

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**LEANE OLIVEIRA ARGUELLO**

**LEITURA, ESCRITA E PRODUÇÃO ORAL NAS AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA SOBRE AS DIFERENÇAS SOCIOCULTURAIS NA CONSTRUÇÃO  
DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

**Bagé  
2021**

**LEANE OLIVEIRA ARGUELLO**

**LEITURA, ESCRITA E PRODUÇÃO ORAL NAS AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA SOBRE AS DIFERENÇAS SOCIOCULTURAIS NA CONSTRUÇÃO  
DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Carolina  
Fernandes

**Bagé  
2021**

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

A694I Arguello, Leane Oliveira

Leitura, escrita e produção oral nas aulas de língua portuguesa sobre as diferenças socioculturais na construção das relações interpessoais / Leane Oliveira Arguello.

154 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2021.

"Orientação: Carolina Fernandes".

1. Polissemia. 2. Autoria. 3. Discurso Oralizado. 4. Podcast. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Universidade Federal do Pampa

**LEANE OLIVEIRA ARGUELLO**

**LEITURA, ESCRITA E PRODUÇÃO ORAL NAS AULAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA SOBRE AS DIFERENÇAS SOCIOCULTURAIS NA  
CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Dissertação defendida e aprovada em: 19 de abril de 2021.

Banca examinadora:

---

Prof. Dra. Carolina Fernandes  
Orientadora

UNIPAMPA

---

Prof. Dra. Maristela Cury Sarian

UNEMAT

---

Prof. Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles

UNIPAMPA

---



Assinado eletronicamente por **CAROLINA FERNANDES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 20/05/2021, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **MARISTELA CURY SARIAN, Usuário Externo**, em 20/05/2021, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



Assinado eletronicamente por **CLARA ZENI CAMARGO DORNELLES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/05/2021, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0531553** e o código CRC **C0629315**.

---

Dedico este trabalho a Deus, pois dele e para ele é toda a minha existência e a todos os professores que vivenciam os desafios do ensino da oralidade na disciplina de Língua Portuguesa, mas que estão sempre buscando aprender e contribuir para o desenvolvimento dos seus alunos.

## AGRADECIMENTO

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, fonte da sabedoria e do conhecimento, que me possibilitou não apenas sonhar, mas me deu a oportunidade de cursar o mestrado.

Ao meu esposo que foi um incentivador e que se mostrou compreensivo e paciente nos momentos em que precisei estar ausente ou naqueles momentos de ansiedade e preocupação.

Aos familiares, mãe, pai e irmãs, que sempre me apoiaram e acreditaram no meu sonho.

Às amigas, Daniela Leguissamam e Vanessa Munhoz, que acompanharam o processo inicial de ingresso no mestrado e não me deixaram desistir.

À colega de trabalho, professora Vivian Maciel, que me incentivou a continuar acreditando no sonho de cursar um mestrado.

Aos amigos, Dione e Daniela Leguissamam, Mateus Cabreira, Vanessa Munhoz, Lucas Santana, Dione Oliveira e Renata Oliveira que de forma direta ou indireta participaram desta caminhada e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

A todas as colegas do mestrado, em especial, às amigas, Caroline Larrañaga, Mariana Vasconcellos e Renata Vargas pelo companheirismo, amizade, choros e risos compartilhados durante todo o curso.

À CAPES, à UNIPAMPA e à PROPPI pelo incentivo à pesquisa através do auxílio financeiro do programa de pós-graduação (PAPG).

A todos professores que contribuíram com seus ensinamentos e experiências.

Agradeço, por fim, a minha orientadora, Carolina Fernandes, que com muita paciência ajudou-me na construção de todo trabalho e foi incansável nas explicações. Suas orientações eram verdadeiras aulas. Certamente um aprendizado que levarei para toda minha vida profissional.

Águas profundas são as palavras da boca do homem, e a fonte da sabedoria, rios transbordantes.

(BÍBLIA, Provérbios, 18,4).



## RESUMO

Esta dissertação traz a análise dos discursos de alunos de sexto ano do Ensino Fundamental, produzidos em aulas de Língua Portuguesa, a partir da aplicação de uma proposta pedagógica de leitura, produção escrita e produção oral sobre a temática das diferenças socioculturais na construção das relações interpessoais. A fundamentação teórica da pesquisa está filiada à Análise do Discurso de linha francesa, com base em autores como Pêcheux (1988, 1997), Orlandi (1984, 2007, 2009, 2011, 2012a, 2012b), Indursky (2001, 2010, 2019), Gallo (1989, 2001, 2008) e Fernandes (2015, 2017). Foi construído um dispositivo teórico que mobilizou conceitos como língua, discurso, sujeito, ideologia, paráfrase, polissemia, autoria, discurso oral e discurso escrito para a compreensão dos gestos de interpretação e produção dos sentidos por parte dos alunos. A proposta de intervenção trabalhou com textos de diferentes materialidades a fim de que, através dos discursos pedagógicos lúdico e polêmico, os alunos pudessem posicionar-se criticamente frente ao tema das diferenças socioculturais, produzindo gestos de interpretação com autoria e criatividade. As análises possibilitaram compreender que a proposta de intervenção pedagógica contribuiu para que os sujeitos-alunos refletissem e produzissem discursos polissêmicos, assumindo a posição de autor através do discurso escrito oralizado e da produção de *podcasts*. Dessa forma, foi possível a elaboração de um produto pedagógico, um *podcast*, cujo conteúdo aborda a sequência das aulas da proposta de intervenção pedagógica, com o objetivo de auxiliar professores que também desejam trabalhar com a temática das diferenças socioculturais em sala de aula.

Palavras-chave: Polissemia. Autoria. Discurso oralizado. *Podcast*.

## RESUMEN

Esta tesis de maestría presenta el análisis de los discursos de alumnos de sexto grado, producidos en clases de lengua portuguesa, a partir de la aplicación de una propuesta pedagógica de lectura, escritura y producción oral sobre el tema de las diferencias socioculturales en la construcción de relaciones interpersonales. El fundamento teórico de la investigación está afiliada al Análisis del Discurso de la línea francesa, basado en autores como Pêcheux (1988, 1997), Orlandi (1984, 2007, 2009, 2011, 2012a, 2012b), Indursky (2001, 2010, 2019), Gallo (1989, 2001, 2008) y Fernandes (2015, 2017). Se construyó un dispositivo teórico que movilizó conceptos como lengua, discurso, sujeto, ideología, paráfrasis, polisemia, autoría, discurso oral y discurso escrito para la comprensión de los gestos de interpretación y producción de significados por parte de los estudiantes. La propuesta de intervención trabajó con textos de diferentes materialidades para que, a través de los discursos pedagógicos lúdico y polémico, los sujetos-alumnos pudieran tomar una posición crítica sobre el tema de las diferencias socioculturales, produciendo gestos de interpretación con autoría y creatividad. Los análisis permitieron comprender que la propuesta de intervención pedagógica contribuyó a que los sujetos-alumnos reflexionen y produzcan discursos polisémicos, asumiendo la posición de autor a través del discurso escrito oralizado y la producción de *podcasts*. De esta forma, fue posible desarrollar un producto pedagógico, un *podcast*, cuyo contenido aborda la secuencia de clases de la intervención pedagógica propuesta, con el objetivo de ayudar a los docentes que también deseen trabajar con el tema de las diferencias socioculturales en el aula.

Palabras clave: Polisemia. Autoría. Discurso oralizado. *Podcast*.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Adulto 1.....	58
Ilustração 2 – Adulto 2.....	58
Ilustração 3 – Adulto 3.....	58
Ilustração 4 – Adulto 4.....	58
Ilustração 5 – Jovem 1 .....	60
Ilustração 6 – Jovem 2 .....	60
Ilustração 7 – Jovem 3 .....	60
Ilustração 8 – Jovem 4 .....	60
Ilustração 9 – Pessoa 1 .....	63
Ilustração 10 – Pessoa 2.....	63
Ilustração 11 – Pessoa 3.....	64
Ilustração 12 – Pessoa 4.....	64
Ilustração 13 – Pessoa 5.....	64
Ilustração 14 – Pessoa 6.....	64
Ilustração 15 – Pessoa 7.....	64
Ilustração 16 – Pessoa 8.....	64
Ilustração 17 – Capa de livro.....	80

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Leitura: parafrástica, polissêmica e autoria .....	34
Quadro 2 – Níveis de autoria e graus de interpretação .....	45
Quadro 3 – Cronologia da pesquisa .....	52
Quadro 4 – Ficha de avaliação dos <i>podcasts</i> .....	92
Quadro 5 – Exemplo de avaliação de <i>podcast</i> .....	94

## LISTA DE ABREVIATURAS

abr. – abril

ago. – agosto

dez. – dezembro

ed. – edição

f. – folha

fev. – fevereiro

jan. – janeiro

jul. – julho

jun. – junho

mar. – março

n. – número

nov. – novembro

org. – organizador

out. – outubro

p. – página

Séc. – século

*S.l* – *sine loco*

*S.n.* – *sine nomine*

v. – volume

## **LISTA DE SIGLAS**

AD – Análise do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DE – Discurso da Escrita

DO – Discurso da Oralidade

DP – Discurso Pedagógico

FD – Formação Discursiva

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

RS – Rio Grande do Sul

SD – Sequência Discursiva

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 Trajetória profissional e motivação para a pesquisa .....	18
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>21</b>
2.1 Análise do Discurso .....	21
2.2 Conceito de leitura e discurso pedagógico .....	29
2.3 Leitura parafrástica, leitura polissêmica e autoria .....	33
2.4 Produção oral e produção escrita .....	36
2.5 Autoria no discurso oral .....	43
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>47</b>
3.1 A constituição do <i>Corpus</i> discursivo .....	48
<b>4 METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO</b> .....	<b>50</b>
4.1 Construção da proposta de intervenção .....	51
4.2 Metodologia pedagógica da proposta de intervenção .....	54
4.3 A abordagem do tema.....	56
<b>5 ANÁLISES DA PRÁTICA DA INTERVENÇÃO</b> .....	<b>67</b>
5.1 Diferenças no discurso escrito e no oral .....	67
5.2 Discursos sobre o sujeito-negro: leitura de imagem e notícia .....	77
5.3 Discursos sobre o sujeito-mulher: <i>podcasts</i> e o discurso escrito oralizado .....	84
5.3.1 Avaliação dos <i>podcasts</i> .....	92
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>100</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO</b> .....	<b>107</b>
<b>APÊNDICE B – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA</b> .....	<b>108</b>
<b>APÊNDICE C – PROJETO PILOTO</b> .....	<b>109</b>
<b>APÊNDICE D - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ETAPAS DO TRABALHO</b> .....	<b>111</b>
<b>APÊNDICE E – PRODUTO PEDAGÓGICO</b> .....	<b>120</b>
<b>APÊNDICE F – AULA 1: O QUE É <i>PODCAST</i></b> .....	<b>134</b>
<b>APÊNDICE G – AULA 2: ROTEIRO DE <i>PODCAST</i></b> .....	<b>136</b>
<b>APÊNDICE H – AULA 3: PRODUÇÃO DE <i>PODCAST</i></b> .....	<b>139</b>
<b>ANEXO A – IMAGENS</b> .....	<b>141</b>
<b>ANEXO B – CAPA DE LIVRO</b> .....	<b>148</b>

<b>ANEXO C – NOTÍCIA RACISMO 1 .....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO D – NOTÍCIA RACISMO 2 .....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO E – TEXTO 1 .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO F – NOTÍCIA 3.....</b>	<b>153</b>



## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa, sustentado nas concepções da Análise Materialista do Discurso, aborda a temática do discurso sobre as diferenças socioculturais na construção das relações interpessoais, partindo da questão sobre como a intervenção pedagógica de leitura e produção escrita e oral, aplicada em turmas de sexto ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, em uma escola da rede estadual da cidade de Santana do Livramento - RS, pode contribuir para a produção do sentido acerca das diferenças socioculturais.

Para responder à questão de pesquisa, faz-se necessário apontar os objetivos da investigação. Assim sendo, o objetivo geral é investigar como se dá a construção do sentido acerca das diferenças socioculturais nas relações interpessoais, por meio de intervenção pedagógica de leitura, produção oral e escrita. Tendo em vista tal objetivo, são apresentados a seguir os objetivos específicos da pesquisa:

- a) analisar os discursos sobre as diferenças socioculturais produzidos pelos alunos;
- b) analisar a autoria nos gestos de interpretação produzidos pelos alunos a partir da leitura polissêmica;
- c) observar os gestos de interpretação dos alunos a partir da prática oral;
- d) compreender como a intervenção pedagógica pode levar o aluno a refletir sobre as diferenças socioculturais na sociedade;
- e) compreender a distinção entre o modo de funcionamento do discurso oral e do discurso escrito com relação ao tema abordado;
- f) analisar a intervenção pedagógica, refletir sobre a prática docente e elaborar um produto pedagógico.

A justificativa da escolha do tema se dá pelo fato de a escola ser um lugar em que se manifestam discursos sobre as diferenças socioculturais. Não são poucas as vezes em que discentes manifestam discursos preconceituosos ou discriminatórios, reproduzindo aquilo que ouvem, sem refletir sobre o que dizem, praticando, em alguns casos, o *bullying*. As consequências dessas atitudes podem ser graves e profundas na vida de quem sofre a discriminação, por isso, a necessidade de trazer para a sala de aula a possibilidade de discussão sobre esse tema.

Para mobilizar a discussão, a intervenção pedagógica visa trabalhar com a leitura de diversas materialidades em sala de aula e a autoria de textos orais e escritos por parte dos alunos, assim como a produção de *podcasts* através do discurso escrito oralizado, com o objetivo de que os discentes não apenas reproduzam o que ouvem ou leem, mas também que produzam sentidos, a partir da temática da convivência com as diferenças e da identificação com o outro. Assim, conceitos como sujeito, discurso, ideologia, polissemia e autoria, dentre outros da Análise do Discurso, dão suporte teórico à pesquisa.

Estão presentes no trabalho a trajetória profissional e motivação para a pesquisa, o referencial teórico em que são abordados os conceitos de Análise de Discurso, leitura, discurso pedagógico, autoria, produção escrita e produção oral, os procedimentos metodológicos da pesquisa e da intervenção e as análises dos discursos dos sujeitos-alunos durante a aplicação da intervenção que resultaram na construção da proposta pedagógica de intervenção e na elaboração do produto pedagógico.

### **1.1 Trajetória profissional e motivação para a pesquisa**

Minha trajetória profissional iniciou no momento em que o curso de graduação foi escolhido: Letras. A escolha não se deu por acaso, pois dentre as disciplinas estudadas durante o Ensino Médio, Língua Portuguesa era a que mais me agradava. No entanto, algumas ressalvas precisam ser feitas, visto que os conteúdos estudados, a escrita e a leitura me chamavam a atenção, mas a parte da oralidade e apresentações de trabalhos sempre foram um grande desafio para mim devido à timidez.

No percurso da graduação, vários foram os momentos em que fui exposta a trabalhos de apresentação oral. Nessas situações, tive de deixar a timidez de lado para assumir a posição de estudante do Ensino Superior que está se preparando para lecionar. Dessa forma, o curso de Letras, realizado na Universidade da Região da Campanha – URCAMP – campus Santana do Livramento, contribuiu de maneira significativa para o meu desenvolvimento pessoal e principalmente para deixar de lado o receio de falar frente a uma turma de alunos.

Ao concluir a faculdade, meu primeiro ano de exercício profissional não foi de menos desafios, pois ali se iniciava uma trajetória de ensino, mas principalmente de

aprendizagens. Encontrei o desafio de falar em público, tanto a alunos como a pais e a outros colegas, como também o desafio de estar em constante estudo para poder ensinar. Porém, maior foi o aprendizado no que se refere às diferenças encontradas no primeiro local de trabalho. Tratava-se de uma escola rural, e nela encontrei alunos que não falavam a norma culta ou “correta” do português, mas que possuíam conhecimentos que eu simplesmente desconhecia.

Trocar o “L” pelo “R”, por exemplo, na palavra “vortá” ao invés de “voltar”, não era um impedimento para que muitos dos alunos soubessem sobre plantação ou até mesmo sobre como dirigir um trator! Pois essas eram as atividades em que estavam envolvidos juntamente com seus pais. A primeira diferença encontrada por mim como docente, foi muito além de questões linguísticas, mas alcançou o nível da reflexão de como as pessoas, com suas inúmeras diferenças sociais, geográficas, de geração, dentre outras, podem contribuir para o nosso crescimento como seres humanos. Isso independe de estereótipos e formações imaginárias, como aquelas relacionadas aos alunos da zona rural, muitas vezes, vistos como alguém com menos conhecimentos.

Tal formação imaginária foi contestada ao perceber que se tratava de alunos não menos sabedores, porém com sabedoria diferente. Esse primeiro aprendizado como educadora me fez ver, a partir de então, a educação de maneira distinta, pois alunos são sujeitos atravessados pela história e não apenas números dentro da sala de aula. Por isso, a necessidade de olharmos o outro como alguém não inferior, mas como alguém que sempre terá algo a nos ensinar.

Tendo em vista que a sala de aula é um lugar discursivo heterogêneo e, conseqüentemente, há diferentes posições, comportamentos e identidades, comecei a perceber o quanto essa questão era relevante na escola, pois nem todos os discentes, dos anos finais do Ensino Fundamental com os quais eu trabalhava, possuíam uma clareza sobre a importância do respeito ao outro. Muitas vezes, nas escolas em que atuei, discursos agressivos ou de zombaria eram ouvidos, fossem relacionados a questões da aparência do colega ou às suas convicções. Essas práticas, mais conhecidas como *bullying*, são muito comuns nas escolas hoje em dia, por isso, a necessidade de se discutir sobre o tema com os alunos.

Para o trabalho com essa inquietação docente, muitas vezes, silenciada por um plano de conteúdo a ser seguido, foi oportuna a entrada no Mestrado Profissional no Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – campus

Bagé, no ano de 2019. Inicialmente, minha preocupação foi trabalhar com a leitura, visto que é uma prática muito importante no ensino e que é desafiadora para muitos alunos. Contudo, no processo de testagem da intervenção pedagógica, foi percebida a necessidade de se trabalhar também, de maneira mais específica, com a oralidade. Assim como foi um desafio para mim, não é diferente para os alunos de hoje que também encontram dificuldades para a produção do discurso oral.

Devemos lembrar que a Língua Portuguesa não envolve apenas leitura e escrita, a oralidade também é um dos seus eixos de integração como prática de linguagem que deve ser trabalhada na escola, conforme está expresso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017). Assim, nossa pesquisa volta-se não somente para a oralidade em si, mas para os efeitos de sentido produzidos por ela, no que diz respeito à temática escolhida para a pesquisa, isto é, as diferenças socioculturais na construção das relações interpessoais.

Dessa forma, chegamos ao presente trabalho que envolve questões de leitura e produção não somente escrita, mas também oral para a análise de como a intervenção pedagógica pode contribuir para a constituição de sentidos acerca das diferenças socioculturais, com vistas a promover um discurso de respeito a essas diferenças, através de atividades que envolvam a produção da polissemia e possibilitem a assunção da autoria por parte dos sujeitos-alunos. Certamente, esse não será o fim de minhas inquietações sobre o tema, mas o início de análises e reflexões que até então não foram feitas por mim nessa trajetória.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta a base teórica da pesquisa que está centrada na perspectiva da Análise do Discurso. Nesse sentido, serão apresentados, no primeiro momento, conceitos sobre língua, discurso, sujeito, ideologia, formação discursiva e formações imaginárias. A seguir, apresenta-se, em seções específicas, os conceitos sobre leitura e discurso pedagógico, leitura parafrástica, leitura polissêmica e autoria e sobre a produção oral e escrita.

### 2.1 Análise do Discurso

A presente pesquisa busca investigar como os sentidos são construídos em relação à temática das diferenças socioculturais nas relações interpessoais. Dessa forma, torna-se relevante entender que a língua faz parte de um processo discursivo e que os sujeitos produzem sentidos em um contexto sócio-histórico. Adotamos, assim, uma abordagem discursiva, isto é, a Análise do Discurso, que não vê a língua como um sistema fechado, para tratar da temática escolhida.

A Análise do Discurso (doravante AD) foi proposta por Michel Pêcheux, nos anos 60 (séc. XX), e é constituída de três áreas do conhecimento distintas: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. A partir do entremeio, isto é, de uma disciplina não positiva que “[...] não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus pressupostos continuamente” (ORLANDI, 2007, p. 23), há o entendimento de que a língua, a história e o sujeito não são transparentes. Dessa forma, segundo Orlandi (2009, p. 15), “A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática [...]. Ela trata do discurso. [...] O discurso é assim palavra em movimento”.

Para melhor compreensão das três áreas do conhecimento que se articulam na AD, é importante lembrar que, em primeiro lugar, a Linguística é a teoria relativa ao conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas e tem sua ordem própria, porém na AD, ela é questionada por deixar de lado a historicidade, visto que a relação da linguagem, do pensamento e do mundo não é única, mas envolve um processo discursivo também histórico. Sobre o processo discursivo, Pêcheux (1988, p. 91) afirma que:

É, pois, sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos, e não enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva, etc., que utilizaria “acidentalmente” os sistemas lingüísticos [sic].

Conforme exposto, as bases lingüísticas são importantes para o desenvolvimento do discurso, mas este não deve ser entendido apenas como simples ato de fala, ou seja, o funcionamento discursivo não envolve apenas fatores como fala e escrita, mas é uma formulação lingüística que envolve tanto ideologia como história. Assim, o contexto social, político e histórico determina a produção dos discursos, juntamente com a ideologia. Segundo Pêcheux (1988, p. 91),

A discursividade não é a fala (parole), isto é, uma maneira individual “concreta” de habitar a “abstração” da língua; não se trata de um uso, de uma utilização ou da realização de uma função. Muito pelo contrário, a expressão processo discursivo visa explicitamente a recolocar em seu lugar (idealista) a noção de fala (parole) juntamente com o antropologismo psicologista que ela veicula [...].

Entende-se, assim, que os processos discursivos não são meras expressões do pensamento, com sentido fechado, concreto, mas estão inscritos em um lugar marcado pelas relações ideológicas, que segundo Pêcheux (1988), são relações ideológicas de classes. Não no sentido de que cada classe, dentro da sociedade, tenha a sua língua, mas de que a sociedade utiliza a língua para a produção de sentidos em contextos nem sempre objetivos.

No processo discursivo, uma palavra pode receber diferentes significados conforme a formação discursiva do sujeito. O processo discursivo, segundo Pêcheux (1988, p. 161), “[...] passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrase, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos lingüísticos [sic] – ‘significantes’ – em uma mesma formação discursiva dada”. À vista disso, os significados não são literais, por isso, é necessário levar em consideração o contexto da produção, seja ela escrita ou oral.

Os diferentes contextos em que os discursos podem ser produzidos dizem respeito tanto a questões ideológicas como históricas que envolvem a temática das lutas de classes. Por esse motivo, outra área do conhecimento, também presente na AD, é o Marxismo, com o materialismo histórico, sobre o qual Pêcheux (1988, p. 203) afirma que:

[...] a prática teórica do materialismo histórico pressupõe e implica a prática política do proletariado, com o vínculo que as une: em suma, trata-se da formação histórica de uma política científica, contemporânea à formação histórica do movimento operário, e ligada, de seu interior, a um conhecimento científico da luta de classes.

Assim, entende-se que o materialismo histórico contribui com seu processo de formação histórica e de transformação da sociedade a partir das lutas de classes, as quais se caracterizam por posições discursivas e produção de sentidos da língua. Visto que a história afeta o sujeito, é importante salientar a contribuição da Psicanálise para a AD, pois há o entendimento de que o sujeito, afetado pelo real da língua e da história, “[...] funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2009, p. 20).

A concepção de língua da AD é a possibilidade de um discurso com materialidade linguística e histórica. Segundo Orlandi (2009, p. 15), “A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social”. Ou seja, através da prática da linguagem, na vida cotidiana da sociedade, o homem produz sentidos, podendo manter ou transformar sua realidade. A autora ainda aponta que essa relação é o discurso e que a língua não é tratada como um sistema abstrato, e sim como produtora de sentidos.

Para Michel Pêcheux (1988), o estudo da Linguística deve ir além de suas fronteiras, isto é, não ser apenas voltado para questões do funcionamento da língua em si mesma, mas aberto a outros campos como o da ciência das formações sociais. A partir desse entendimento, Pêcheux (1988, p. 91) afirma que “[...] a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados [...]”, pois o sistema da língua pode ser o mesmo para todas as pessoas, no entanto, os discursos dos sujeitos não serão os mesmos.

Indursky (2010, p. 170) afirma que a língua não é asséptica em relação ao sujeito, exterioridade e sentidos, mas “[...] é uma língua que convoca sujeitos historicamente determinados, inscritos em lugares sociais, a partir dos quais enunciam seu discurso”. Assim, a língua é produzida em diferentes condições, seja em relação ao contexto imediato, seja em relação ao contexto sócio-histórico e ideológico e esses dois contextos não são dissociados.

O objeto de estudo da AD, portanto, é o próprio discurso, o qual é materialidade da ideologia. Para Pêcheux (1988, p. 92), “[...] todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”, assim, a língua não é

apenas um meio de comunicação, mas ela é a materialidade ideológica, ou seja, a divisão de classes que utiliza a língua na sua luta ideológica e política.

Orlandi (2009, p. 21) define o discurso com base em Pêcheux: “[...] o discurso é efeito de sentidos entre locutores”. Assim, a linguagem não é vista apenas como instrumento de comunicação entre locutores ou como código, mas como efeitos de sentidos entre sujeitos. Tais efeitos resultam da relação entre sujeitos que são afetados por determinadas circunstâncias.

O sujeito do discurso está inserido em um contexto social e histórico que não são dissociados, e a linguagem, segundo Orlandi (2009), só faz sentido porque está nesse contexto. E é nesse meio que o sujeito e os sentidos são constituídos, através da ideologia que “[...] interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história.” (ORLANDI, 2006, p. 19). Assim sendo, a palavra “terra”, por exemplo, pode ter significados diferentes, como afirma Orlandi (2009), para um índio, para um agricultor ou para um grande proprietário rural.

Para a AD, os sentidos não são únicos, isto é, há produção de diferentes sentidos visto que os sujeitos e os discursos são heterogêneos e fazem parte de formações discursivas diferentes. A formação discursiva (FD), segundo Pêcheux (1988, p. 160), define-se como “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Assim, as formações discursivas contribuem para a compreensão dos diferentes sentidos, que mais adiante serão tratados por meio das noções de polissemia e discurso polêmico.

O fato de os discursos serem heterogêneos diz respeito à relação dos sujeitos com a linguagem que é marcada por um exterior. Dessa forma, o discurso é sempre atravessado pelo discurso do outro e isso tem a ver com a heterogeneidade discursiva. Segundo Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade pode ser constitutiva ou mostrada. A heterogeneidade constitutiva é “[...] um ‘já-lá’ fundante de todo sujeito e, por conseguinte, de todo discurso [...]” (ROSÁRIO, 2008, p. 98). Dessa forma, o sujeito é constituído pelo “Outro” (com O maiúsculo) que “[...] compreende o lugar dos significantes que marcam o sujeito” (RAMOS, 2020, p. 221).

Segundo Authier-Revuz (1990, p. 29, grifo da autora), “**constitutivamente**, no sujeito e no seu discurso está o **Outro**, reencontram-se as concepções do discurso, da ideologia, e do inconsciente [...]”. Assim, baseada, além da AD, em teorias de



Bakhtin e da Psicanálise, Authier-Revuz (1990) considera o discurso produto do interdiscurso e leva em consideração o fato de o sujeito ser atravessado pelo inconsciente. Nesse sentido, o sujeito não é senhor do seu dizer, pelo contrário, lança mão de um já dito para produzir o seu discurso.

Assim sendo, o “Outro”, que faz parte do inconsciente e do interdiscurso, determinará os sujeitos a partir do outro (com o minúsculo), isto é, o interlocutor, “[...] o semelhante, aquele com o qual o sujeito se identifica, admira ou odeia” (RAMOS, 2020, p. 221). Dessa forma, o discurso do qual o sujeito pode lançar mão é o discurso do “outro interlocutor” e ambos são constituídos pelo discurso do “Outro”. É a partir da presença do outro no discurso que se pode observar a heterogeneidade mostrada, citada anteriormente.

Segundo Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade mostrada, que marca a presença do outro no discurso, pode ser marcada ou não marcada. A heterogeneidade mostrada e marcada pode ocorrer através do discurso direto ou indireto, das aspas, do itálico ou de uma glosa, por exemplo. Conforme Rosário (2008, p. 98), “São formas, portanto, que estabelecem uma fronteira lingüística [sic] nítida entre a fala do locutor e a do outro [...]”.

Já a heterogeneidade mostrada e não marcada não assinala a presença do outro na frase, “[...] não havendo, nesse caso, uma fronteira lingüística [sic] nítida entre a fala do locutor e a do outro [...]” (ROSÁRIO, 2008, p. 98). Pode ocorrer por meio do discurso indireto livre, da ironia ou das metáforas, por exemplo. Conforme Authier-Revuz (1990, p. 34), essa é “[...] uma forma mais arriscada, porque joga com a diluição, com a dissolução do outro no um, onde este, precisamente aqui, pode ser enfaticamente confirmado mas também onde pode se perder”.

À vista dos conceitos supracitados, é possível destacar que o sujeito possui sua existência na história e atua na sociedade, sendo o seu discurso heterogêneo, por isso as questões da ideologia são relevantes neste estudo. A Análise de Discurso, portanto, faz uma reflexão sobre o sujeito que está inserido em um contexto social e que se relaciona com a linguagem de modo a produzir sentidos através do discurso e da ideologia.

Segundo Orlandi (2007, p. 31): “A ideologia, por sua vez, é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários”. Para Orlandi (2007), a ideologia não é ocultação da verdade, mas uma maneira de relacionar a linguagem com o mundo,

por isso, pela ideologia, os sentidos são produzidos com o efeito de unidade, isto é, sustentam o sentido institucionalizado de literalidade:

Pela ideologia, se naturaliza assim o que é produzido pela história: há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação (e não ocultação de “conteúdos”) em que são construídas transparências (como se a linguagem não tivesse sua materialidade, sua opacidade) para serem interpretadas por determinações históricas que aparecem como evidências empíricas. (ORLANDI, 2007, p. 31).

As determinações históricas também atravessam o sentido do discurso, por isso, a literalidade produzida pela ideologia opõe-se ao sentido de opacidade da língua presente em sua materialidade que, além de linguística, é também histórica. Em relação às determinações históricas dos sentidos, Orlandi (2007, p. 33) afirma que “não estamos pensando a história como evolução e cronologia: o que interessa não são as datas, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam”.

A ideologia na AD está inscrita na questão da interpretação. Interpretar, segundo Orlandi (2006, p. 24), “não é atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade do texto, ou seja, é explicitar como um objeto simbólico produz sentidos”. Logo, a interpretação busca compreender o modo como os sentidos são produzidos e não o entendimento do que um determinado conteúdo quis dizer. Da mesma forma, a ideologia, conforme Orlandi (2006, p. 25), “não é um conteúdo ‘x’ mas o mecanismo de produzir ‘x’”. Assim, ideologia é entendida como um processo de produção de interpretação particular em um contexto histórico específico.

Além da ideologia, que age nos modos de ver e produzir os sentidos, tem-se a cultura. Conforme Laraia (2001, p. 72), “[...] o homem vê o mundo através de sua cultura [...]”. Por conseguinte, a cultura também está imbricada no processo de interpretação. O termo cultura pode ter diferentes definições de acordo com o campo de conhecimento, porém, será definido aqui, conforme Nardi (2007, p. 54, grifo da autora), segundo a qual, a cultura deve ser compreendida “não como um espaço de registros inertes – em que o papel do sujeito se restringe ao reconhecimento e à aceitação -, mas como um **lugar de interpretação**”. Dessa forma, a cultura envolve a criticidade e a reflexão.

Tendo em vista os conceitos supracitados, faz-se necessário pensar a cultura como um fator constitutivo nos processos de produção de sentido no discurso. Segundo Bhabha (1998), o limite da cultura, como um problema da enunciação da

diferença cultural, muitas vezes, é rejeitado, pensa-se apenas no limite da cultura por meio de questões polêmicas moralistas. Por isso, é preciso considerar a cultura, não somente pelos efeitos produzidos por ela, mas pela estrutura do problema. Nesse ponto, está a questão da diferença cultural, definida por Bhabha (1998, p. 63, grifo do autor):

[...] a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade cultural é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.

Tendo em vista que os processos de significação da diferença cultural envolvem campos de força, Bhabha (1998) discute sobre a autoridade cultural que tenta dominar e é produzida no momento da enunciação. À vista dessa discussão, o teórico problematiza o modo como “[...] ao significar o presente, algo vem a ser repetido, recolocado e traduzido em nome da tradição [...]” (BHABHA, 1998, p. 64), não sendo, assim, necessariamente uma memória histórica, mas uma representação de autoridade. Nesse sentido, Bhabha (1998) expõe a presença da luta política, muitas vezes, oculta, mas que contribui nos sentidos produzidos, dessa forma, “o sentido nunca é simplesmente mimético e transparente” (BHABHA, 1998, p. 65).

Uma vez que, tanto cultura quanto ideologia implicam nos processos de produção dos sentidos, a interpretação acontece de acordo com diferentes condições. Segundo Orlandi (2006, p. 20), “Há uma determinação histórica na constituição dos sentidos e dos sujeitos que tem uma forma material concreta nas diferentes formas sociais”. Assim, entende-se que as condições sociais determinam os diferentes sentidos.

Destaca-se que, na AD, o social “[...] não são os traços sociológicos empíricos – classe social, idade, sexo, profissão – mas as formações imaginárias, que se constituem a partir das relações sociais [...]” (ORLANDI, 2007, p. 30). Essas formações imaginárias, segundo Orlandi (2009), não se referem ao sujeito empírico nem ao seu lugar empírico na sociedade, mas às projeções de imagens que determinam as posições do sujeito no discurso.

Isto posto, os lugares sociais e as formações imaginárias são condições para a produção do discurso. Pêcheux (1997), tendo como subjacente o esquema da

teoria da informação, o qual apresenta “A” como sendo o “destinador” e “B” o “destinatário” de uma mensagem, termo que, na AD, é preferencialmente chamado de discurso, trata das formações imaginárias e dos efeitos de sentidos produzidos entre “A” e “B”:

A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, [...] assim, por exemplo, no interior da esfera da produção econômica, os lugares do “patrão” (diretor, chefe da empresa etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis.

Nossa hipótese é a de que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. [...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (PÊCHEUX, 1997, p. 82, grifo do autor).

Assim, a posição do sujeito para a interpretação, isto é, a formação imaginária que tem de si e do outro, será assumida de acordo com uma FD dada. Vale lembrar que “[...] assumir uma posição não é estar aprisionado a ela, já que a própria FD comporta a heterogeneidade” (NARDI, 2007, p. 75-76). O sujeito, portanto, é capaz de, mesmo identificando-se com uma FD, produzir discursos contrários a ela. Nesse sentido é que o presente trabalho busca atingir seus objetivos, isto é, ao proporcionar espaços na sala de aula para a heterogeneidade do discurso através da temática das diferenças socioculturais.

Cabe ressaltar que, quando se fala de diferença sociocultural neste trabalho, está se referindo “ao entendimento e ao enfrentamento dos estereótipos, preconceitos, discriminações e racismo, assim como dos processos de inclusão e exclusão social e institucional dos sujeitos diferentes” (FLEURI, 2006, p. 497-498). Assim, o termo sociocultural, aqui, não é tratado em uma abordagem particular, mas como determinante do tema “diferenças” que especifica tanto aspectos do social como da cultura.

Fique claro também que, embora se trate de aspectos sociais e culturais, não se está tratando de aspectos específicos relacionados à região da fronteira entre Brasil e Uruguai, onde a pesquisa foi aplicada. Esses aspectos culturais mais específicos não se tornaram visíveis no processo discursivo da intervenção pedagógica nas produções orais ou escritas dos alunos. Dessa forma, os aspectos

sociais e culturais aqui abordados referem-se às formações imaginárias produzidas em contexto mais amplo.

Tendo em vista que a língua é o lugar onde se materializam os discursos, os quais estão inscritos em diferentes formações discursivas que constituem a produção dos sentidos e que o processo de interpretação está inserido tanto na cultura quanto na ideologia e nos processos de formações imaginárias, a intervenção pedagógica aborda a temática sobre as diferenças socioculturais por meio da leitura e também de produções orais e escritas, para, assim, trabalhar a língua através da produção dos sentidos tanto na materialidade escrita como na oral. Dessa forma, tratar-se-á, a seguir sobre o conceito de leitura dentro da abordagem da AD.

## **2.2 Conceito de leitura e discurso pedagógico**

A prática escolar da leitura por parte dos alunos tem sido um desafio não só para os professores de Língua Portuguesa, mas também para os das outras disciplinas. Há o entendimento por parte de muitos docentes de que os alunos não leem e não gostam de ler e, quando o fazem, é de forma obrigatória, sem saber interpretar os textos lidos. Porém, o processo de leitura não se faz apenas dentro da escola.

Existem vários sentidos para a leitura, tais como “decodificação”, “atribuição de sentidos” ou “leitura de mundo”, por exemplo. Indursky (2010) traz, em suas reflexões sobre leitura, as concepções da Linguística Textual, da Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso. Para a Linguística Textual, a leitura deve estabelecer relação entre os elementos que constituem o texto:

compete ao leitor processar logicamente tais relações que, nesta teoria, são designadas de relações coesivas. [...] Leitura, assim entendida, consiste em um processamento linear que se realiza sobre a superfície linguística de um texto provido de começo, meio e fim e, por ser dotado de tais propriedades, pode-se afirmar que este texto é dotado de completude e apresenta-se acabado, fechado. (INDURSKY, 2010, p. 165).

A partir dessa teoria, o sentido já está dado, e o leitor não pode ir além do que está dito na superfície do texto. Já para a Teoria da Enunciação, a leitura é “[...] um processo de negociação estabelecido entre autor e leitor” (INDURSKY, 2010, p.

168). O leitor, segundo Indursky (2010), pode ultrapassar os limites do texto e lhe atribuir sentidos. Desse modo, a subjetividade e a exterioridade constituem o processo de leitura. Mas nessa teoria é focado o contexto situacional (aqui/agora), sem levar em conta o contexto sócio-histórico de produção e de leitura.

Por fim, é apresentada a leitura à luz da AD que vê a língua como o lugar material dos efeitos de sentido, o texto como o resultado da trama de vários fios discursivos e o sujeito como sendo determinado historicamente. Assim, a leitura não é decodificação ou atribuição de sentidos, mas é uma produção de efeitos de sentidos, isto é, dependendo das condições em que a leitura acontece é que os efeitos de sentido serão produzidos. Sobre esse ponto Orlandi (2012b, p. 26) destaca que:

Uma vez que o contexto é constitutivo do sentido, abandona-se a posição que privilegia a hipótese de um sentido nuclear, mais importante hierarquicamente (literal) em relação aos outros. Não há um centro e suas margens, há só margens.

Por isso que os sentidos podem ser múltiplos, pois os sujeitos fazem parte de diferentes contextos sócio-históricos e produzem vários gestos de interpretação. Esses distintos gestos são produzidos porque há “[...] uma equivocidade inerente a todo dizer que faz emanar sentidos outros que não foram pensados pelo seu enunciador, mas surgiram de seus interlocutores” (FERNANDES, 2015, p. 106). Ou seja, a língua, por ser opaca, permite que os sujeitos produzam sentidos de acordo com as posições que ocupam discursivamente. Sobre isso, Pêcheux (1988, p. 160) afirma que:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

Assim, cabe salientar que, se o sujeito está em uma determinada posição, em um dado contexto, inscrito em uma formação ideológica específica, produzirá sentidos diferentes dos de outros sujeitos. As mesmas palavras ou expressões poderão surtir efeitos diversos, ou até mesmo contrários, de acordo com a situação comunicativa ou como cada um compreende e reconhece a si mesmo e aos outros.

Nesse contexto de produção de leitura, está o sujeito-leitor, o qual “[...] tem suas especificidades e sua história” (ORLANDI, 2012b, p. 8).

O sujeito-leitor, segundo Indursky (2010, p. 173-174), pode não se identificar com os sentidos do texto que lhe são impostos e produzir “[...] sua leitura de uma outra Formação Discursiva cujos sentidos opõem-se aos sentidos da Formação Discursiva do autor e este leitor se institui como um sujeito-leitor”. A partir do momento em que o leitor produz outros sentidos, coloca-se na posição de autor, pois, conforme Indursky (2010), rompe com o fechamento do texto e estabelece relações com o exterior, isto é, com outras redes discursivas de sentido.

A diversidade de sentidos é resultado do contexto histórico-social, como afirmado anteriormente. No entanto, também é preciso lembrar que o leitor tem sua história de leituras. Orlandi (2012b, p. 115) considera que “[...] as leituras já feitas configuram - dirigem, isto é, podem alargar ou restringir - a compreensão do texto de cada leitor específico”. Por isso, a leitura é fundamental para que o sujeito consiga fazer cada vez mais ligações entre os fios discursivos dos textos.

Indursky (2001) também afirma que o sujeito-leitor pode ou não identificar a intertextualidade estabelecida pelo sujeito-autor, determinando, assim, a interação com a interdiscursividade do texto. Segundo Indursky (2001, p. 36), “[...] tais fatores constituem as condições de produção de leitura de cada sujeito-leitor”. De acordo com as condições de produção de leitura, o sujeito poderá produzir o sentido para o texto. Nessa perspectiva, as condições que a escola fornece à leitura poderão barrar a produção da polissemia, como é no caso do Discurso Pedagógico autoritário.

No âmbito escolar o discurso pedagógico (DP), segundo Orlandi (2011), se apresenta normalmente como um discurso autoritário. Porém, os discursos podem ser de três tipos, conforme o seu funcionamento, ou seja, autoritário, como expresso anteriormente, lúdico ou polêmico. Para melhor entendimento do que vem a ser cada um deles, apresenta-se as características dos tipos de discurso quanto aos processos de paráfrase e polissemia:

O discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de *polissemia aberta* (o exagero é o *non-sense*). O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na *polissemia controlada* (o exagero é a injúria). No discurso autoritário, o referente está “ausente”,

oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). (ORLANDI, 2011, p. 15-16).

Com base nas diferentes possibilidades da produção da polissemia, o professor deve observar o tipo de discurso que produz. Pois, se o seu objetivo é desenvolver um trabalho em que os sujeitos produzam sentidos e não apenas reproduzam o que já foi instituído como sendo o sentido literal, é necessário que haja abertura para outros tipos de discursos pedagógicos, que não apenas o autoritário, isto é, o polêmico e o lúdico. Nesses dois tipos, conforme Orlandi (2011), a polissemia é, respectivamente, controlada e aberta. Ainda, conforme Tfouni e Assolini (2012, p. 9),

Quando se impõe uma leitura única ao educando, quando se faz com que leia como o professor ou a instituição escolar lê, impede-se que ele, aluno-leitor, descubra que existem outras possibilidades de leitura, bem como o fato de que os sentidos aos quais ele pode ter acesso não são quaisquer sentidos; são aqueles sócio-historicamente estabelecidos como relevantes para a escola enquanto instituição, e para sua manutenção.

Dessa forma, deve haver uma abertura para os vários gestos de interpretação que os alunos podem realizar a partir de suas leituras, entendendo que não apenas o sentido dominante é possível. Consoante a Fernandes (2015), o discurso pedagógico tradicional aborda o texto de maneira fechada e adota práticas que impõem uma interpretação ao texto lido. “Exclui-se, desse modo, a participação e autonomia do aluno, conseqüentemente prejudicando a produção de criatividade e de autoria” (FERNANDES, 2015, p. 106). A escola deve buscar, portanto, um tratamento ao texto que garanta ao aluno a participação crítica e a produção de autoria.

Por isso, o professor deve inserir “[...] seus alunos na produção de leitura, entendida como um processo histórico de compreensão / interpretação / disputa / produção de sentidos” (INDURSKY, 2001, p. 41). Ainda para Indursky (2010), o professor deve propor atividades que levem o aluno-leitor a entender que é possível e necessário posicionar-se criticamente em relação ao texto. A crítica, para Orlandi (2011), é a possibilidade de rompimento com o dizer institucionalizado pela escola.

Pode-se dizer, por fim, que há a necessidade, dentro das salas de aula de uma proposta pedagógica que amplie as possibilidades de produção de leitura



polissêmica e não apenas parafrástica. Possibilitando, através de discursos polêmicos e lúdicos, que são mais abertos para a polissemia, a produção de sentido por parte dos alunos de forma reflexiva e crítica. Tendo em vista essas afirmações, faz-se necessário definir o que seria a leitura parafrástica, a leitura polissêmica e também a autoria.

### 2.3 Leitura parafrástica, leitura polissêmica e autoria

A linguagem, em suas condições de produção, ocorre de acordo com dois processos, a saber: as relações de paráfrase e de polissemia. Orlandi (2009) declara que existe constantemente uma tensão entre a paráfrase e a polissemia, isto é, entre o mesmo e o diferente, pois enquanto a primeira diz respeito à estabilização, a segunda refere-se à ruptura e ao deslocamento. Orlandi (2012b, p. 25) define assim dois processos:

O processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem). O processo polissêmico é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem).

A partir do entendimento do mesmo e do diferente, pode-se dizer que a paráfrase rege a *produtividade*, a qual “[...] mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo” (ORLANDI, 2009, p. 37). E a polissemia rege a *criatividade*, ou seja, proporciona a possibilidade de sentidos diferentes, deixando de lado o sentido literal. Sobre o sentido literal, Orlandi (2011, p. 114) destaca que:

Por definição, todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há a *dominância* de um deles. O sentido literal é um efeito discursivo. O que existe, é um sentido dominante que se institucionaliza como produto da história: “o literal”. No processo que é a interlocução, entretanto, os sentidos se recolocam a cada momento, de forma múltipla e fragmentária.


Por ser institucionalizado, o sentido literal é recorrente no discurso pedagógico autoritário em que um sentido apenas é imposto. Nesse tipo de discurso, “[...] não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida” (ORLANDI, 2011, p. 15-16). Por sua vez, o discurso pedagógico

lúdico, no qual a polissemia é aberta, “[...] pode fornecer condições favoráveis de leitura e escrita em sala de aula, permitindo ao aluno deslocar-se da posição de ‘fazedor de tarefas’ e assumir a posição de autor” (FERNANDES, 2015, p. 112). O professor possui, portanto, papel fundamental no processo de produção de leitura de seus alunos, pois é ele quem criará as condições favoráveis citadas.

Orlandi (2012b, p. 117) afirma que “[...] a contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras”. O aluno poderá, assim, estabelecer relações intertextuais e produzir sentidos. Romão e Pacífico (2006) consideram que, através da construção de sentidos, o sujeito pode transformar a realidade ao seu redor, pois “[...] quando a leitura produz sentido para o homem, ele pode exercer a capacidade exclusivamente humana - sua criatividade” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 34).

Por esse motivo, a escola é o lugar em que a criatividade deve ser estimulada através da leitura polissêmica e do discurso pedagógico tanto lúdico como polêmico. Pois, nessas condições, o discente terá a possibilidade de produzir gestos de interpretação que contribuam para a sua constituição como sujeito e autor, e não simplesmente como alguém que reproduz discursos prontos. Para melhor entendimento sobre a leitura parafrástica, leitura polissêmica e autoria, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Leitura: parafrástica, polissêmica e autoria

 <b>Leitura</b>	..... <b>Paráfrase</b>	<b>Estabilização</b> <b>DP Autoritário</b> <b>Polissemia Contida</b>
	..... <b>Polissemia</b>	<b>Ruptura / deslocamento</b> <b>DP Lúdico e Polêmico</b> <b>Polissemia Aberta e controlada</b>
	..... <b>Autoria</b>	<b>Construção de um sentido e de efeito fecho (GALLO, 1989)</b>

Fonte: Arguello (2021).

É importante destacar o que vem a ser o autor na perspectiva da AD. Segundo Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2006, p. 23), “[...] a noção de autor já é uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, produzindo o efeito de continuidade do sujeito”. Gallo (1989) destaca que assumir a autoria consiste na construção de um sentido e de um efeito fecho para o texto. Assim, o sujeito, para assumir a posição de autor, deve estar inserido em um contexto histórico e social, como afirma Orlandi (2009), para produzir os sentidos.

Nesse sentido, é possível destacar a necessidade da assunção da autoria na leitura, pois, segundo Machado (2008, p. 66) “[...] quando lemos, estamos produzindo sentidos, reproduzindo-os ou transformando-os”. A autoria, conforme Machado (2008), é uma espécie de organizador dos sentidos e para que se produza o sentido do texto, é necessário que:

O sujeito na sua função-leitor, irá imergir na estrutura textual, nos espaços lacunares, numa tentativa de preencher os vazios “promovidos” pelo autor. Com isso, o gesto de leitura vai sendo produzido e simultaneamente a produção de sentidos, a fim de que o fechamento de um texto, pela ilusão interpretativa do sujeito, em sua função-autor, tenha sua eficácia garantida, pelo menos para produzir o efeito da unidade, da coerência, enfim, da completude de seu discurso. Aí estão o efeito-texto e o efeito-autor, ambos produzidos pelo efeito ideológico. (MACHADO, 2008, p. 72)

Entende-se, dessa forma, que há a ilusão de que o sujeito é a origem dos sentidos, quando, na verdade, os sentidos das palavras são apenas retomados pelo leitor. Por conseguinte, a autoria é entendida como “[...] função assumida pelo sujeito que, de seu lugar social, por exemplo, vai ocupar o lugar discursivo de leitor/autor.” (MACHADO, 2008, p. 69). Assim, o sujeito poderá produzir os sentidos de diferentes posições, identificando-se com diferentes formações discursivas.

Tendo em vista que, a posição assumida pelo sujeito leitor pode ser diferente de acordo com o contexto social, há múltiplas possibilidades de sentidos, isto é, a produção da polissemia. Orlandi (2009, p. 76) afirma que “[...] não se é autor (ou leitor) do mesmo modo na Idade Média e hoje. Entre outras coisas, porque a relação com a interpretação é diferente nas diferentes épocas”. Por isso, a escola deve estar atenta à constituição do sujeito, pois ele, inserido nas diferentes formações discursivas, produzirá “‘sua’ leitura, pela qual, aliás ele é considerado responsável.” (ORLANDI, 2009, p. 76).

Com base nas considerações anteriores, pode-se dizer que um trabalho pedagógico que proporcione abertura aos sentidos produzidos pelo sujeito-leitor e que leve em consideração o contexto histórico e social para a produção do sentido é a condição favorável para que a leitura, na sala de aula, não seja uma obrigação escolar sem resultados, mas sim um meio de compreensão da realidade em um ambiente que priorize a criatividade, a criticidade, a transformação e principalmente a assunção da autoria por parte do aluno.

Tendo em vista que leitura e escrita “[...] são conceitos intrinsecamente ligados, sendo que uma é o avesso da outra [...]” (FERNANDES, 2017 p. 90), é importante que se desenvolva um trabalho pedagógico, em que o sujeito-aluno tenha acesso a um arquivo de leituras para que possa se preparar para a produção escrita e também oral. Dessa forma, apresenta-se, na próxima seção, conceitos sobre produção escrita e produção oral.

#### **2.4 Produção oral e produção escrita**

As escolas, de maneira geral, mais especificamente os professores de Língua Portuguesa, já que essa é uma disciplina que “[...] representa um lugar institucionalmente demarcado para a viabilização da produção escrita” (SOUZA, 2011, p. 135), buscam desenvolver atividades que envolvam a produção de texto escrito. Segundo Coracini (2011), o objetivo, ao se trabalhar a produção de texto na escola, é desenvolver no aluno a capacidade de escrita, isto é, sua criatividade e sua autoria.

Porém, o que, muitas vezes, acaba ocorrendo é uma homogeneização dos textos produzidos, devido ao fato de os professores, escola e comunidade estarem constituídos pela ideologia “[...] construída na e pela instituição escolar: a letra, a ortografia, a correção gramatical, a pontuação, as regras e concordâncias [...]” (CORACINI, 2011, p. 148-149). Dessa forma, segundo Coracini (2011), a escrita, na escola, deixa de ser a expressão da subjetividade para se constituir em um lugar de restrição ao discurso do outro.

Acrescente-se a isso o fato de que, enquanto a produção do texto escrito é recorrente nas aulas de Língua Portuguesa, a produção oral não ganha o mesmo prestígio, embora haja orientações oficiais para que a oralidade também seja trabalhada na escola. O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL,

2017), por exemplo, afirma que o componente de Língua Portuguesa deve proporcionar ao estudante experiências significativas de aprendizagem tanto através da oralidade, como da escrita e por outras linguagens também. A explicação do porquê isso não ocorre, em muitos casos, é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e lingüística [sic] para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia [sic], inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos. (BRASIL, 1998, p. 24)

A crença de que a língua oral não é tarefa da escola demonstra o quanto a oralidade é desvalorizada. Essa desvalorização da produção oral, isto é, sua não legitimidade, em oposição à escrita que é vista como legítima nas relações estabelecidas na sociedade, é um efeito ideológico, marcado por questões históricas e sociais. Gallo (1989, p. 55-56) traz essa temática sob uma perspectiva discursiva:

Em última instância, podemos observar que não é o léxico, nem a sintaxe que legitimam uma produção linguística. Na verdade um e outro são produtos de um processo histórico e político. A legitimação da NORMA é um efeito ideológico, efeito este que concorre para a produção de um sentido “único”.

O sentido único de que trata Gallo (1989) refere-se à escrita que historicamente foi legitimada. Segundo Pfeiffer (2002, p. 10), a escrita “tem seu lugar legítimo de ‘aquisição’ remetido à escola”. Por legitimação entende-se o “[...] processo que tem como componente essencial a criação de mitos de origem” (GNERRE, 1985, p. 14). Enquanto a escrita foi legitimada pelo Cristianismo na Idade Média, a língua oral recebia prestígio em sociedades como a Grécia em que o pensamento filosófico era registrado pela oralidade. Gnerre (1985, p. 47, grifo do autor) afirma que:

É difícil achar qualquer avaliação explícita dos aspectos positivos das culturas orais, às vezes definidas de forma negativa como cultura “sem tradição escrita”. Talvez a primeira reflexão crítica relativa à escrita na tradição ocidental seja a que encontramos no *Fedro* de Platão, onde Sócrates põe Fedro em guarda sobre os perigos que o *logos* escrito comportaria.

Os perigos que Sócrates aponta são explicitados através do diálogo entre o deus egípcio Theuth e o rei Thamous e dizem respeito à aparência de sabedoria que a escrita concede, visto que os homens deixariam de utilizar a memória, baseando-se nos textos escritos. Além disso, Sócrates compara a escrita a uma pintura que pode ser questionada, mas não dará respostas, quando interrogada, apenas dirá uma única coisa e sempre a mesma.

Sócrates, mesmo anterior à legitimação do texto escrito, expressou uma característica da escrita, isto é, o sentido único que poderia produzir e que, mais tarde, veio a ocorrer. Quanto a esse fato, Gallo (1989, p. 49-50) afirma que “a Escritura era, na Idade Média, a única escrita possível. Escritura e escrita se identificavam”. Assim, a escritura era inquestionável, produzindo o efeito de verdade, de sentido único. A oralidade, segundo Gallo (1989), estava presente, mas apenas como recitação do texto escrito. Dessa forma, duas instâncias da oralidade são destacadas:

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).

Variedades linguísticas que faziam parte da oralidade de tipo 1, segundo Gallo (1989), passaram a ser transcritas em contratos jurídicos entre a nobreza e a vassalagem. Assim, iniciou-se, ainda na Idade Média, um processo de legitimação de variedades linguísticas frente à língua da classe culta. Foi concedido o poder à escrita de instituir um sentido único e verdadeiro, produzindo um efeito de estabilidade, enquanto que a oralidade e sua transcrição buscavam produzir um efeito de não transparente e inacabado, isto é, um efeito de instabilidade. Esse processo que concede poder à escrita pode ser exemplificado no que acontece nos dias atuais, quando não mais é suficiente dar a palavra em um acordo, mas é necessário assinar um contrato escrito. Dessa forma, assim como o discurso religioso, o jurídico também se legitimou pela palavra.

É necessário destacar também que, tanto a linguagem oral quanto a escrita, conforme Gallo (1989), constituem práticas discursivas diversas. Discurso é definido, segundo Gallo (1989, p. 22), como “[...] prática linguística de um sujeito em determinadas condições de produção (sociais, políticas, históricas, etc.)”. Dessa

forma, por serem, o discurso oral e escrito, práticas que ocorrem em determinadas condições sócio-históricas, não será destacada, nesta pesquisa, a diferenciação entre oralidade e escrita, mas sim o funcionamento discursivo do discurso oral e do escrito.

Importante também ressaltar que não se deve confundir o conceito de discurso, como objeto teórico, com o de discurso oral. Pêcheux (1988, p. 91) afirma que “[...] a discursividade não é fala (parole) [...]”. Segundo Marcuschi (2008, p. 31–32) “A parole era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não-social [...]”. Dessa forma, Pêcheux se opõe à visão de língua concreta, apenas vista como uso ou realização de uma função. A discursividade envolve o caráter social, por isso, o discurso não está restrito a apenas uma realização, mas, como afirma Orlandi (2009), ele tem o seu funcionamento e não se deve opor o social e o histórico.

Já o conceito de discurso oral é desenvolvido por Gallo (2008, p. 71) “[...] como sendo o discurso cujo efeito é de uma permanente ambigüidade [*sic*] e de uma permanente abertura”. Assim, o discurso oral está inscrito em um funcionamento discursivo, e se opõe ao discurso da escrita, não de maneira dicotomizada, mas, conforme Gallo (2008), de maneira que a dispersão do funcionamento oral e o fechamento do funcionamento escrito convivem e produzem seus efeitos dentro de uma prática chamada textualização. Gallo (2008, p. 56, grifo da autora) destaca que:

[...] nem a prática de TEXTUALIZAÇÃO, nem o efeito-AUTOR, e nem o efeito-TEXTO são dependentes da Escola ou da grafia para acontecerem. Ao contrário, eles serão produzidos mesmo onde não se produz uma escrita grafada.

Assim, esperamos que tenha ficado igualmente claro que a experiência Radio Cartable é apenas um exemplo de experiência onde a TEXTUALIZAÇÃO é praticada e onde se produz, finalmente, os efeitos de TEXTO e AUTOR.

Com base na experiência pedagógica de Gallo, um projeto de rádio escolar, ocorrido na França, intitulado *Radio Cartable*, pôde-se perceber que o efeito-autor não é uma prioridade do discurso da escrita, ele pode acontecer em outros lugares. Desde que sejam oferecidas ao sujeito as condições de inscrição em um discurso não circular dentro de uma prática de textualização.

Por textualização, entende-se: “prática de fixação, de ‘escrituração’ de um fragmento. [...] O que se tem é um fragmento determinado, estabilizado, resultado de

um trabalho, um funcionamento: a prática de sua produção.” (GALLO, 2008, p. 43). Assim, textualização diz respeito não ao texto em si como objeto, mas ao resultado do processo por que passa o fragmento, isto é, a matéria linguística. Nesse processo, segundo Indursky (2001, p. 30), o sujeito exerce a função-autor, fazendo recortes no interdiscurso:

Um texto com tais características é produzido por um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma posição-sujeito inscrita em uma Formação Discursiva, ou seja, o sujeito produz seu texto a partir de um lugar social e, ao fazê-lo, exerce a função enunciativa de autor. [...] Dito de outra forma: em seu trabalho de escritura, o sujeito-autor mobiliza vários e diversificados recortes textuais relacionados a diferentes redes discursivas e diferentes subjetividades.

A textualização é explicada por Gallo (2008) através do exemplo de uma criança que pode escrever uma carta sem necessariamente utilizar a escrita alfabética, mas passando por todo processo de produção da carta (escrever na folha, colocar no envelope, colar o selo). Assim, pode-se dizer que a autoria não está limitada às práticas letradas, pois, conforme Tizzio, Pacífico e Romão (2009), o sujeito, mesmo sem ser alfabetizado, pode assumir a posição de autor. Dessa forma, estão presentes, nesse funcionamento, tanto o sujeito do inconsciente, “[...] que está na base de toda produção de linguagem, mas que não é exatamente efeito produzido pelo discurso, mas efeito produzido pela própria linguagem” (GALLO, 2008, p. 21), como o sujeito da enunciação, “[...] cujas marcas são explícitas (ou pressupostas) [...]” (GALLO, 2008, p. 21), levando à prática da textualização.

Segundo Gallo (2008), o discurso da escrita (DE) é apresentado como sendo aquele cujo efeito é de finalização e o discurso da oralidade (DO), conforme afirmado anteriormente, como aquele que apresenta o efeito de abertura e dispersão. Gallo (2008) esclarece também que “oralidade” não se refere ao termo “vocalização”, nem escrita se refere ao que é “grafado”:

Na verdade, esses conceitos foram desenvolvidos com uma perspectiva histórica e materialista, e têm a ver justamente com estar ou não determinado institucionalmente (inclui-se, no que consideramos aqui instituição, toda forma de produção institucionalizada: livro, jornal – impresso, televisivo, radiofônico -, códigos e leis, editais, receitas médicas, pronunciamentos, filmes, etc.). Portanto, estar inscrito no DE ou no DO não tem relação direta com ser produzido por escrito ou oralmente. (GALLO, 2008, p. 71).



Dessa forma, oralidade e escrita diferem de discurso oral e discurso escrito. Orlandi (2012a) destaca que há uma distinção entre esses conceitos. O exemplo que a autora dá deixa bem clara essa diferença, pois um jornal de notícias de um programa de televisão pode ser apresentado de forma oral, mas sua estrutura é da escrita, portanto, é um discurso da escrita, oralizado. O contrário também ocorre, ou seja, um discurso que se apresenta de forma escrita, mas que mantém seu funcionamento da forma oral, como no caso das mensagens instantâneas enviadas por aplicativos via *internet* que são muito utilizadas atualmente e que, embora escritas, mantêm, em muitos casos, o funcionamento do discurso oral.

Com base nas diferenças entre o funcionamento do discurso escrito e do discurso oral, pode-se concordar com Marcuschi (2008), embora o autor não se filie à mesma perspectiva teórica do trabalho. Marcuschi (2008, p. 192) aponta a concepção oral e a concepção escrita como sendo o “[...] meio em que o texto foi originalmente expresso ou exteriorizado”. Dessa forma, um poema declamado não faz parte de uma linguagem falada, mas é um texto escrito oralizado, visto que a sua concepção, isto é, a sua criação, foi na forma escrita. Por isso, o som não é uma condição suficiente para a oralidade (MARCUSCHI, 2008). Conforme Gallo (2008, p. 72):

[...] oralidade e escrita têm que ter uma distinção que ultrapasse o nível da voz e do traço, pois todos nós estamos de acordo que um pronunciamento, uma palestra, ou produções ‘orais’ desse tipo, muitas vezes são muito mais ‘escritas’ do que um bilhete, por exemplo, uma listagem, ou coisa do tipo.

Tendo em vista as colocações de Orlandi (2012a) e Gallo (2008), pode-se considerar que o trabalho com escrita e oralidade, na escola, deve levar em conta o contexto dessas produções. Pois, não se trata apenas de grafia ou fala, e sim de um processo discursivo que envolve o discurso oral e o discurso escrito. Nesse processo, conforme Gallo (2008) o discurso da escrita é o que marca o registro, a repetição e o fechamento, já o discurso da oralidade envolve a circularidade, isto é, o não fechamento.

Conforme Orlandi (2012a, p. 169), “[...] a escrita marca uma relação particular do sujeito com a história e é uma forma de inscrever o sujeito na ordem social”. Isso não significa que a oralidade seja menos importante, porque ambas “[...] são constituídas pela interpretação” (ORLANDI, 2012a, p. 171) e, segundo Orlandi

(2012a), todo dizer é um gesto de interpretação, isto é, uma posição que o sujeito assume dentre tantas que poderia tomar.

Por isso, é possível concordar com Assolini (2011, p. 144) quando afirma que a prática discursiva oral é “[...] um lugar onde também pode dar-se a instauração da autoria”. Por conseguinte, tanto o discurso escrito quanto oral são práticas importantes no processo educacional e, segundo Gallo (2008), é na escola que se conserva tanto o discurso da oralidade quanto o da escrita. No entanto, o que, muitas vezes, acontece é a “apresentação aos alunos dos textos considerados modelares, cuja forma é tomada como ‘norma’. Essa prática, mais uma vez, ‘legitima’ os textos que já se inscrevem no DE” (GALLO, 2008, p. 71). Assim, pode-se dizer que o efeito de fechamento segue como prioridade na escola, deixando-se de lado a abertura para a autoria. Assolini (2011, p. 159, grifo nosso) ressalta que:

De acordo com o DPE [Discurso Pedagógico Escolar], para que um texto seja reconhecido e aceito enquanto tal, como um produto concreto e legítimo, deve necessariamente ser registrado e grafado em algum suporte físico. Segundo as concepções vigentes no DPE atual, a oralidade não é concebida como um recurso no qual pode ocorrer a instalação da autoria. Em decorrência disso, os professores perdem numerosas oportunidades de realizar uma prática pedagógica que ofereça aos alunos novas, diferentes e favoráveis condições de produção para o estabelecimento da autoria no discurso da oralidade.

A escola perde, muitas vezes, a oportunidade de disponibilizar condições para a produção de autoria no discurso oral, pois seu discurso é predominantemente autoritário e nele não há espaço para a polissemia. Por isso, a tendência é valorizar mais a escrita que é fixa e menos a oralidade que é dispersa. Ressalte-se, no entanto, que a autoria pode ocorrer tanto na escrita quanto na oralidade.

A experiência de Gallo (2008) com o projeto *Radio Cartable* é um exemplo de prática em que a autoria ocorreu, pois foi produzida em um evento discursivo que envolvia tanto a oralização do texto escrito (oralidade de tipo 2), com as chamadas “produções de fundo”, isto é, textos escolhidos previamente para serem lidos durante a emissão, e as produções ao vivo (oralidade de tipo 1), chamadas de “encadeamento”. Gallo (2008) não afirma que a autoria tenha ocorrido especificamente em um tipo ou em outro de oralidade, mas no processo em que estavam envolvidos:

Queremos reforçar que não se trata, ainda, de considerar a emissão como um fato em si provocador do efeito-TEXTO, do efeito-LEITOR e do efeito-AUTOR. Ao contrário, esses efeitos são produzidos precisa e unicamente nos casos em que a estrutura é trabalhada pelo evento. (GALLO, 2008, p. 78).

Dessa forma, pode-se entender que é na textualização de textos orais / oralizados e escritos que “[...] se produz o efeito-LEITOR e o efeito-AUTOR” (GALLO, 2008, p. 81). O conceito de efeito-autor é definido por Gallo (2001, p. 2) “como sendo o efeito do confronto de formações discursivas, cuja resultante é uma nova formação dominante”. Esse é um aspecto do acontecimento discursivo do momento em que o sujeito se constitui e em que são priorizados os aspectos não enunciativos e sim os discursivos, ou seja, não a relação entre um “eu” e um “tu”, mas a relação entre as posições assumidas pelos sujeitos em determinadas Formações Discursivas.

Segundo Gallo (2008), em trabalho anterior ao do projeto *Radio Cartable*, isto é, em sua dissertação do mestrado, ela parte de um pressuposto de que o escrito é mais fechado do que o oral. No entanto, com o aprofundamento dos estudos, Gallo (2008, p. 73) afirma 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”. Entende-se, assim, que no DO também pode ser mobilizada a autoria através da prática da textualização.

Dessa forma, é importante que o ensino de Língua Portuguesa não esteja centrado apenas no DE, mas que, através da prática da textualização, sejam oferecidas condições de trabalho com o DO, para a produção do efeito-autor. Posto isso, são apresentados, na próxima seção, para melhor entendimento do assunto, os níveis de autoria e graus de interpretação que podem ser produzidos pelos sujeitos alunos, não só no DE, mas também a partir do DO.

## **2.5 Autoria no discurso oral**

Sabe-se que o discurso predominante na escola é um discurso pedagógico autoritário. Por discurso pedagógico (DP) entende-se “um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende.” (ORLANDI, 2011, p. 23). Nesse sentido, está a circularidade do discurso

pedagógico, quando o que é produzido na escola visa somente retornar para ela, impossibilitando as condições de produção de autoria. Cabe, assim, ao professor buscar maneiras de trabalho para que ocorra o efeito-autor seja no processo discursivo da escrita ou da oralidade.

Quanto à autoria, Gallo (2001) destaca os elementos que a caracterizam: a singularidade e o fechamento, ou seja, o sujeito pode mobilizar sentidos de uma forma inédita e singular, garantindo a diferença ou pode se identificar com uma formação discursiva “já-lá”, conservando os sentidos anteriores, garantindo o repetível. Dessa forma, Gallo (2001, p. 2-3) define os critérios para observação da autoria na AD:


[...] a autoria pode ser observada em dois níveis pela Análise do Discurso. [...] Primeiramente, em um nível enunciativo-discursivo, que é o caso da função-autor, que tem relação com a heterogeneidade enunciativa e que é condição de todo sujeito e, portanto, de todo acontecimento discursivo. E em segundo lugar, em um nível discursivo por excelência, que é o caso do efeito-autor, e que diz respeito ao confronto de formações discursivas com nova dominante, verificável em alguns acontecimentos discursivos, mas não em todos.

A autoria, conforme supracitado, pode ser observada em um nível enunciativo-discursivo ou em um nível discursivo e em ambos ocorre a produção do novo sentido. De forma que no nível enunciativo-discursivo, ocorre a função-autor, que, conforme Gallo (2001), é a condição de todo sujeito e por isso é um nível pouco operante na produção do texto. Já o nível discursivo produz o efeito-autor na prática da textualização, a qual visa as condições adequadas para a produção dos discursos, sendo o nível mais adequado para o trabalho pedagógico.

Porém, destaca-se aqui o nível enunciativo que Gallo (2001) apresenta como aquele em que não há confronto de formações discursivas e nem a produção do novo sentido. Nesse nível, ocorre apenas a função-autor e o “novo” só é identificado em um nível de enunciados, ou seja, o sujeito produz um texto com clareza, coerência e unidade, mas não há a produção de uma nova formação discursiva no nível enunciativo, sendo apenas uma operação de cópia. Embora não seja esse nível esperado para a produção dos discursos, é possível que o sujeito-aluno não ultrapasse o nível enunciativo. Por isso o professor precisa criar condições para que a interpretação aconteça de uma forma eficaz nas atividades em aula.

Em relação aos gestos de interpretação produzidos pelos sujeitos, Fernandes (2017), em suas análises sobre o processo interpretativo de livros de imagens, aponta os graus de interpretação que podem ser produzidos. Destaca-se que, embora, nesta pesquisa, o foco não seja apenas a leitura de imagens, pode-se utilizar do dispositivo teórico-analítico desenvolvido por Fernandes (2017) para se compreender o funcionamento do processo discursivo de interpretação tanto no discurso escrito quanto no oral. Assim, apresenta-se, a seguir, o seguinte quadro para melhor entendimento sobre as posições que o sujeito pode assumir de acordo com o grau de interpretação e o nível de autoria produzido.

Quadro 2 – Níveis de autoria e graus de interpretação

 <b>Autoria</b>	<b>Níveis de autoria</b> (GALLO, 2001)	Enunciativo: Função-autor Enunciativo-Discursivo: Função-autor Discursivo: Efeito-autor
	<b>Graus de interpretação</b> (FERNANDES, 2017)	Mínimo: Posição voyeur Intermediário: Posição escrevente Avançado: Posição de autor

Fonte: Arguello (2021).

Segundo Fernandes (2017), o sujeito pode assumir diferentes posições no processo de interpretação. Essas posições são assumidas através da relação de aproximação ou não entre o leitor-virtual e o leitor real. Leitor-virtual é aquele que “[...] se torna uma projeção da *formação imaginária* que o autor faz do possível público leitor.” (FERNANDES, 2017, p. 252, grifo da autora). Enquanto que o leitor-real é aquele encontrado no ato concreto da leitura.

Com base nas posições-sujeito formuladas por Fernandes (2017), entende-se que, frente ao texto oral ou escrito, o sujeito-aluno pode assumir a posição-sujeito *voyeur*, a posição-sujeito escrevente ou a posição-sujeito de autor. A posição-sujeito *voyeur* é aquela em que a compreensão do texto se faz em grau mínimo; na posição sujeito-escrevente, o nível de compreensão é intermediário e o sujeito apenas reproduz o discurso pedagógico e, na posição-sujeito de autor, o grau de

interpretação é mais avançado, onde se dá a interpretação historicizada de que fala Assolini (2011), ou seja, uma interpretação que levará em conta as condições sócio-históricas de produção do texto e onde se produz um efeito de originalidade. O entendimento de cada uma dessas posições se faz necessário para a presente pesquisa.

Diante dessas posições, o sujeito como leitor real pode, então, estabelecer uma relação mais distante com o leitor virtual, desviando-se do que é esperado ou ainda coincidir com o leitor virtual, compreendendo o texto e produzindo os gestos de interpretação esperados pelo autor. Há ainda a possibilidade de o sujeito se aproximar da leitura esperada, compreendendo os sentidos do texto, porém discordando deles. Da mesma forma, o sujeito pode produzir os gestos de interpretação nos diferentes graus supracitados por meio também do discurso oral e do escrito.

Por fim, o processo discursivo oral, assim como o escrito, é também produtor de gestos de interpretação e de autoria que podem ser analisados de acordo com diferentes níveis e graus, por isso não pode ser deixado de lado no âmbito pedagógico. O discurso pedagógico autoritário faz parte da sociedade assim como da escola, dessa forma, é importante que se proporcionem condições apropriadas de trabalho com o discurso oral e com o escrito em sala de aula, ou seja, que seja aplicada uma proposta educativa que favoreça a autoria através do discurso pedagógico polêmico. Assim, o aluno poderá assumir uma posição frente ao contexto histórico-social no qual está inserido e produzir gestos de interpretação por meio do efeito-autor.

Tendo em vista que através do discurso pedagógico polêmico o professor poderá oferecer as condições apropriadas para a produção da autoria, foi elaborada uma proposta pedagógica com o discurso polêmico em que os alunos pudessem assumir a posição de autor em sala de aula. Dessa forma, para se conhecer melhor os procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, apresenta-se, nos próximos capítulos, a metodologia da pesquisa e a metodologia da intervenção. Em seguida, são apresentadas as análises dos textos produzidos pelos alunos, seja por meio do discurso escrito ou oral, para observação dos gestos de interpretação e da produção da autoria.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia da pesquisa foi realizada de acordo com os procedimentos da AD de linha francesa. Esta disciplina difere-se das demais, pois nela não há “[...] níveis de análise, nem etapas pré-definidas, há um objeto a ser explorado e, a partir dele, constrói-se os caminhos tendo por norte a teoria.” (FERNANDES; VINHAS, 2019, p. 143). Dessa forma, o seu método de pesquisa aborda critérios teóricos não-positivistas.

Conforme Fernandes e Vinhas (2019, p. 140-141), “[...] a análise linguística na AD passa a ser o trabalho de mobilizar aspectos enunciativos da linguagem em prol da compreensão do processo discursivo”. Para isso, é preciso observar a linguagem em suas condições de uso, isto é, de seu contexto sócio-histórico e ideológico, já que “[...] a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2009, p. 25).

O método de interpretação utilizado pela AD é a construção de um dispositivo em que são mobilizados conceitos teóricos. Sobre esse dispositivo teórico, Orlandi (2009, p. 26) afirma: “Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender”. Dessa forma, para que pudessem ser produzidos gestos de interpretação, foram mobilizados alguns conceitos teóricos como língua, discurso, sujeito e ideologia, tendo em vista que a AD reflete sobre:

[...] a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua.

Partindo da idéia [sic] de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia [...]. (ORLANDI, 2009, p. 16–17).

Tendo em vista que os sujeitos são interpelados pela ideologia, conceitos como formação discursiva, processo discursivo e formações imaginárias tornaram-se pertinentes para a pesquisa, pois para a AD a linguagem não é transparente. Dessa forma, é necessário entender o contexto sócio-histórico que envolve os processos discursivos e as determinações que as formações discursivas e as formações imaginárias podem estabelecer.

Com base em uma abordagem discursiva, a pesquisa procurou compreender os gestos de leitura e os processos de produção de sentidos em relação ao discurso sobre as diferenças socioculturais, nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, mobilizou conceitos sobre leitura parafrástica, leitura polissêmica, discurso da oralidade e discurso da escrita, interpretação e autoria. Assim, os instrumentos utilizados para a pesquisa foram a observação e a análise dos discursos produzidos pelos alunos a partir da proposta pedagógica de leitura, interpretação e produção de texto oral e escrito.

### **3.1 A constituição do *Corpus* discursivo**

O arquivo de pesquisa foi construído com base na teoria da AD e através das produções escritas dos alunos, dos registros escritos da professora, dos áudios gravados em sala de aula e dos áudios gravados pelos alunos através do *WhatsApp*. Segundo Indursky (2019, p. 102), o arquivo do pesquisador “[...] encontra-se em ‘estado bruto’ ou, se preferirmos, em forma empírica”, assim, é necessário realizar uma primeira leitura do arquivo para poder construir um *corpus* discursivo.

Tendo em vista tal necessidade, foi realizado um recorte do arquivo de pesquisa para a construção de um *corpus* discursivo que está constituído por recortes dos discursos produzidos pelos alunos. Segundo Orlandi (1984, p. 14), “[...] o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação”. Isto é, não são apenas trechos ou segmentos, mas fragmentos relacionados a uma situação contextual. Tais recortes foram efetuados segundo os objetivos da pesquisa, isto é, aquelas sequências discursivas (SD) que produziram sentidos com efeito de autoria.

Dessa forma, os recortes do *corpus* discursivo foram organizados, na análise, da seguinte forma: em um primeiro momento são analisadas as SD da oralidade em comparação às SD da escrita que foram produzidas em uma das atividades da intervenção pedagógica e que contribuíram para a abordagem do tema que seria trabalhado ao longo da pesquisa. Em seguida, são analisados os recortes do discurso escrito comparados ao discurso oral, produzido de forma espontânea em sala de aula, referentes a uma atividade de leitura e produção textual, que contribuiu para a construção da proposta, envolvendo o DO. Na sequência, são analisados recortes de SD do discurso escrito e do oral a respeito da discussão sobre o sujeito-



negro. Por fim, a análise traz os recortes das SD do discurso escrito oralizado produzido através dos *podcasts* dos alunos sobre a temática do sujeito-mulher. Assim, são apresentadas as análises dos recortes das SD no que diz respeito à autoria e à produção da polissemia.

## 4 METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO

A metodologia da intervenção adotada na prática da pesquisa está centrada na Análise do Discurso de linha francesa. Assim, foram implementadas atividades de leitura, escrita e produção oral com o objetivo de que o sujeito-aluno produzisse gestos de interpretação sobre o tema estudado, isto é, as diferenças socioculturais. Dessa forma, foi elaborado um arquivo pedagógico, análogo ao arquivo de pesquisa, com base nesse objetivo. Conforme Indursky (2019, p. 106, grifos da autora):

Com os *arquivos pedagógicos* criados pelo professor, o sujeito-aluno terá a oportunidade de mergulhar numa coletânea de textos que lhe proporcionarão diferentes leituras que aportam diversificados posicionamentos sobre *um único e determinado tema*. Essa atividade vai conduzir o aluno à construção de sua *história de leituras* e habilitá-lo a se *apropriar de enunciados* postos a sua disposição para produzir, a partir deles, seus próprios textos.

Tendo em vista a finalidade do arquivo-pedagógico elaborado pelo professor, a presente metodologia da intervenção mobilizou diferentes textos de diferentes materialidades linguísticas para que o sujeito, inscrito em diferentes Formações Discursivas, se posicionasse e, assim, pudesse interpretar, produzindo sentidos. Segundo Indursky (2019, p. 109), quando o sujeito, no processo de interpretação, consegue se identificar ou se afastar de certos sentidos e a partir desse posicionamento sabe explicar o motivo de sua identificação, “[...] estará procedendo a uma leitura analítica e interpretativa do arquivo que o habilitará a dar o terceiro passo que o levará da *prática da leitura à prática da escrita*”.

Destaca-se, por fim, que a metodologia da intervenção do presente trabalho buscou a produção de gestos de interpretação com autoria e criatividade não somente por meio da escrita, mas também das produções orais, em atividades que mobilizaram, inicialmente, o discurso pedagógico lúdico para a produção de gestos de interpretação espontâneos por parte dos alunos e, posteriormente, o discurso pedagógico polêmico, a fim de conduzir o aluno a um posicionamento crítico, e produzir a transformação do discurso sobre as diferenças socioculturais.

#### 4.1 Construção da proposta de intervenção

A proposta de intervenção pedagógica foi pensada e elaborada, inicialmente, no ano de 2019, a partir de atividades desenvolvidas presencialmente em sala de aula. No ano de 2020, foi possível a aplicação de outras atividades, porém de forma remota e *on-line*, devido à pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) que atingiu o território nacional e outras nações. Após a elaboração, aplicação e análise das atividades, foi possível a conclusão da construção da proposta de intervenção.

Para que a aplicação das atividades fosse realizada, os responsáveis dos alunos assinaram um termo de consentimento (Apêndice A) para a utilização dos registros coletados através das gravações de áudios e textos escritos pelos discentes. No caso das turmas em que a proposta foi aplicada de forma remota, o termo de consentimento foi enviado através do *Google* Formulários de forma *on-line* para o aceite ou não por parte dos responsáveis.

As atividades planejadas foram aplicadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rivadávia Corrêa, do município de Santana do Livramento. A cidade está localizada na fronteira oeste do Rio Grande do Sul e é conhecida como a Fronteira da Paz, por fazer divisa com a cidade uruguaia de Rivera. A fama das duas cidades se dá por suas divisas serem separadas apenas por marcos, propiciando o trânsito da população entre os dois países e uma convivência amistosa.

É nesse contexto que, a centenária Escola Rivadávia Corrêa está inserida. Segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (2014, p. 11), possui como missão “Educar crianças, jovens e adultos, através de um processo contínuo e gradativo, voltado para a construção de uma escola democrática, evidenciando a formação da personalidade do aluno”. Em suas concepções sobre educação, prioriza a vivência da liberdade com responsabilidade e respeito mútuo.

Tendo em vista a missão e as concepções da escola, foi proposto um trabalho pedagógico, para turmas das séries finais do Ensino Fundamental, mais especificamente turmas de sexto ano, de forma a atender aos ideais de educação da escola e a estimular não somente a construção do conhecimento, mas também do ser, isto é, saber conviver, respeitando as diferenças do outro.

Dessa forma, o objetivo pedagógico geral da proposta de intervenção era incitar a reflexão com vistas a produzir um discurso de respeito às diferenças socioculturais. E os objetivos pedagógicos específicos eram: problematizar o

conceito de diferença; produzir efeitos de sentido sobre as diferenças socioculturais; conduzir o aluno a posicionar-se de forma crítica a partir da prática oral e escrita dentro da sala de aula e levar o aluno a produzir gestos de interpretação com autoria e criatividade.

O quadro, a seguir, apresenta, de forma esquematizada, as etapas desenvolvidas na pesquisa e os períodos correspondentes que contribuíram para a elaboração final da intervenção e do produto pedagógico:

Quadro 3 - Cronologia da pesquisa

<b>Etapas</b>	<b>Período</b>	<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Referência</b>
<b>Aula Diagnóstica</b>	<b>Abril /2019</b>	Leitura do fragmento do livro “A terra dos meninos pelados” de Graciliano Ramos e questionário de compreensão do texto. / Produção textual (gênero carta). (2h/a)	- Analisar gestos de interpretação produzidos pelos alunos a respeito da aceitação do outro e de suas diferenças.	(Apêndice B)
<b>Projeto Piloto</b>	<b>Setembro e outubro /2019</b>	Atividades de leitura, produção escrita e oral. (Diferentes materialidades de texto: vídeos, texto literário, notícia, esquete.)	- Refletir sobre as diferenças. - Posicionar-se de forma crítica, a partir da prática oral e da prática escrita.	(Apêndice C)
<b>Intervenção Pedagógica</b>	<b>Outubro e novembro /2020</b>	Atividades de leitura, produção escrita e produção oral. (Diferentes materialidades de texto: vídeos, textos	- Objetivo geral: mobilizar a reflexão para produzir um discurso de	(Apêndice D)

		literários, notícia, podcasts.)	respeito às diferenças socioculturais.	
<b>Produto Pedagógico</b>	<b>Janeiro e fevereiro /2021</b>	Produção do <i>Podcast</i> “Diferenças”, voltado para professores.	- Elaborar um produto pedagógico a fim de compartilhar com outros educadores a proposta de intervenção sobre a temática das diferenças socioculturais.	(Apêndice E)

Fonte: Arguello (2021).

Conforme é possível analisar no quadro acima, várias atividades foram aplicadas ao longo da pesquisa. Porém nem todas foram mantidas na proposta final, pois os objetivos foram melhor atingidos em algumas atividades do que em outras. Por exemplo, a atividade diagnóstica com o texto de Graciliano Ramos foi mantida na proposta final por ter possibilitado a análise da diferença entre o funcionamento do discurso escrito e do discurso oral.

Já atividades com esquetes, desenvolvidas no projeto piloto, foram reformuladas na proposta final, pois percebeu-se que não foi o meio mais eficaz para o trabalho com o discurso oral. Dessa forma, foram incluídas atividades de produção de *podcasts* com o objetivo de que os sujeitos-alunos se identificassem melhor com a mídia em estudo e pudessem produzir seus discursos a partir da organização do discurso do discurso escrito oralizado. Na próxima seção, será abordada a metodologia da proposta de intervenção, isto é, as atividades que foram mantidas ou incluídas na proposta pedagógica final.

## 4.2 Metodologia pedagógica da proposta de intervenção

As atividades realizadas com alunos de sextos anos, nas aulas de Língua Portuguesa, abordaram a temática das diferenças socioculturais e para aprofundar o trabalho com esse tema, elaborou-se a metodologia pedagógica da intervenção a partir de atividades que discutissem sobre os vários tipos de diferenças, fossem elas raciais, de idade, de gênero, entre outras, sendo a sequência de atividades organizada de maneira a trabalhar com a leitura de textos de diferentes materialidades significantes, a produção escrita e a produção oral.

O arquivo pedagógico foi elaborado a partir dos seguintes materiais: sequência de imagens de pessoas com diferentes perfis físicos (Anexo A); capa do livro de Aline Pétigny e Nancy Delvaux: “*Camila está namorando*”<sup>1</sup> (Anexo B); vídeo “*Menina diferente*”<sup>2</sup>; curta-metragem: *SnackAttack*<sup>3</sup>, direção de Andrew Cadelago; notícias sobre caso de racismo: “*Aranha protesta contra ato de racismo na Arena: ‘Dói*”<sup>4</sup> (Anexo C) e “*Casa de torcedora gremista que xingou Aranha é incendiada em Porto Alegre*”<sup>5</sup> (Anexo D); recorte da obra “*A terra dos meninos pelados*”<sup>6</sup> (Anexo E) de Graciliano Ramos; notícia de violência política contra a mulher: “*Áudio polêmico de vereador vaza, ‘(prefeita) pode ir na Câmara, ali ninguém quer estuprar ela*”<sup>7</sup> (Anexo F) e *Podcast* sobre a violência política de gênero no Brasil<sup>8</sup>.

A primeira atividade da proposta de intervenção consiste na produção textual a partir da observação de imagem de uma capa de livro com o objetivo de analisar

<sup>1</sup> PÉTIGNY, Aline; DELVAUX, Nancy. **Camila está namorando**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2003.

<sup>2</sup> MENINA DIFERENTE. [S.l.], 2012. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Giovanni Drafftcb. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_29acQ8GKEU](https://www.youtube.com/watch?v=_29acQ8GKEU). Acesso em: 01 jul. 2019.

<sup>3</sup> SNACK ATTACK. Direção Andrew Cadelago. [S.l.], 2017. 1 vídeo (4:41 min). Publicado pelo canal Eduardo Verastegui. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=38y\\_1EWIE9I](https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I). Acesso em: 04 jun. 2019.

<sup>4</sup> Aranha protesta contra ato de racismo na Arena: “Dói”. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 28 ago. 2014. ZH Esportes. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/esportes/gremio/noticia/2014/08/Aranha-protesta-contrato-ato-de-racismo-na-Arena-Doi-4585928.html>. Acesso em: 16 ago. 2019.

<sup>5</sup> Casa de torcedora gremista que xingou Aranha é incendiada em Porto Alegre. **ESPN**, 2014. Disponível em: [http://www.espn.com.br/noticia/439427\\_casa-de-torcedora-gremista-que-xingou-aranha-e-incendiada-em-porto-alegre](http://www.espn.com.br/noticia/439427_casa-de-torcedora-gremista-que-xingou-aranha-e-incendiada-em-porto-alegre). Acesso em: 16 ago. 2019.

<sup>6</sup> RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. 40. ed. São Paulo: Record, 2010.

<sup>7</sup> Áudio polêmico de vereador vaza, “(prefeita) pode ir na câmara, ali ninguém quer estuprar ela”. **Sentinela 24h**, 2020. Disponível em: <https://www.sentinela24h.com/post/audio-pol%C3%AAmico-de-vereador-vaza-prefeita-pode-ir-na-c%C3%A2mara-ali-ningu%C3%A9m-quer-estuprar-ela>. Acesso em: 06 jun. 2020.

<sup>8</sup> A violência política de gênero no Brasil. [Locução de]: Antonia Pellegrino e Manoela Miklos. [S. l.]: Novo Normal, 25 nov. 2019. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6tDy5iSUD2uqQAFkr7evIB>. Acesso em: 06 jun. 2020.

as suposições feitas pelos alunos a respeito dos personagens principais da capa do livro. Na sequência, a produção oral é enfatizada, através também da atividade de observação de imagens e levantamento de suposições. Após, são previstas atividades de roda de conversa e discussão em grupos a partir da exibição de vídeos e leitura de notícia que servem como base para as produções escritas e orais. Logo em seguida, há a produção escrita do gênero carta a partir da leitura de texto e, na atividade seguinte, a produção oral a partir da leitura de notícia. Por último, é trabalhada a escuta de *podcast* sobre a temática da violência política de gênero para discussão em aula e a produção de roteiro e gravação de um *podcast* por parte dos alunos.

Cabe destacar que, no ano de 2019, foi aplicada uma intervenção piloto da proposta pedagógica (Apêndice C), em que foi possível desenvolver atividades de forma presencial. Após a intervenção piloto ter sido testada, foram feitas reformulações conforme o que precisava ser alterado e o que poderia ser mantido. Dessa forma, construiu-se a proposta de intervenção que seria (re)aplicada no ano de 2020.

Porém, devido à pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), não foi possível aplicar a proposta de intervenção pedagógica de forma presencial e integral, em sala de aula, sendo aplicada de forma remota. Inicialmente apenas atividades em PDF eram enviadas aos alunos, o que impediu o início da intervenção e a execução de atividades como roda de conversa e discussão. Apesar de não ser aplicada na íntegra, no decorrer do ano de 2020, ao se iniciarem as aulas *on-lines* síncronas, foi possível a continuidade da aplicação da proposta.

Para que a proposta pudesse ser desenvolvida no contexto de aulas síncronas e assíncronas, algumas alterações foram feitas, como por exemplo, não foi mais utilizado o programa *Audacity* para a gravação e sim o *Google Meet* onde as aulas passaram a ocorrer. Da mesma forma, a proposta de produção de *podcast* sofreu mudanças, visto que os alunos não estariam em aula presencial para a formação de grupos, discussões e pesquisas. Também não poderiam fazer as gravações em turno inverso, na escola, onde seria disponibilizado o computador pessoal da professora para isso. Decidiu-se pela produção de *podcasts* individuais, utilizando-se o próprio celular do aluno, através dos recursos de áudio do *WhatsApp*.

A partir das atividades aplicadas em sala de aula, seja de forma presencial ou de forma remota (aulas síncronas e assíncronas), foi possível chegar à construção

final da proposta de intervenção com nove etapas (Apêndice D), a fim de promover a discussão sobre a temática das diferenças socioculturais, objetivando a reflexão por parte dos sujeitos-alunos por meio do discurso polêmico dentro da sala de aula. Tendo conhecimento da metodologia pedagógica adotada e do contexto temporal da aplicação da pesquisa, apresenta-se, na próxima seção, as análises dos discursos produzidos pelos alunos durante a prática da intervenção que contribuíram para a abordagem do tema.

### **4.3 A abordagem do tema**

Na escola, como um dos lugares em que o cidadão também é formado, estão presentes sujeitos ideológicos inscritos em diferentes formações discursivas que representam distintas formações ideológicas. Dessa forma, é possível ter acesso a diferentes discursos dentro da sala de aula. Por isso, a escola deve estar mobilizada para estimular o desenvolvimento de habilidades que auxiliem os alunos na convivência com os outros. Segundo Jacques Delors (2003), é necessário que a aprendizagem ocorra com base em quatro pilares, os quais são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O Inciso II, artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) afirma que a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996). Tendo em vista essa finalidade da educação, cabe ao professor, em sua prática educativa, propiciar atividades que mobilizem os alunos para a reflexão e contribuam para o desenvolvimento de competências, dentre as quais estão, a seguir, algumas apontadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017).



As duas últimas competências gerais, das dez que a BNCC trata, priorizam o saber atuar de forma coletiva na sociedade, onde princípios como o respeito são fundamentais para a boa convivência, visto que todos os cidadãos são diferentes uns dos outros em suas particularidades físicas, emocionais, psicológicas e sociais. Com base nisso, justifica-se a relevância do tema da presente pesquisa, que traz um estudo a respeito do discurso sobre as diferenças socioculturais, nas aulas de Língua Portuguesa.

Tendo em vista a importância do tema sobre as diferenças, foi proposta uma aula, no ano de 2019, para turmas de sextos anos do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública estadual de Santana do Livramento - RS. A atividade consistia na observação de imagens de pessoas com diferentes perfis físicos com o objetivo pedagógico de promover a polissemia através do discurso lúdico, inicialmente, a fim de que diferentes sentidos fossem produzidos sem direcionamento do discurso pedagógico. Assim, seria possível ter acesso aos diferentes discursos produzidos por meio dos modos de ver e interpretar dos alunos a respeito das diferenças socioculturais.

No primeiro momento, foi feita a observação das imagens, retiradas da *internet*, para o levantamento de suposições das possíveis identidades e profissões de cada pessoa. A sequência das imagens apresentava adultos, jovens, idosos, crianças e adolescentes (Anexo A). Após, os alunos deveriam registrar por escrito os seus primeiros gestos de interpretação e, por fim, justificar oralmente o porquê de suas respostas. As justificativas orais foram gravadas pela professora, através do programa *Audacity*, para análise posterior.

No entanto, antes das análises sobre os gestos de interpretação das imagens observadas, é importante lembrar que, pelo fato de o arquivo de pesquisa ser extenso, foi construído o *corpus* discursivo com recortes dos discursos dos estudantes. Dessa forma, serão apresentados aqui alguns recortes de sequências discursivas (SD) de acordo com os objetivos da investigação. Não se pretende esgotar as análises, mas trazer os principais aspectos e gestos de interpretação produzidos dentro da sala de aula durante a aplicação das atividades.

Parte-se, então, para a análise do discurso dos sujeitos-alunos sobre o primeiro grupo de pessoas apresentadas aos discentes que foi o de adultos. A pergunta a respeito dessas pessoas era: “Qual a profissão dos adultos? Por quê?”.

Ressalte-se que as questões referentes a essa atividade possuíam o objetivo de dar visibilidade aos efeitos de sentidos projetados na discursividade dos alunos a respeito das diferenças socioculturais. As ilustrações de 1 a 4 apresentam os adultos:

Ilustração 1 – Adulto 1



Fonte: Breno (2019).

Ilustração 2 - Adulto 2



Fonte: Psicoplus (2018).

Ilustração 3 - Adulto 3



Fonte: Rodas (2018).

Ilustração 4 - Adulto 4



Fonte: Rodas (2018).

Já na primeira sequência de imagens apresentada aos sujeitos-alunos, foi possível perceber que os discursos sobre as diferenças vieram à tona. Quanto à primeira ilustração (um homem negro, cabelo *black power* e com barba, ao fundo da imagem aparece uma favela) predominou, nas respostas escritas, profissões como lixeiro, catador de latinha, faxineiro, *motoboy* e até mesmo morador de rua e favelado, a maioria delas, profissões que recebem menos prestígio social. No discurso oral, foi ainda mais reforçado esse gesto de interpretação, como se percebe nas sequências SD abaixo:

(SD 1) Que bicho feio!

(SD 2) O primeiro é mendigo.

(SD 3) Sora, eu já sei, isso aí é um maconheiro na vida. (Risos)

(SD 4) Mendigo, porque ele é mais chinelão.

A justificativa apresentada por muitos dos sujeitos-alunos foi por causa da aparência, outros por causa da favela ao fundo da imagem. Porém, ao serem questionados a respeito da profissão da pessoa da ilustração 4 (homem branco, de terno e gravata, ao fundo da imagem, uma favela), predominou ofícios que, na sociedade, recebem maior prestígio, como advogado, empresário, chefe de empresa, engenheiro e houve quem escrevesse apenas “rico”. No discurso oral, alguns fizeram suposições da pessoa ser “o diretor da favela” ou ainda:

(SD 5) Filhinho de papai esse daí!

(SD 6) Advogado, por causa do terno e gravata.

Os gestos de interpretação produzidos pelos alunos reforçam as formações imaginárias a respeito do sujeito-negro, discursos que não foram produzidos em relação ao homem branco, mesmo estando também no mesmo cenário. Ainda foi possível perceber que, em relação à ilustração 3 (homem negro, de terno e gravata, ao fundo da imagem aparece uma favela), não foram feitos comentários pejorativos, mas foram atribuídas ao homem, profissões como empresário e advogado, ofícios também associados ao homem da ilustração 4. Isso destoa do imaginário racista, então, talvez, a roupa seja um item muito considerado para julgar a aparência.

Pôde-se observar também que as formações imaginárias do negro como sendo marginal foi produzido em relação às imagens de jovens, também considerando a roupa que estavam vestindo. Nesse sentido, é possível entender o fato de muitos negros vestirem roupas sociais para irem ao banco, aeroportos ou universidades, por exemplo, com o objetivo de serem respeitados ou, ao menos, não serem tratados como marginais. A sequência de ilustrações de 5 a 8 mostra os jovens:

Ilustração 5 – Jovem 1



Fonte: PortugalStore [2019?].

Ilustração 6 – Jovem 2



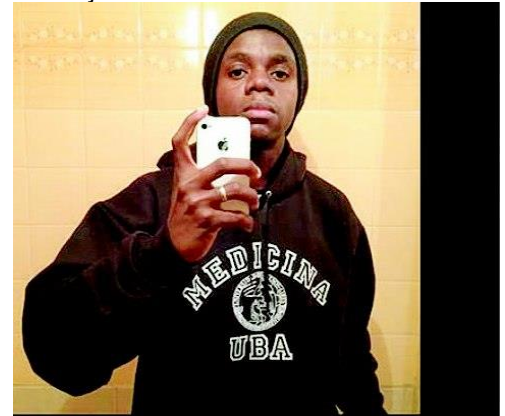
Fonte: Mulher [2019].

Ilustração 7 - Jovem 3



Fonte: Folha Vitória (2018).

Ilustração 8 – Jovem 4



Fonte: Sul21 (2015).

A pergunta feita aos alunos era: “*O que fazem esses jovens na vida? Por quê?*”. Nas respostas acerca da ilustração 8 (um rapaz negro, vestindo um moletom com a inscrição “Medicina UBA”, tirando uma *selfie*), foram escritas atividades como vendedor ambulante, comerciante, motoqueiro. Alguns consideraram a escrita do moletom e responderam que o jovem era estudante de medicina e outros, fotógrafo, pelo fato de estar tirando uma *selfie*. Destaca-se, porém, algumas sequências discursivas, extraídas das falas dos sujeitos-alunos em aula, que produzem efeitos de sentidos divergentes:

(SD 7)<sup>9</sup>

Sujeito-aluno 1: O quarto é estudante de medicina.<sup>10</sup>

Sujeito-aluno 2: Hein, o quarto é ladrão... O quarto é um ladrãozinho!

<sup>9</sup> A numeração dos sujeitos é feita dentro de cada SD.

<sup>10</sup> A escrita e a fala dos alunos serão reproduzidas tais quais nas SD ao longo do trabalho.

Sujeito-aluno 1: Aquele ali é ladrão, o quarto.

Sujeitos-alunos 3 e 4: O quarto é ladrão!

Sujeito-aluno 5: Não, idiota! Como é que o quarto vai ser ladrão?

Sujeito-aluno 2: É sim, olha lá...

Sujeito-aluno 5: Isso daí é racismo!

Sujeito-aluno 2: Não é racista não, é a cara mesmo!

Sujeito-aluno 6: Ei! Tem um *Iphone*!

Sujeito-aluno 2: Não é dele!

Sujeito-aluno 3: Não, ele é assaltante.

É possível perceber que, na SD 7, o sujeito-aluno 1 nota que o jovem pode ser um estudante de medicina pela inscrição da roupa, mas o sujeito-aluno 2 afirma que é ladrão, tentando justificar sua interpretação pela aparência do rapaz, o que leva o sujeito-aluno 1 a concordar e também afirmar que o jovem era ladrão. Outros sujeitos afirmam o mesmo, porém o sujeito-aluno 5 percebe o racismo presente nas declarações, o que não inibe ainda outra afirmação, designando o jovem de assaltante. O mesmo acontece quando se desconsidera o fato de o jovem negro ter um *Iphone*, pois o aparelho representa um *status* social e seria possível essa aquisição somente pelo roubo. A FD com a qual os sujeitos-alunos se identificam mostra, como afirmado anteriormente, a formação imaginária do sujeito-negro como infrator.

Em contrapartida, surge a recusa desse discurso discriminatório, pois o sujeito-aluno 4 afirma que esse tipo de comentário é racista. Mesmo que o sujeito-aluno 2, justifique a sua opinião pela fisionomia da pessoa observada, não concordando que o discurso foi racista, percebe-se que houve instauração do discurso polêmico, contribuindo para a reflexão e produção da polissemia. Essa reflexão também é observada nas respostas que afirmaram ser o jovem negro um *motoboy* e a jovem negra, ilustração 5, uma vendedora de loja, a justificativa foi:

(SD 8) Pela aparência e porque, hoje, dão pouca oportunidade para os negros ser coisas importantes.

O sujeito-aluno leva em consideração a aparência das pessoas, mas não deixa de refletir sobre o contexto sociocultural em que esses jovens negros se

encontram, levantando a questão sobre o acesso a oportunidades que são, muitas vezes, negadas aos jovens socioeconomicamente desfavorecidos. Para o senso comum, “ser coisas importantes” diz respeito a profissões como médico, empresário, advogado, por exemplo. Profissões socialmente reconhecidas como de prestígio e que não foram associadas ao jovem negro, mas sim ao jovem da ilustração 7, o qual era branco e vestia um jaleco.

Quanto à jovem negra, ilustração 5, com exceção do exemplo supracitado, os sujeitos-alunos levaram em consideração o fato de ela estar dentro dos padrões de beleza aceitos pela maioria como ser magra e alta. Assim, muitos sujeitos-alunos afirmaram que a jovem era modelo devido a sua pose e vestimenta. Pode-se estabelecer uma comparação com a ilustração 2 (imagem de mulher branca, cabelo loiro, de óculos e acima do peso), apresentada na primeira sequência, pois, nesse caso, as profissões sugeridas para a mulher foram professora ou secretária:

(SD 9)

Sujeito-professora: E o número dois?

Sujeito-aluno 1: Ela tem cara de secretária.

Sujeito-aluno 2: Porque ela tem óculos. Porque ela se veste formal.

Houve, ainda, quem dissesse que a mulher seria “degustadora”, nesse caso não houve justificativa. Porém, tal resposta pode ser relacionada com o fato de a mulher estar acima do peso. Dá-se visibilidade ao olhar estereotipado ao aspecto físico da mulher, isto é, o ser magra ou gorda, baixa ou alta, o uso de óculos ou não definirá o que poderá ser. Quanto ao estereótipo feminino, também foram produzidos gestos de interpretação em relação aos papéis das mulheres na sociedade. Esse fato pôde ser observado na sequência de ilustrações dos idosos (Anexo A) que apresentava as fotos de dois homens e de duas mulheres.

A pergunta que os alunos deveriam responder em relação aos idosos era sobre o que essas pessoas gostavam de fazer. Foi possível observar dois aspectos importantes: o primeiro foi que os sujeitos-alunos relacionaram as possíveis atividades dos idosos com aquelas que pessoas conhecidas deles dessa faixa etária realizam. Isso produziu nos discursos dos alunos um retorno ao mesmo, isto é, a paráfrase, em respostas relacionadas a ações para as mulheres, como gostar de cozinhar, de costurar, de cuidar das plantas e paráfrases nas respostas para ações

relacionadas aos homens, como gostar de jogar xadrez, de futebol, de olhar televisão e de ficar em casa. Já o segundo aspecto a ser destacado é a produção da polissemia:

(SD 10)

Sujeito-aluno 1: Porque as mulheres têm que cuidar da casa e os homens podem fazer qualquer outra coisa?

Sujeito-aluno 2: Eu não sei.

Como é possível observar, o estereótipo feminino em relação aos papéis de cuidar da casa, cozinhar ou costurar foi questionado. Pois, enquanto esse tipo de atividade era associado às mulheres, aos homens era associado o gostar de jogar futebol, xadrez, tênis ou respostas que se relacionavam com a profissão tais como ser advogado, médico, policial, barbeiro. A maioria dos sujeitos manteve-se no mesmo espaço de dizer, porém, ao questionar essas respostas, o sujeito-aluno 1 rompe com os estereótipos de papéis femininos e instaura a abertura para o discurso polissêmico na oralidade.

A observação da sequência de imagens de várias pessoas com idades diferentes e características físicas diversas gerou igualmente a reprodução de um discurso com efeito de sentido de repetição, de retorno ao mesmo espaço de dizer. A pergunta que os alunos deveriam responder era: “*Se você tivesse que formar casais, como seriam os pares?*”. A sequência de ilustrações de 9 a 16 reproduz as fotografias apresentadas aos alunos:

Ilustração 9 – Pessoa 1



Fonte: Souza (2018).

Ilustração 10 – Pessoa 2



Fonte: Kamisoka (2017).

Ilustração 11 – Pessoa 3



Fonte: Just the design [2013?].

Ilustração 12 – Pessoa 4



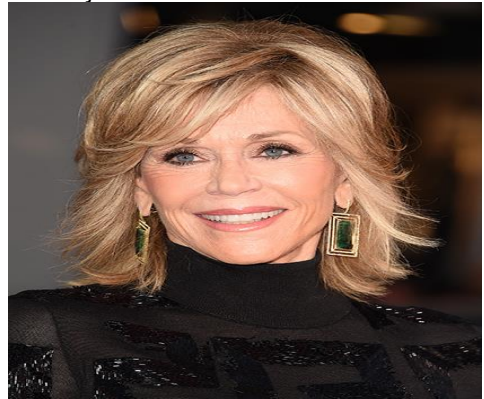
Fonte: Oliveira (2017).

Ilustração 13 – Pessoa 5



Fonte: Freepik (2016).

Ilustração 14 – Pessoa 6



Fonte: Pinheiro (2015).

Ilustração 15 – Pessoa 7



Fonte: Litterale (2019).

Ilustração 16 – Pessoa 8



Fonte: Ridofranz (2017).

De forma geral, os gestos de interpretação dos sujeitos-alunos a respeito dos possíveis casais mantiveram-se na aproximação de pessoas com características semelhantes: a pessoa de número um com a de número oito, ou seja, um homem branco e jovem com uma mulher também branca e jovem; a dois e a três, a mulher



tatuada com o homem igualmente tatuado; a cinco e a quatro, o homem negro e a mulher negra; e a número sete com a seis, a mulher de meia idade e o homem idoso. A seguir, são apresentadas algumas SD das justificativas dos sujeitos-alunos.

(SD 11)

Sujeito-professora: O um e o oito, porquê?

Sujeito-aluno 1: Por causa que eles são... são combinados.

Sujeito-aluno 2: Tem o mesmo nível de idade.

(SD 12)

Sujeito-aluno 1: Dois e três! Porque os dois parecem louco!

Sujeito-professora: Por que os dois parecem loucos?

Sujeito-aluno 2: Não. Porque acho que eles têm os mesmos costumes...  
fazer umas tatuagens.

(SD 13)

Sujeito-professora: O cinco e o quatro, por quê?

Sujeito-aluno 1: Ele parece... Ele é tipo um empresário e ela tá fazendo uma faculdade, alguma coisa desse tipo. Daí eles combinam.

Sujeito-aluno 2: Combinam as profissões deles.

(SD 14)

Sujeito-aluno 1: Ah! O sete com o seis, né?!

Sujeito-professora: O sete com o seis? Por quê?

Sujeito-aluno 1: Não sei... Por que eles são idosos, já, sora!

Embora as variações nas respostas tenham sido poucas, houve quem unisse uma mulher mais nova com um homem mais velho e vice e versa, ou pessoas do mesmo sexo, por exemplo. Nesse sentido, também foi possível a abertura para outros discursos:

(SD 15) Cada um tem seu gosto.

(SD 16) Sei lá! Cada um pode escolher quem quiser. Cada um tem liberdade para escolher.

Por meio das sequências discursivas acima, é possível perceber que, embora as uniões dos casais tenham se baseado de forma geral na semelhança de um com o outro, no senso comum que acredita que pessoas semelhantes combinam como pares e diferentes não são prováveis casais, os sujeitos-alunos puderam refletir sobre as diferenças e apontar que a preferência depende de cada um, do seu gosto pessoal e que há liberdade para essa escolha. É importante destacar que apenas a SD 16 faz parte do DE, enquanto as outras citadas são partes do DO. Percebe-se que, tanto no DE quanto no DO houve a abertura para a produção da polissemia.

Por fim, após a análise das SD, foi possível constatar que a atividade de observação de imagens e levantamento de suposições sobre as possíveis profissões, gostos e outros aspectos relacionados à vida das pessoas das imagens possibilitou uma “leitura espontânea” dos alunos que revelou o discurso que eles produzem, em sua maioria, a partir do senso comum, dando, assim, visibilidade às formações discursivas a que os sujeitos-alunos se filiam. Essa espontaneidade é permitida pelo discurso pedagógico lúdico que possibilita a produção da polissemia em sala de aula. Aqui, a polissemia é aberta, não controlada como no discurso polêmico.

Dessa forma, torna-se de suma importância que a escola abra espaço para a discussão sobre a temática das diferenças socioculturais, para promover o pensamento crítico e o rompimento com as formações imaginárias e com os estereótipos tão evidenciados nessa atividade. A partir da observação da pertinência da temática escolhida, parte-se para as análises dos discursos dos sujeitos-alunos durante a aplicação da intervenção pedagógica sobre as diferenças socioculturais.

## 5 ANÁLISES DA PRÁTICA DA INTERVENÇÃO

A atividade inicial de observação de imagens, descrita na seção 4.2, possibilitou a compreensão de que seria necessário o trabalho, em sala de aula, de forma mais aprofundada, sobre a temática das diferenças socioculturais. Além disso, durante a aplicação da intervenção pedagógica, foi percebida, também, a necessidade de se desenvolver atividades em que fosse trabalhado o DO de maneira mais específica. Dessa forma, foram propostas aos alunos atividades em que o DP polêmico fosse mobilizado, através de discussões e rodas de conversa.

Assim sendo, o presente capítulo tem por finalidade apresentar a análise do modo de funcionamento dos discursos orais e escritos a partir de produções dos alunos em sala de aula. Estão presentes, também, as análises dos discursos sobre dois dos subtemas que se destacaram durante a aplicação do projeto pedagógico, a saber, as formações imaginárias produzidas para o sujeito-negro e as produzidas para o sujeito-mulher.

### 5.1 Diferenças no discurso escrito e no oral

A presente pesquisa, por ter como base teórica a AD de linha francesa, busca, de maneira geral, analisar como se dá a construção dos sentidos acerca das diferenças socioculturais, seja por meio da leitura, da produção escrita ou da produção oral. Dessa forma, a presente seção tem como objetivo mostrar as atividades desenvolvidas em sala de aula e as análises realizadas para se chegar à construção final da proposta de intervenção com atividades voltadas para o DO.

Iniciou-se, então, a aula diagnóstica com a proposta de leitura do texto de Graciliano Ramos *A terra dos meninos pelados* (Anexo E). O objetivo era analisar o discurso sobre *bullying*, visto que essa é uma prática recorrente entre os estudantes da faixa etária em que a proposta pedagógica estava sendo desenvolvida. Em um primeiro momento, foram disponibilizadas as fotocópias do recorte do texto para leitura por parte dos alunos. Após, os discentes responderam a um questionário escrito de seis perguntas e, por fim, foram convidados a produzir um texto de gênero carta pessoal. Antes da produção do texto, foi apresentado o gênero para os alunos em uma aula expositiva sobre as especificidades da carta. Os discentes deveriam

destinar o conteúdo escrito da carta ao personagem principal da história que sofria discriminação por parte dos outros meninos que moravam perto de sua casa.

Para início da análise dos discursos produzidos pelos alunos, é preciso considerar o enredo da narrativa lida por eles. *A terra dos meninos pelados* (Anexo E) conta a história de Raimundo, um menino que era zombado por seus vizinhos por conta de ter olhos de cores diferentes e por ser careca. Sentindo-se triste, Raimundo começa a imaginar uma terra muito diferente onde os automóveis e árvores falavam e eram muito educados. Além disso, nessa terra imaginária, chamada Tatipirun, Raimundo encontra outros meninos que também eram carecas e tinham olhos de cores diferentes.

A partir da leitura dessa narrativa literária, alguns questionamentos foram feitos aos alunos. Ressalte-se que, não se tem a intenção, nesta análise, de se trazer todas as respostas dos alunos ou todos textos escritos por eles, mas, sim, analisar os gestos de interpretação singulares produzidos pelos discentes, sua autoria tanto na escrita como na oralidade. Dessa forma, serão apresentados os discursos materializados no texto escrito dos alunos e, também, o que produziram oralmente de forma espontânea durante a aplicação da atividade.

A primeira pergunta, que trazia uma problematização do que é ser diferente, para ser respondida de forma escrita, era a seguinte: “*Raimundo era diferente dos outros meninos? Como?*”. Embora a resposta para essa questão possa se referir à aparência de Raimundo, também poderiam ser abordados outros tipos de diferenças relacionadas à personalidade do menino. No entanto, o que a maioria dos sujeitos-alunos respondeu foi sobre as cores dos olhos e sobre o fato de Raimundo ser careca. Esse fato demonstra o quanto o sentido literal é produzido nas respostas e, muitas vezes, o sujeito-aluno não produz outros gestos singulares de interpretação, pois é afetado pelo discurso de que as respostas devem ser aquelas esperadas pelo professor ou serem apresentadas na linearidade do texto.

Nas respostas à pergunta: “*Leia o seguinte trecho: ‘Tanto gritaram que ele se acostumou, achou o apelido certo, deu para se assinar a carvão, nas paredes: Dr. Raimundo Pelado.’ Por que Raimundo não reagia às provocações dos outros meninos?*” predominou o que o texto afirmava sobre Raimundo, isto é, muitos alunos responderam que o menino era de “bom gênio” e por isso não se zangava. Entretanto, é possível destacar três discursos que são atravessados por outros discursos presentes na sociedade, como vemos nas SD 17, 18 e 19:

(SD 17) Porque ele se achava lindo como é.<sup>11</sup>

(SD 18) Ele era fraco.

(SD 19) Para não arranjar briga.

Na SD 17, é possível identificar o interdiscurso a respeito da autoestima tão presente no contexto atual e que reforça o discurso de aceitação e amor próprio. Já a SD 18, é atravessada por um discurso, de certa forma, machista, quando afirma que quem aceita uma ofensa é fraco, produzindo um imaginário de homem forte, “macho”, que se defende, que “não leva desaforo para casa” como no discurso da FD dominante.

Por fim, na SD 19, pode-se perceber a heterogeneidade discursiva por meio da presença de um discurso outro que vem do interdiscurso. Dessa forma, se faz presente o discurso de um sujeito-adulto, representado, muitas vezes, pelos pais, responsáveis e até mesmo educadores, que orientam os sujeitos-filhos ou sujeitos-alunos para que não reajam a tais tipos de agressões, justificando com a afirmativa de “não arranjar briga”, nesse caso, a heterogeneidade é mostrada, mas não marcada no discurso dos sujeitos-alunos.

É possível observar, também, respostas muito semelhantes para a seguinte questão: “*Que sentimento de Raimundo a seguinte frase revela: — Era melhor que me deixassem quieto, disse Raimundo baixinho*”. Os sujeitos-alunos afirmaram que o menino Raimundo sentia tristeza, raiva e que queria ficar em paz. Os sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos, nessa questão, restringiram-se ao conteúdo explícito na superfície do texto, não tendo uma abertura maior para outros gestos de interpretação. Isso ocorreu pela própria formulação da questão que não deu abertura para um discurso polêmico e, assim, foi produzida apenas uma leitura parafrástica.

Sobre respostas que demonstraram uma leitura parafrástica, apresentamos aquelas que se referem à seguinte questão: “*Raimundo sonhou com a terra de Tatipirun. Descreva como é esse lugar*”. Por se tratar de uma descrição, os sujeitos-alunos fizeram a descrição do local, ora com a cópia de trechos do texto ora com as próprias palavras, mas sempre mantendo a paráfrase com o que a narrativa apresentava. No entanto, é possível observar que, para um sujeito-aluno, foi

---

<sup>11</sup> O texto produzido através do DE, nas respostas aos questionamentos desta atividade e na produção do gênero carta, será mantido, nas SD, tal qual escrito pelo aluno.

possível responder usando a imaginação, indo além do que estava escrito no texto. A SD 20 é um recorte do discurso materializado na forma escrita:

(SD 20) Eu acho que era numa floresta bem linda com vários que tinha uma passagem secreta.

Embora na SD 20 falte uma informação do que havia em grande quantidade, isto é, “vários o quê?”, ainda é possível perceber que o sujeito-aluno é atravessado por outras leituras, como narrativas mágicas com passagens secretas. Houve, uma identificação com o que o próprio personagem da história faz, cria uma cidade imaginária onde tudo é diferente e vai para lá, atravessando o próprio quintal. Sobre a questão das diferenças, ainda como descrição da terra de Tatipirun, é possível destacar as seguintes SD:

(SD 21) Um lugar estranho com pessoas semelhantes...

(SD 22) Todos tinham os olhos estranhos, uns com a cabeça raspada e outros não. Eles eram todos diferentes.

Os sujeitos-alunos descreveram o mesmo lugar, mas de modos distintos. Poderia se pensar que um deles está equivocado, porém é necessário voltar ao texto o qual aponta que Raimundo chegou a um lugar onde havia muitos meninos “...alvos e escuros, grandes e pequenos, muito diferentes uns dos outros. Mas todos absolutamente calvos, tinham um olho preto e outro azul.” Ao mesmo tempo que esses meninos são descritos como diferentes, possuem semelhanças entre si e com Raimundo, o que leva a considerar as duas descrições possíveis.

A próxima questão tem como objetivo analisar os gestos de interpretação dos alunos em relação às diferenças: “*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?*”. Nas respostas a essa questão por meio do DE, foi possível perceber, de forma muito reiterada, a presença de SD de reprovação a esse tipo de atitude:

(SD 23) 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.

(SD 24) Horrível, pois não devemos tratar ninguém mal.

(SD 25) Muito ruim.

(SD 26) Uma coisa que não deveria existir.

(SD 27) Muita maldade.

(SD 28) Eu acho que todas as pessoas devem ser tratadas iguais porque todo mundo é filho de Deus.

(SD 29) Eu acho esse modo de tratar as pessoas feio, porque todos somos iguais e devemos tratar os outros como queremos que nos tratem.

(SD 30) Eu acho que todo mundo é igual e tem que ser respeitado.

(SD 31) Todo mundo tem que ter respeito porque ninguém é igual.

Conforme supracitado, a grande maioria das sequências discursivas mostrou desaprovação em relação a atitudes de preconceito e discriminação, isso pode ser percebido nas SD 23, 24, 25, 26 e 27. As SD 28 e 29 são atravessadas pelo discurso religioso, quando afirma que “todos são filhos de Deus” e também pelo seguinte texto: “Façam aos outros o que querem que eles façam a vocês [...]” (BÍBLIA, 2008, p. 903). Percebe-se que os sujeitos-alunos reproduzem o discurso moralizante de respeito e empatia no trato com os outros sujeitos. E, nas SD 30 e 31, está presente, mais uma vez o discurso de respeito ao próximo seja ele igual ou diferente.

A questão apresentada a seguir tenta promover uma discussão da aceitação do outro seja ele igual ou diferente: “*Os meninos da terra de Tatipirun eram muito diferentes uns dos outros, mas possuíam semelhanças com Raimundo. Você acredita que para sermos aceitos precisamos ser iguais aos outros? Comente*”. Pôde-se perceber uma forte tendência dos sujeitos-alunos a comentarem de acordo com o esperado, ou seja, tendência de produzirem respostas parafrásticas, muito do mesmo. Predominou a resposta negativa a essa pergunta. Pode-se destacar, porém, ainda nas respostas escritas, dois gestos singulares na interpretação:

(SD 32) Não, porque cada um deve ser o que é, para ser aceito em um grupo não precisamos mudar, apenas devemos procurar um grupo que nos aceite como somos.

(SD 33) Não precisamos ser iguais aos outros para sermos aceitos. Mas tem pessoas que são assim.

A SD 32 mantém a paráfrase de que não é necessário ser igual aos outros para ser aceito, no entanto, está presente na resposta o discurso de que o sujeito deve procurar um grupo que o aceite, dando a entender que será excluído de grupos em que os sujeitos são diferentes dele. Dessa forma, a ideologia da exclusão é mantida, pois o sujeito não precisa mudar, mas terá restrições em sua aceitação dependendo do grupo. Já na SD 33, é apresentado o fato de que existem pessoas que só aceitam os outros se possuírem características comuns em sua forma de agir e pensar.

Nesse caso, traz o discurso moralista que considera ser o esperado, porém o conectivo “mas” introduz uma oposição de sentidos que aponta uma contradição entre o contexto idealizado, ou seja, aquele em que o sujeito é aceito, independentemente de suas diferenças, sem precisar mudar seu modo de ser, e o contexto real, aquele em que as pessoas são julgadas por sua aparência. Quando ele expõe essa oposição, está problematizando o idealismo referente à necessidade de aceitação dos sujeitos.

Após responderem às questões, foi proposta a seguinte atividade de produção textual através do DE, com a finalidade de problematizar o tema das diferenças: *“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 da proposta pedagógica, os alunos produziram seus textos, dos quais foram separados alguns recortes de SD do DE para análise. Será, assim, analisada a SD 34:

(SD 34) 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 seu amigo? Até breve.

O sujeito da SD 34 busca reproduzir o discurso pedagógico quando usa trechos do questionário elaborado pela professora. Note-se a semelhança entre o que foi escrito pelo sujeito-aluno e a pergunta do questionário anterior, entregue pela professora e que dizia: “*Os meninos da terra de Tatipirun eram muito diferentes uns dos outros, mas possuíam semelhanças com Raimundo. Você acredita que para sermos aceitos precisamos ser iguais aos outros? Comente*”.

Percebe-se que o sujeito-aluno não produziu um efeito de sentido polissêmico e sim parafrástico. A autoria pode ser observada em um nível enunciativo-discursivo, em que o sujeito produz a função-autor. O sujeito manteve-se em um grau de autoria que apenas repete o DP, isto é, o grau de sujeito-escrevente. No entanto, o sujeito ao produzir o discurso, coloca-se em uma posição de aceitação ao menino Raimundo, oferecendo amizade e palavras de motivação o que não acontece na próxima carta, escrita por outro sujeito-aluno, reproduzida na SD 35:

(SD 35) Olá, Raimundo! como você está? O fulano de tal perguntou por você. Como você estava Raimundo e seus pais como eles estão? Fiquei sabendo que sua mãe conseguiu um emprego e seu pai foi viajar é verdade isso? E você o que faz enquanto isso? Vou sair com meus pais para tomar um sorvete nos falamos mais tarde. Até breve.

Como se observa na SD 35, o sujeito-aluno produz um efeito de interrupção, como se quisesse findar rapidamente a interação verbal quando diz: “Vou sair com meus pais para tomar um sorvete nos falamos mais tarde.” Essa interrupção não é própria de um discurso produzido para o gênero carta, e sim em conversações de trocas de mensagens instantâneas, como no *WhatsApp*, por exemplo. Entende-se que a característica das conversas instantâneas está presente no texto do aluno devido à familiaridade maior com o *WhatsApp* do que com o gênero carta. Percebe-se, também, que o discurso do sujeito-aluno é atravessado por um silenciamento que não permite tratar do tema discutido em aula, mas apenas mostra uma aproximação entre os interlocutores, já que ele pergunta sobre seus familiares e demonstra ter conhecimento sobre sua vida.

Nesse caso, a formação discursiva do sujeito pode determinar o que o sujeito irá ou não escrever. É provável que a ideologia aí presente consista em um apagamento de assuntos polêmicos que geram tensão e ruptura com conceitos pré-estabelecidos. Ao contrário disso, na SD 36 é possível ver um discurso que permite a ruptura com o discurso pedagógico e a produção da polissemia:

(SD 36) Raimundo pelado, você poderia me ajudar na escola que eu não to me concentrando e queria uma ajuda sua, é que eu converso muito e eu não consigo parar de falar será que o senhor pode me ajudar e eu gosto de vir para a escola por que aqui eu vejo as pessoas que são meus amigos e eu zouo e eu fasso varias outras coisas sera que você poderia me ajudar. Até mais!

Na SD 36, há muitos erros ortográficos e de pontuação, porém essas convenções não impediram a produção de um gesto singular de interpretação. Enquanto houve o predomínio da reprodução do discurso pedagógico na maioria dos textos, ou a restrição a dar conselhos ao Raimundo de modo a apresentarem um discurso moralista, na SD 36, está presente um outro efeito de sentido. O sujeito-aluno coloca-se na posição de alguém que necessita de ajuda e, dessa forma, enfatiza não os defeitos de Raimundo, mas suas qualidades, isto é, alguém que consegue se concentrar e pode ajudar o outro a concentrar-se e a aprender o que tem dificuldade.

Assim, o sujeito-aluno da SD 36 afasta-se do discurso pedagógico e moralista e produz um efeito de originalidade, ao deslizar os sentidos e destacar as qualidades do menino ao invés dos defeitos. Quanto à produção de sentidos diferentes, foi também possível observar que, ao serem questionados oralmente, os sujeitos-alunos produziam certos discursos distintos daqueles escritos no papel em suas respostas.

Apresenta-se, então, a SD 37 que diz respeito ao discurso oral produzido pelos alunos durante a aula, enquanto a professora comentava as questões com os alunos. Embora a atividade priorizasse o discurso escrito, seja com o questionário ou com a redação da carta, foi possível observar a produção de gestos de interpretação através do discurso oral. A professora, além das questões escritas, fez, então, a seguinte questão oralmente:

(SD 37)

Sujeito-professora: Raimundo estava passando por um problema. O que ele deveria fazer?

Sujeito-aluno 1: Ele devia colocar uma peruca.

Sujeito-aluno 2: Ele era careca mesmo! (Risos)

Percebe-se que, no DO, não predominou o discurso pedagógico, religioso ou moralista. Os alunos sentiram-se à vontade para produzir efeitos de sentidos diferentes daqueles que foram produzidos nos textos escritos. No DO, outra formação discursiva foi mobilizada, já que afirmaram que o Raimundo deveria procurar amigos iguais a ele e que as zombarias que ouvia eram cabíveis já que ele era mesmo diferente dos demais pela sua aparência. Além disso, a atitude dos alunos ao ouvirem as respostas foi rir e muitos achavam graça da situação enfrentada pelo personagem da história. Muito diferente do que encontramos no DO, os sujeitos-alunos produziram, no DE, um discurso de acolhimento e aceitação ao menino Raimundo e até mesmo de estímulo para que ele não se sentisse triste pelo desprezo que sofria.

Esse acontecimento realizado em sala de aula nos faz refletir sobre o processo de legitimação por que passa o discurso escrito. O processo de legitimação “[...] é responsável pelo apagamento da formação (parafrástica) discursiva de onde o enunciado se desprega, o que produz ‘UM’ sentido legitimado” (GALLO, 2008, p. 89). Assim, o sujeito-aluno produz o seu discurso escrito como se fosse único e verdadeiro. Porém o que acontece é a repetição de um sentido que passou pelo processo de legitimação.

Já o discurso oral, conforme Gallo (1989), não passa pelo processo de legitimação, por isso produz um efeito de sentido de abertura e inacabado. Dessa forma, os sujeitos-alunos, ao lançarem mão do DO, na sala de aula, produziram um efeito de abertura para os discursos, ou seja, colocaram-se em posições-sujeito divergentes em relação ao tema, o que ficou evidenciado na divergência entre o que foi produzido por escrito e o que foi produzido oralmente.

A partir dos resultados dessas atividades<sup>12</sup>, verificou-se a necessidade de se trabalhar também com o discurso oral, já que muitos gestos de interpretação foram produzidos oralmente e, de certa forma, silenciados na produção escrita. Por meio dessa análise, buscamos compreender o que determina esse silenciamento. E foi possível compreender que o silenciamento dos gestos de interpretação nos textos escritos reflete a determinação histórica do discurso pedagógico nas produções dos estudantes.

O discurso pedagógico pôde ser percebido nas produções escritas dos alunos, em muitos momentos, pois os discentes produziram um discurso moralista sobre o assunto, prevendo se tratar do mesmo discurso da docente ou do que seria mais apropriado dizer segundo o DP. No entanto, no DO, sentiram-se com mais liberdade de produzir efeitos de sentidos diferentes. Conforme a presente análise, pôde-se perceber, também, que foi possível produzir gestos de autoria na escrita, mesmo que, em alguns casos, tenha sido apenas produzida a função-autor e não o efeito-autor. A autoria também esteve presente na oralidade, visto que foi o momento em que os sujeitos-alunos puderam produzir gestos singulares em seus discursos.

Tendo em vista os resultados obtidos, decidiu-se, como afirmado anteriormente, construir a intervenção pedagógica de pesquisa não somente com atividades escritas, mas também orais, para que, através delas, os alunos pudessem produzir sentidos em um ambiente que favorecesse a polissemia através de um discurso pedagógico polêmico. A partir da compreensão da necessidade de se trabalhar mais com a prática da oralidade, com o objetivo de produzir a legitimação do DO e a produção do efeito-autor, elaborou-se algumas propostas de trabalho com diferentes textos e com *podcasts*. Nas próximas seções, será abordado, mais especificamente, o trabalho que enfatizou essas discussões orais em sala de aula, sobre a temática do sujeito-negro e do sujeito-mulher e a produção dos *podcasts*.

---

<sup>12</sup> Cabe ressaltar que, como se tratava de aulas iniciais da intervenção pedagógica, ainda não havia sido decidido o uso de gravação de áudio em sala de aula. A pesquisa tinha como foco principal a leitura e a produção escrita, por esse motivo, a parte da oralidade analisada, nesta seção, diz respeito, não a gravações de áudio, mas às anotações feitas pela professora a respeito do que os alunos disseram.

## 5.2 Discursos sobre o sujeito-negro: leitura de imagem e notícia

Nesta seção, serão abordadas as análises dos discursos dos sujeitos-alunos produzidos durante a aplicação de atividades que se voltaram para o trabalho com a temática do sujeito-negro. Inicialmente, foi apresentada aos alunos uma notícia sobre o caso da torcedora do time do Grêmio que xingou o goleiro dos Santos de “macaco” (Anexo C). O caso teve grande repercussão na mídia e muitos dos alunos lembravam da história que ocorreu há alguns anos. Também foi disponibilizada aos estudantes outra notícia sobre um ato de violência sofrido pela jovem gremista ao ter sua casa incendiada (Anexo D). Neste caso, foi possibilitada a leitura de um texto polissêmico, visto que este apresentava um contraponto à discriminação praticada pela torcedora.

Ao se trabalhar o tema do racismo em sala de aula, os alunos puderam produzir outros gestos de interpretação, diferentes daqueles produzidos na atividade de observação das imagens de pessoas com diferentes perfis físicos. Ao serem questionados sobre o que seria racismo e que atitudes o demonstram, os sujeitos-alunos responderam que racismo é uma prática que acontece entre pessoas que não se conhecem:

(SD 38)

Sujeito-aluno 1: Racismo é uma pessoa não ter intimidade com a outra e chamar essa pessoa de “nego”.

Sujeito-professora: Quem tem mais intimidade com outra pessoa pode chamar de “nego”?

Sujeito-aluno 1: Sim!

Sujeito-aluno 2: Não!

Sujeito-aluno 3: Se ele deixar...

Sujeito-aluno 4: Professora, eu tenho um amigo e chamam ele de “negão”.

Sujeito-professora: Aí não é racismo?

Sujeito-aluno 4: Não.

Sujeito-aluno 5: Se qualquer um passa e começa a dar risada, eu acho que é racismo.

Sujeito-professora: Alguém que não te conhece?

Sujeito-aluno 5: É.

Sujeito-aluno 6: Racismo pode ser apelido (chamar de “nego”), se é parente, mas no caso dela (torcedora) é racismo.

Sujeito-aluno 7: Depende da pessoa. Se a pessoa ficar brava, é racismo.

Sujeito-aluno 8: E se a pessoa é feliz, não é racismo?

Pode-se perceber que os sujeitos-alunos foram mobilizando, ao longo da discussão, suas reflexões e contrapontos às ideias apresentadas pelos colegas. Muitos concordaram que não há problemas em colocar apelidos em familiares como “nego” ou “negão”. Outros afirmaram que, se a pessoa deixar e não ficar brava, não há problemas. Ressalta-se que o sujeito-aluno 5 é um sujeito-negro e a posição que assume frente ao tema é de tolerância ao racismo. Dessa forma, compreende-se que expressões racistas não produzem efeitos de discriminação se forem usadas por pessoas próximas, mas por estranhos são tomadas com efeito de ofensa.

Percebe-se, também, que o sujeito-aluno 8, traz uma reflexão ao perguntar: “E se a pessoa é feliz, não é racismo?”. A pergunta direcionada aos colegas, embora não tenha recebido uma resposta, fez pensar sobre o fato de, mesmo que a pessoa não se importe com os apelidos e ofensas, a ação de quem discrimina não deixa de ser racista. Nesse sentido, os gestos produzidos sobre o racismo vão se ampliando ao longo da discussão:

(SD 39) Até mesmo a gente faz racismo sem perceber. E, às vezes, a gente acaba deixando o outro mal pelo que falou e a gente nem sabe direito o que está falando.

A SD 39 traz a reflexão crítica do sujeito-aluno que consegue observar a situação oposta, ou seja, muitas vezes, o racismo é praticado de forma velada, em alguns casos sem que seja realmente percebido pelo sujeito. Um exemplo disso são as palavras e expressões da Língua Portuguesa que, ao longo dos anos, foram ganhando outros sentidos e legitimando, assim, sentidos diferentes daqueles que inicialmente possuíam. Sabe-se que a língua faz parte de um contexto sócio-histórico, dessa forma, expressões como “negro (a)” e “mulato (a)”, por exemplo, podem ser usadas de forma “carinhosa” entre familiares, porém carregam uma história de discriminação. Talvez por esse motivo, o sujeito-negro da SD 38, sujeito-

aluno 5, considere que não seja racismo se forem dirigidas certas palavras por um parente ou conhecido, desconsiderando o contexto histórico dessas expressões.

Durante a aplicação da atividade, os sujeitos-alunos se mostraram contra a atitude racista da torcedora e a favor do jogador e do fato dele ter protestado contra as agressões verbais. Porém, a discussão não se restringiu ao tema da discriminação racial, também foi apresentada aos alunos a questão sobre outro tipo de atitude discriminatória, no caso, referente à notícia sobre o incêndio da casa da torcedora. Assim, foi possível a abertura para o discurso pedagógico polêmico.

Dessa forma, foi feito o seguinte questionamento aos alunos: “*O que você pensa a respeito das atitudes das pessoas que incendiaram a casa da torcedora do Grêmio? Elas têm razão em fazer isso? Comente*”. Alguns recortes discursivos das respostas dos alunos a essa pergunta estão na SD 40:

(SD 40)

Sujeito-aluno 1: Acho que também não fizeram certo, porque eles não têm direito para fazer isso e se alguém que tinha que se vingar era o jogador, e ele não fez isso.

Sujeito-aluno 2: Acho que não podiam ter incendiado a casa dela, porque têm familiares que não têm nada a ver. Poderiam matar.

Sujeito-aluno 3: Só na justiça.

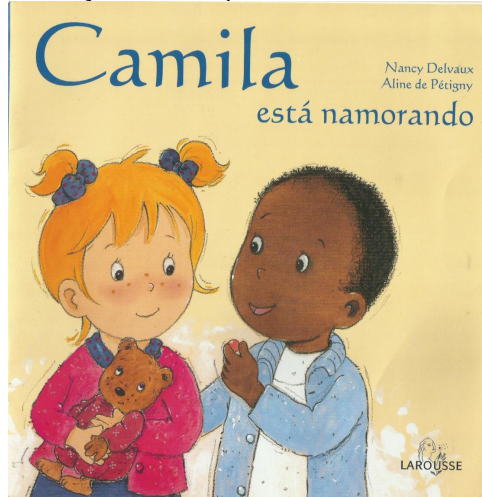
É possível analisar na SD 40 que os sujeitos-alunos, mesmo não aprovando o ato de discriminação, entendem que a justiça deve ser feita por quem tem poder legal. Além disso, refletiram sobre as possíveis complicações que uma atitude de violência poderia ter, isto é, ao atear fogo na casa de alguém como tentativa de vingança ou justiça, outras pessoas que estivessem na residência poderiam ser afetadas.

Ao analisar a aplicação da atividade de discussão, foi possível perceber que o objetivo estava sendo alcançado, ou seja, os discentes estavam sendo levados a refletir sobre os efeitos das ações em relação à vida das outras pessoas e que é necessário se colocar no lugar do outro, como afirmou um sujeito-aluno, ao entender que o goleiro dos Santos estava no seu direito ao protestar contra à discriminação sofrida:

(SD 41) As pessoas deveriam se colocar no lugar dele.

A atitude de colocar-se no lugar do outro também foi percebida através da atividade que envolvia a produção textual a partir da observação da capa de um livro, conforme apresenta a ilustração 17:

Ilustração 17 – Capa de livro



Fonte: PÉTINGNY; DELVAUX (2003).<sup>13</sup>

O objetivo da atividade era analisar os gestos de interpretação produzidos pelos sujeitos-alunos em relação aos personagens que aparecem na capa. Ressalte-se que o fato de ser uma menina branca e um menino negro e o título referir-se a um namoro, as produções dos alunos poderiam ou não entrar na temática da discriminação racial, principalmente aquela sofrida por muitos casais cuja união não é aceita por terem cores de pele diferentes.

Quanto aos gestos de interpretação dos alunos, pôde-se perceber que alguns sujeitos não se detiveram na questão racial, dessa forma, a imagem não foi o que mais levaram em consideração, e sim o título do livro, já que apenas fizeram uma narrativa que envolvia um romance. Pode-se compreender que, para esses sujeitos-alunos, o fato de as crianças que aparecem na capa do livro serem diferentes, não é um empecilho para um relacionamento amoroso. No entanto, essas produções podem estar ancoradas na história de leitura dos sujeitos-alunos ou até mesmo na leitura que é praticada na escola com dominância.

<sup>13</sup> PÉTINGNY, Aline; DELVAUX, Nancy. **Camila está namorando**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2003.



Dessa forma, os textos que não abordam o empecilho em relação às diferenças em um relacionamento amoroso contrastam com o que os sujeitos-alunos produziram na atividade de observação de imagens de várias pessoas em que deveriam formar casais. Naquele momento, uniram pessoas com a aparência semelhante. A partir desta atividade de produção de texto, outros gestos foram mobilizados em que a aparência não foi levada em consideração. Houve quem produzisse gestos de interpretação, levando em consideração as imagens, mas também sem tocar na questão racial, conforme se vê na SD 42:

(SD 42)<sup>14</sup>

#### Camila e seu urso

Camila acordou em um belo dia muito feliz, pois era o seu aniversário. Ela estava super feliz, ia fazer seis anos, a mãe dela ia fazer uma festa surpresa, então seu pai resolveu levar ela no *shopping*, ela ficou super feliz. Chegando lá viu um grande urso e pediu pro seu pai. [...]

A narrativa não se detém em questões raciais ou em histórias de relacionamentos amorosos, mas traz o enfoque sobre um significante visual da capa, no caso o urso que a menina segurava, e que passou despercebido para os outros sujeitos-alunos. Dessa forma, pôde-se perceber a produção de um grau de interpretação singular, rompendo com a produção dos mesmos discursos ou até mesmo aqueles esperados pela professora. Além disso, percebe-se a autonomia do sujeito-aluno em mudar o título para a produção da história, segundo aquilo que para ele foi mais significativo na imagem.

O fato de o sujeito-aluno da SD 42 ter ignorado o namoro que o título dá a entender que aconteceria na narrativa, é explicado por Fernandes (2017), quando trata do *punctum*, isto é, “[...] o ponto da imagem que toca o sujeito, que direciona o seu olhar” (FERNANDES, 2017, p. 221). Esse ponto que chama a atenção do leitor de imagens pode direcionar o olhar do sujeito de forma a apagar outros significantes visuais. Esse apagamento, segundo Fernandes (2017), é de ordem ideológica e inconsciente.

---

<sup>14</sup> A escrita dos alunos está sendo reproduzida tal qual nas SD ao longo do trabalho.

Dessa forma, pode-se dizer que, de forma inconsciente, o sujeito-aluno da SD 42 não considera sentidos possíveis aqueles a propósito de relacionamentos amorosos. Possivelmente isso acontece pelo fato de o namoro ser, socialmente, associado a pessoas jovens e adultas e não a crianças como é o caso dos personagens da capa do livro. O que acontece é a produção de uma leitura que revela uma identificação com temáticas mais pueris, como o desejo de ganhar de presente de aniversário um brinquedo.

Não se trata aqui de dizer que esta ou aquela produção de texto foram mais ou menos corretas em relação à observação da capa do livro, mas de analisar as diferenças de interpretação, seja aquela que não vê a questão racial como um impedimento para um relacionamento, aquela que dá o destaque para um significativo visual menos aparente na capa ou até mesmo aqueles que trazem à tona e problematizam situações de discriminação racial que podem existir em relacionamentos amorosos ou de amizade:

(SD 43)

#### Camila e seu melhor amigo

Eram dois grandes amigos, Camila e Pedro, eles iam juntos para a escola, faziam as tarefas e gostavam de ler livros em grupo. Todos os dias, enfrentavam preconceitos pelos outros colegas, pois Pedro era diferente, como era chamado. Mas Camila falava para os demais colegas que todos somos iguais independente da nossa cor ou raça. Com o passar dos dias, todos começaram a fazer tudo juntos, umas brincadeiras divertidas. Por isso, não devemos julgar as pessoas pela aparência e sim pelo coração bom que temos. Camila e Pedro até o dia de hoje são os melhores amigos, mesmo com o passar dos anos, pois os verdadeiros amigos são para sempre.

(SD 44)

#### Camila está namorando

Camila é uma menina que gosta de brincar, estudar e também gosta de animais. Ela estava andando pelos corredores da sua escola, aí ela viu um menino, cabelos cacheados, negrinho e olhos castanhos, o nome dele era Arthur. Depois que a aula terminou, Camila foi direto a seus pais e disse:

– Papais, eu estou gostando do Arthur!

Então os pais de Camila disseram:

- Depende, ele é branco ou negro?
- Bem... ele é negrinho!
- Desaprovo, tinha justo que ser negro?

16 anos depois.

Camila em todos esses anos namorava o Arthur às escondidas... Mas um dia eles descobriram... Eles chamaram Camila para uma conversa, então seus pais perguntaram:

- Você ainda está com aquele negro?!
- Sim e não chama ele assim!
- Desculpe, filha, fui racista com ele!
- Não é pra mim que vocês têm que pedir desculpas, mas sim para o Arthur!

No outro dia eles pediram desculpas e Arthur os desculpou.

Camila foi morar com Arthur e lá nasceram Esmeralda e Rubi. E eles viveram felizes para sempre.

As SD 43 e 44 abordam o tema da discriminação racial de formas distintas, seja em uma amizade, seja em uma relação amorosa. Embora as narrativas tragam marcas dos contos de fadas em que tudo se resolve no final e vivem “felizes para sempre”, as histórias não deixam de tocar em fatos reais, vivenciados por muitas pessoas. A exclusão pelo fato de ser “diferente” e a não aceitação de um relacionamento por parte dos pais pelo fato do (a) namorado (a) ser negro (a), são apenas dois exemplos do que acontece.

Destaca-se também as expressões da SD 44, como “negro” que é usada em forma de discriminação racial e “negrinho”, usada em um tom mais carinhoso, porém, carregada do estigma de discriminação do negro. Esse fato é percebido na hesitação da resposta que seria dada aos pais: “Bem... ele é negrinho!”. Se o fato de o namorado ser negro não fosse causar um desentendimento familiar com os pais da namorada, essa hesitação marcada nas reticências não ocorreria. Porém, através da linguagem, do uso do diminutivo, busca-se uma aceitação por parte dos pais, o que não ocorre em um primeiro momento.

Tendo em vista as discussões através do DO em sala de aula e as produções escritas dos alunos, foi possível perceber que o trabalho com a temática das diferenças socioculturais nas relações interpessoais foi de grande importância para

dar visibilidade ao imaginário negativo produzido para o sujeito negro e possibilitar a abertura para a discussão em sala de aula de como ocorre o racismo e como as pessoas que sofrem discriminação e violência se sentem.

Dessa forma, foi possível a produção da polissemia e de um posicionamento crítico e reflexivo sobre o tema durante a aplicação da proposta de intervenção. Na próxima seção, serão apresentadas as análises dos discursos dos sujeitos-alunos no que se refere à discussão da temática da violência contra as mulheres, por meio dos discursos escritos oralizados através de *podcasts*.

### **5.3 Discursos sobre o sujeito-mulher: *podcasts* e o discurso escrito oralizado**

A intervenção pedagógica envolveu atividades com textos de diferentes materialidades significantes, ou seja, não somente textos escritos, mas também imagens e vídeos sobre o tema das diferenças socioculturais, para identificação do posicionamento dos alunos no DO. Tendo em vista a necessidade de se trabalhar com mais ênfase o DO, em sala de aula, decidiu-se pelo trabalho com *podcasts*. Destaca-se aqui o fato de essas atividades sobre *podcasts* terem sido realizadas de forma remota, por meio do envio de material em PDF, ou durante as aulas síncronas que ocorreram através do *Google Meet*, por terem sido aplicadas em um contexto de pandemia, no ano de 2020.

*Podcasts*, conforme Medeiros (2005), são arquivos de áudio, disponibilizados na *internet*, que podem ser baixados e ouvidos em qualquer momento. Os *podcasts* assemelham-se a um programa de rádio, porém, o ouvinte de *podcast* pode escolher a programação e conteúdo de seu maior interesse o que não ocorre com ouvintes da rádio convencional.

O *podcast* é “Uma ferramenta que apresenta um grande potencial pedagógico [...]” (COSTA, 2009, p. 5), pois pode ser utilizado dentro e fora da escola para o desenvolvimento de habilidades por parte dos estudantes. Conforme Lenharo e Cristovão (2016), o *podcast*, por ter muitas funções, envolve vários tipos de gêneros. Esse fato levou as autoras a questionarem se o *podcast* seria um suporte, um gênero ou uma mídia.

Para melhor entendimento, apresenta-se a definição de cada um desses termos. Suporte, conforme Marcuschi (2008, p. 174, grifo do autor), é “*um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do*

*gênero materializado como texto*". Gênero, segundo Bakhtin (2003, p. 262, grifos do autor), são "[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]" e mídia é "tecnologia de mediação da interação linguageira e, portanto, do gênero como unidade dessa interação" (BONINI, 2011, p. 688).

Destaca-se o fato de a teoria da AD possuir pontos de descontinuidade com a teoria dos gêneros do discurso, dessa forma não se pretende aqui fazer um estudo aprofundado sobre gêneros discursivos ou sobre os pontos de contraste entre as teorias, mas entender a definição de gênero, segundo Bakhtin, para poder localizar ou não o *podcast* dentro dos gêneros discursivos. Dessa forma, levando em consideração as definições de suporte, gênero e mídia, pode-se concordar com os estudos realizados por Lenharo e Cristovão (2016, p. 311), concluíram que:

[...] o *podcast* pode ser classificado como uma tecnologia cuja função é mediar a interação linguageira; o gênero, por sua vez, é a unidade linguageira em si; e o suporte, por fim, é o componente material da mídia, responsável por concretizá-la em um arquivo de MP3, por exemplo.

Nesse sentido, o suporte é o arquivo de MP3, isto é, o *locus* virtual em que será fixado o *podcast*. Este, por sua vez, é entendido como uma mídia, ou seja, a tecnologia que irá mediar a interação da linguagem e não entendido como gênero, visto que o gênero é elaborado pelos campos de utilização da língua que determinam o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional dos enunciados (BAKHTIN, 2003).

Assim, ao se propor a elaboração de *podcasts* aos alunos, poderão ser utilizados diferentes gêneros como debate, bate-papo, entrevista, por exemplo, os quais serão mediados através do *podcast* e terão como suporte os arquivos de áudio. Conforme Bonini (2011, p. 688), "Cada mídia, como tecnologia de mediação, pode ser identificada pelo modo como caracteristicamente é organizada, produzida e recebida e pelos suportes que a constituem", por isso é importante levar aos alunos o entendimento de como essa mídia se organiza e se produz.

Dessa forma, considerando o *podcast* como uma mídia em que se pode trabalhar diferentes gêneros textuais, e pensando, à luz da AD, como uma materialidade significativa, que possui suas especificidades, foram mobilizadas atividades para conhecer melhor sobre o funcionamento dos *podcasts*. Nesse sentido, retoma-se o conceito de textualização, expresso por Gallo (2008, p. 49), no

qual há o entendimento de que “[...] a TEXTUALIZAÇÃO trabalha sobre fragmentos (matéria lingüística [sic]) dando a eles limites e organizando seus sentidos”. Justamente para ser possível a produção de roteiros escritos a respeito da temática estudada e posterior oralização através dos *podcasts*, foram desenvolvidas atividades pedagógicas com o objetivo de se trabalhar a textualização do *podcast*.

Em um primeiro momento, durante uma aula síncrona no *Google Meet*, foi feita a leitura e discussão de uma notícia que envolvia a temática da violência contra a mulher (Anexo F). Na sequência, de forma remota, através de material digitalizado, foi feita a leitura de texto sobre o que é *podcast* e foram indicados alguns *podcasts* para serem ouvidos e analisados em relação ao seu formato, temática, forma de apresentação, enfim, características presentes no áudio escolhido pelo aluno para a escuta (Apêndice F). Na aula seguinte, de forma *on-line* e síncrona, os alunos escutaram trechos de um *podcast* que também abordava a temática da violência contra a mulher. Após a escuta, os alunos fizeram a discussão sobre o tema. As aulas síncronas foram gravadas e serão comentadas na análise nesta seção.

A atividade seguinte, de forma remota, foi a leitura de texto sobre como planejar um roteiro de *podcast*, além de serem disponibilizados *links* de vídeos e sites para ampliar os conhecimentos sobre a temática da violência contra as mulheres, tema em discussão. A partir daí, foi feita a proposta de produção de um planejamento de roteiro escrito de um *podcast* sobre o tema trabalhado nas últimas aulas (Apêndice G). A etapa final consistia na gravação de áudio desse roteiro, para ser enviado para a professora via *WhatsApp* (Apêndice H).

Através dessas atividades, era buscado que os estudantes conhecessem mais sobre as especificidades do *podcast* no que diz respeito ao público para quem é destinado, à linguagem utilizada, ao formato, fosse ele um bate-papo, um debate ou uma entrevista, por exemplo. Ao mesmo tempo, era discutido sobre a violência contra as mulheres, refletindo sobre as diferenças de gênero. A primeira atividade em que se buscou trabalhar a questão das diferenças de gênero e das formações imaginárias sobre as mulheres contribuiu para que o DP polêmico fosse estabelecido no ambiente de aula.

A atividade consistiu na leitura de uma notícia sobre um áudio do *WhatsApp* que vazou nas redes sociais. O conteúdo do áudio trazia a fala de um vereador da cidade de Santana do Livramento-RS com xingamentos voltados para a então prefeita da cidade. Após lerem a notícia e a nota de esclarecimento do vereador, os

alunos participaram de uma discussão *on-line*. Um dos questionamentos feitos aos alunos era sobre o que poderia ter levado o vereador a agir daquela forma, na opinião dos alunos. Alguns gestos de interpretação dos alunos são apresentados na SD 45:

(SD 45)

Sujeito-aluno 1: Eu acho que eles tiveram alguma discussão resolvendo os assuntos sobre a cidade, aí ele tirou tudo que estava trancado dentro dele. Acho que foi isso.

Sujeito-aluno 2: Ah! Mas não importa qual for a discussão, ele não podia ter falado desse jeito com ela.

Sujeito-aluno 1: É, tem razão!

Sujeito-aluno 3: Ninguém! Ele não poderia ter falado isso nem para um homem. Não pode ter falta de respeito assim. Ainda mais uma pessoa que o povo tá querendo apoiar, então não pode.

Sujeito-professora: Mas ele explicou que foi em um áudio privado, ele não falou em público isso...

Sujeito-aluno 3: É, mas mesmo assim, né, professora! Ele não podia ter falado assim de qualquer jeito.

Sujeito-aluno 4: Eu queria ver se ele tivesse falado tudo isso para um homem! Ei! Ia cair ele a pau! Tenho certeza.

Sujeito-aluno 5: Quantas pessoas que falam isso para as mulheres e ninguém sabe...

Sujeito-aluno 3: É, tem pessoas que sabem, só que é aquele velho assunto “em briga de casal não se mete”, mas quando acontece isso, tem que se meter, não pode deixar.

A SD 45 mostra o quanto o DP polêmico foi estabelecido na aula. Os alunos puderam, ao longo da discussão, refletir não somente sobre a atitude do vereador, como na fala do sujeito-aluno 1, mas também sobre o que ocorre em muitas situações e ninguém sabe, como afirmou o sujeito-aluno 5 ou ainda sabem, mas não interferem. Pode-se perceber que o sujeito-aluno 4 faz uma análise da situação, refletindo sobre o contexto social de ações como essa, pois afirma que, se fossem

dirigidas essas palavras para um homem, o resultado seria uma briga com violência física.

Nesse mesmo sentido, foi questionado aos alunos se a fala do vereador seria a mesma caso fosse um homem no cargo de prefeito. Os alunos consideraram improvável a possibilidade de ser a mesma fala, pois o vereador ficaria com medo e baixaria o tom da voz. Houve a reflexão, por parte dos sujeitos-alunos de que muitos homens pensam que as mulheres não conseguem se defender, por isso têm atitudes como as do vereador. Ainda sobre as diferenças no tratamento dado para homens e para mulheres, foi questionado o porquê de existirem tantas ofensas em relação à aparência das mulheres que se envolvem na política. Algumas das respostas estão na SD 46:

(SD 46)

Sujeito-aluno 1: Machismo.

Sujeito-aluno 2: Porque, na minha opinião, até para o povo e para as pessoas que estão dentro da câmara de vereadores, uma prefeita tem que estar bem arrumadinha, não pode estar com um vestido que mostre as pernas dela, não pode estar com isso, não pode estar com aquilo, não pode estar com nada! Tem que ser uma mulher decente. Mas mulher usa a roupa que quiser, então existe mais ofensa machista por causa disso, porque as mulheres querem se vestir de uma maneira e eles querem de outra.

Sujeito-aluno 3: A minha opinião é que as mulheres, hoje em dia, não estão nesses cargos aí de prefeita, estão mais os homens. Aí ele aproveitou isso para falar.

Sujeito-aluno 4: Acho que ele tá invejoso, porque ele devia pensar “Uma mulher chegou primeiro que eu na prefeitura, num cargo mais que eu...”

Os sujeitos-alunos produziram gestos de interpretação, trazendo para a discussão a questão do machismo existente na sociedade. É possível ver, na fala do sujeito-aluno 2, que a questão do imaginário projetado sobre as mulheres é colocada em evidência, pois há, no contexto social a ideologia de que a mulher não pode muitas coisas, inclusive escolher seu próprio tipo de roupa. O machismo também acontece em relação aos cargos que a mulher assume na sociedade, pois, nega-se a possibilidade de ela ocupar uma posição mais elevada que o homem em cargos



políticos, por exemplo. Para o sujeito-aluno 4, esse fato pode ter gerado inveja no vereador.

A atividade seguinte buscou trabalhar, justamente, a questão da violência política de gênero. Para isso, os alunos ouviram trechos do *podcast* intitulado “A violência política de gênero no Brasil”. Nele, Antonia Pellegrino e Manoela Miklos entrevistam Joice Hasselmann e Manuela d’Ávila que contam suas experiências como mulheres dentro da política brasileira. Após a escuta, foi feita uma roda de conversa *on-line* para que se pudesse refletir sobre a posição da mulher na política. Foi questionado aos alunos por que os homens não recebem tantas ofensas quanto as mulheres na política. A questão do machismo foi novamente exposta como a razão das agressões:

(SD 47) O tal do machismo! Se acham o maior!

(SD 48) Ela não pode ser maior que o homem, ela tem que ser sempre menor. Por isso, que o homem nunca vai ser xingado, só a mulher.

Os gestos de interpretação dos alunos nas SD 47 e 48 retomam a questão de posições de prestígios que o homem assume. Sabe-se que as mulheres, ao longo dos anos, vêm conquistando espaços antes não permitidos a elas, no entanto, há muita dificuldade, ainda, para aquelas que se envolvem na política, visto ser um espaço de poder. Este poder de liderança tem sido social e culturalmente relacionado aos homens pela ideologia dominante. Pode-se perceber, assim, que os sujeitos-alunos conseguem questionar essa ideologia dominante e refletir sobre as diferenças políticas de gênero. Nesse sentido, foi questionado sobre até que ponto essas diferenças podem interferir nas relações entre as pessoas e a resposta de um sujeito-aluno chamou a atenção:

(SD 49) Podem começar a falar várias mentiras sobre outra pessoa para começar a botar podres no nome dela, sendo que isso não é verdade. O que mais sobe na cabeça dos homens são as *fakes news* para sujar o nome delas.

A SD 49 traz um discurso associado a acontecimentos frequentes na sociedade atual em que notícias falsas, principalmente relacionadas à política, são espalhadas sem a menor consideração pelo outro e pelas consequências que pode

causar. O sujeito-aluno da SD 49 conseguiu relacionar o conteúdo ouvido no *podcast*, que tratava também da violência sofrida por Joice Hasselmann através de memes espalhados na *internet*, isto é, as *fakes news* no meio político, principalmente a intenção de difamar as mulheres para diminuir seu poder, considerando que tais ações não poderiam ocorrer e seriam o limite para as relações entre as pessoas.

Após as discussões orais, partiu-se para as atividades de produção do roteiro do *podcast*, com o objetivo de que os sujeitos-alunos assumissem uma posição crítica através do discurso escrito oralizado. Foi solicitado que os alunos produzissem, primeiro, o roteiro escrito e depois gravassem o áudio do *podcast*. Embora em um contexto desfavorável de ensino, visto que a pandemia trouxe limitações para o desenvolvimento da etapa final da aplicação da proposta de intervenção, a produção dos *podcasts* ocorreu e foi possível analisar o nível de autoria produzido pelos sujeitos-alunos.

Sabe-se que, segundo Gallo (2001), a autoria pode ser observada tanto no nível enunciativo-discursivo, que é a condição de todo sujeito e em que se produz a função-autor, quanto no nível discursivo que ocorre na prática de textualização e produz o efeito-autor. Dessa forma, foi possível analisar que o resultado do trabalho, isto é, da produção do *podcast* ocorreu em um processo de textualização, o que permitiu que os sujeitos-alunos assumissem a posição de autor de suas produções em um nível discursivo. Isso pode ser observado logo no início do áudio, quando os sujeitos mobilizam o efeito de início do *podcast* por meio da saudação, apresentação pessoal e/ou do título do *podcast* e exposição do tema a ser falado:

(SD 50) Olá! Bem-vindos ao *Eleven Podcast*. Hoje vamos bater um papo sobre um vídeo que ficou conhecido nas redes sociais [...]

A SD 50 foi retirada do texto oral em que o sujeito-aluno assume a autoria do seu *podcast*, discutindo o tema sobre a violência contra as mulheres a partir de um vídeo polêmico da *internet* de agressão física a uma mulher. Na sequência do episódio, há uma passagem para a fala do convidado que expõe a sua opinião sobre o assunto. Outra marca de autoria no nível discursivo pode ser observada na SD 51 em que foi feita a elaboração de um roteiro para *podcast*, estabelecendo um diálogo

com o ouvinte. Embora que, no momento da oralização desse texto escrito, tenha ocorrido uma dificuldade na fluência da oralização, foi possível perceber a autoria:

(SD 51) 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 urgente!

O sujeito-aluno, no gesto de interpretação sobre a temática da violência contra as mulheres, assume a posição de autor, pois há certo grau de autoria, visto que seu modo coloquial de dizer produz um efeito de originalidade ao seu texto, que posteriormente foi oralizado. É percebida, também, a presença das marcas da linguagem informal como gírias e as expressões “aí” ou “bom” no início ou no meio de algumas frases, reforçando o efeito de criação de um diálogo com o ouvinte e indicando o público para quem se dirige o programa, ou seja, um público jovem.

Mesmo que não haja uma justificativa aprofundada sobre o fato de o abuso ser negativo, o sujeito-aluno não reproduz o DP e assume uma posição mais reflexiva sobre o tema, quando questiona, por exemplo, “a necessidade disso”, isto é, dos abusos ou quando comenta sobre “a capacidade dos homens se acharem superiores às mulheres”. Dessa forma, o objetivo de promover uma reflexão sobre a temática do respeito às diferenças foi atingido, visto que o sujeito-aluno, ao se posicionar criticamente, mobiliza gestos de interpretação de respeito às mulheres.

As atividades de roda de conversa e discussão foram importantes para promover condições favoráveis para as aulas de DO. Nesses momentos, os sujeitos-alunos puderam produzir gestos de interpretação de forma espontânea por meio da oralidade. No entanto, a atividade com os *podcasts* foi um caminho encontrado para se trabalhar o discurso escrito oralizado, visando não somente uma produção espontânea, mas planejada. Através da oralização da escrita é possível que os sujeitos-alunos revejam conceitos pré-construídos e organizem os recortes discursivos do interdiscurso, ou seja, interpretem. Se o aluno conseguir realizar tal

ação, estará caminhando para também aperfeiçoar a prática da oralidade espontânea.

Pode-se dizer, por fim, que todas as atividades pedagógicas desenvolvidas contribuíram para a construção da proposta de intervenção, seja por meio daquelas que colocaram em evidência a urgência do trabalho em sala de aula sobre a temática das diferenças socioculturais, ou daquelas que mostraram que o DO pode ser trabalhado com os alunos de forma a produzir o efeito-autor. Dessa forma, foi possível desenvolver uma proposta pedagógica para que os sujeitos-alunos pudessem produzir um discurso de respeito ao outro e o efeito-autor, mesmo que não fosse através da fala espontânea, mas sim por meio de textos escritos oralizados, como os *podcasts* que foi nossa proposta de produção final.

### 5.3.1 Avaliação dos *podcasts*

Com base em Gallo (2001) e Fernandes (2017), elaborou-se uma ficha de avaliação do discurso oralizado através dos *podcasts* no que diz respeito à interpretação e à autoria. Estão presentes os graus de interpretação, as posições assumidas pelo sujeito e os níveis de autoria que o sujeito pode produzir no processo discursivo de acordo com cada grau de interpretação. O quadro 1 é o exemplo dessa ficha de avaliação:

Quadro 4 – Ficha de avaliação dos *podcasts*

<b>Grau de interpretação</b>	<b>Posição do sujeito</b>	<b>Nível de autoria</b>	
<p><b>Grau mínimo</b></p> <p>O sujeito-aluno produziu um grau mínimo de interpretação, pois apenas reproduz enunciados produzidos pelo discurso pedagógico ou outro enunciator sem estabelecer relações de sentido entre eles</p>	<p><b>Posição-sujeito</b></p> <p><i>voyeur</i></p> <p>O sujeito-aluno permaneceu na posição-sujeito <i>voyeur</i>, apenas reproduzindo de forma integral sentidos já existentes</p>	<p><b>Nível enunciativo</b></p> <p>O sujeito-aluno produziu o discurso escrito oralizado em um nível enunciativo, conservando sentidos e produzindo apenas a função-autor.</p>	
<p><b>Grau intermediário</b></p>	<p><b>Posição-sujeito</b></p>	<p><b>Nível enunciativo-</b></p>	

O sujeito-aluno produziu um grau de interpretação intermediário, pois ainda reproduz o discurso pedagógico ou permanece na produção de paráfrase sem fazer relações com o interdiscurso.	<b>escrevente</b> O sujeito-aluno permaneceu na posição de sujeito-escrevente, apenas repetindo enunciados que já existem.	<b>discursivo</b> O sujeito-aluno produziu o discurso escrito oralizado em um nível enunciativo-discursivo, conservando sentidos e produzindo a função-autor.	
<b>Grau avançado</b> O sujeito-aluno produziu um grau de interpretação avançado, com um efeito de originalidade.	<b>Posição-sujeito de autor</b> O sujeito-aluno assumiu a posição de autor, produzindo sentidos diferentes, estabelecendo relações de sentido entre diferentes recortes do interdiscurso.	<b>Nível discursivo</b> O sujeito-aluno produziu o discurso escrito oralizado em um nível discursivo, produzindo efeitos de singularidade e o efeito-autor.	

Fonte: Arguello (2021).

Tendo como base o quadro avaliativo dos *podcasts*, apresenta-se um exemplo de como pode ser avaliado o trabalho do aluno. Para isso, é reproduzido o roteiro escrito de um *podcast* (SD 52) e, em seguida, apresenta-se o quadro avaliativo com as indicações referentes à interpretação e à autoria produzidas pelo sujeito-aluno.

(SD 52) Olá! Sou o sujeito 1<sup>15</sup> 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

<sup>15</sup> O aluno apresenta-se pelo nome, no entanto, para proteger sua identidade, substituímos a identificação por "sujeito 1".

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.

Quadro 5 – Exemplo de avaliação dos *podcasts*

<b>Grau de interpretação</b>	<b>Posição do sujeito</b>	<b>Nível de autoria</b>	
<p><b>Grau mínimo</b></p> <p>O sujeito-aluno produziu um grau mínimo de interpretação, pois apenas reproduz enunciados produzidos pelo discurso pedagógico ou outro enunciador sem estabelecer relações de sentido entre eles</p>	<p><b>Posição-sujeito</b></p> <p><b>voyeur</b></p> <p>O sujeito-aluno permaneceu na posição-sujeito <i>voyeur</i>, apenas reproduzindo de forma integral sentidos já existentes</p>	<p><b>Nível enunciativo</b></p> <p>O sujeito-aluno produziu o discurso escrito oralizado em um nível enunciativo, conservando sentidos e produzindo apenas a função-autor.</p>	
<p><b>Grau intermediário</b></p> <p>O sujeito-aluno produziu um grau de interpretação intermediário, pois ainda reproduz o discurso pedagógico ou permanece na produção de paráfrase sem fazer relações com o interdiscurso.</p>	<p><b>Posição-sujeito</b></p> <p><b>escrevente</b></p> <p>O sujeito-aluno permaneceu na posição de sujeito-escrevente, apenas repetindo enunciados que já existem.</p>	<p><b>Nível enunciativo-discursivo</b></p> <p>O sujeito-aluno produziu o discurso escrito oralizado em um nível enunciativo-discursivo, conservando sentidos e produzindo a função-autor.</p>	<b>X</b>
<p><b>Grau avançado</b></p> <p>O sujeito-aluno produziu um grau de interpretação avançado, com um efeito de originalidade.</p>	<p><b>Posição-sujeito de autor</b></p> <p>O sujeito-aluno assumiu a posição de autor, produzindo sentidos diferentes,</p>	<p><b>Nível discursivo</b></p> <p>O sujeito-aluno produziu o discurso escrito oralizado em um nível discursivo, produzindo efeitos de</p>	

	estabelecendo relações de sentido entre diferentes recortes do interdiscurso.	singularidade e o efeito-autor.	
--	---	---------------------------------	--

Fonte: Arguello (2021).

A avaliação do *podcast* mostra que a interpretação aconteceu em um grau intermediário, pois o sujeito-aluno reproduziu informações sobre quais são os tipos de violência contra as mulheres, fazendo um recorte do arquivo pedagógico que trazia indicação com *links* de *sites* e vídeos com essas informações. Também é possível perceber que o sujeito-aluno conseguiu organizar outros recortes discursivos com dados estatísticos que não estavam no arquivo pedagógico. Esse fato nos faz entender que o sujeito-aluno assumiu a posição-sujeito escrevente, ou seja, repetiu os sentidos já existentes, seja aqueles encontrados no DP ou em outros lugares.

Dessa forma, a autoria aconteceu em um nível enunciativo-discursivo, pois, mesmo que essas informações apresentadas sejam corretas e verdadeiras, não há um efeito de singularidade para o texto oralizado, fazendo com que apenas a função-autor fosse produzida. Esta é a função de todo sujeito e pode ser percebida, no texto analisado, através do efeito de início e de fechamento dado ao *podcast* e através da organização dos recortes com as informações sobre o assunto. Além disso, o sujeito-aluno não apresenta reflexões sobre a temática da violência contra a mulher, porém é possível perceber uma posição crítica frente ao tema, quando considera os números da violência “exorbitantes” e “cruéis”. Dessa forma, a interpretação e a autoria acontecem, mas não com o efeito de originalidade esperado.

A produção de um efeito de sentido esperado é efeito do processo de antecipação que afetou o sujeito-professora. Dessa forma, entende-se que, embora haja uma expectativa em relação aos sentidos que os alunos produzirão, deve-se lembrar que cada aluno possui seu tempo de aprendizagem e desenvolvimento, sendo, também, afetado de formas diferentes pelo contexto sócio-histórico e ideológico. Assim, o professor deve considerar, no momento da avaliação dos discursos dos sujeitos-alunos, que os sentidos produzidos poderão ser diferentes

daqueles esperados sem que isso signifique serem menos relevantes no processo de aprendizagem dos sujeitos-alunos.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se da importância do ensino da leitura e da escrita na educação dos alunos, por isso, minha motivação inicial, ao ingressar no mestrado, era desenvolver um trabalho com esses eixos. Há uma preocupação por parte dos professores em realizar atividades em que a escrita seja desenvolvida, isso acontece devido ao fato de a escrita ter passado por um processo histórico e ideológico de legitimação. Isso faz com que a oralidade seja deixada em segundo plano, pois há o entendimento de que a língua materna já foi ensinada no ambiente familiar.

A oralidade, porém, não menos importante do que a escrita, foi se mostrando de grande valia para o desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica que fez parte da pesquisa, filiada teórica e metodologicamente nas concepções da Análise do Discurso de linha francesa. A teoria, fundada por Michel Pêcheux e reformulada por Eni Orlandi, permitiu a construção de um dispositivo teórico para análise e compreensão dos gestos produzidos pelos sujeitos-alunos. A Análise do Discurso também contribuiu para que se desenvolvesse um trabalho voltado para a produção da polissemia, visando à assunção da autoria por parte dos sujeitos-alunos.

A proposta pedagógica buscou, dessa forma, desenvolver atividades que envolvessem não somente a leitura e a escrita, mas também o discurso oral e a partir da leitura de textos de diferentes materialidades significantes, a temática das diferenças socioculturais na construção das relações interpessoais foi abordada como ponto de discussão e reflexão nas aulas de Língua Portuguesa. O trabalho com essa temática se mostrou pertinente, visto que muitos gestos de interpretação produziram efeitos discriminatórios dentro da sala de aula. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa era investigar como se daria a produção de discursos acerca das diferenças socioculturais na construção das relações interpessoais, por meio da aplicação da intervenção pedagógica em turmas do sexto ano do Ensino Fundamental.

Os resultados da pesquisa mostraram que, a intervenção pedagógica de leitura, produção oral e escrita, contribuiu para a produção do sentido acerca das diferenças socioculturais, pois permitiu que fossem produzidos gestos de interpretação de forma reflexiva e crítica sobre o tema abordado. Os sujeitos-alunos conseguiram se colocar, em muitos momentos, no lugar do outro e, à medida em

que as discussões eram feitas, imaginários preconceituosos e estereótipos foram sendo revistos, o que possibilitou a produção da polissemia.

Cada atividade aplicada colaborou para que os objetivos da proposta fossem atingidos. Inicialmente, por meio da atividade de observação de imagens de pessoas com diferentes perfis físicos, foi possível compreender que havia urgência em se trabalhar a temática das diferenças socioculturais. Por meio de atividades de leitura e escrita, percebeu-se que havia diferença entre o discurso escrito, produzido pelos alunos e o discurso oral. Dessa forma, foi priorizado um espaço maior para o trabalho com o discurso oral em sala de aula, a fim de que os sujeitos-alunos, pudessem produzir gestos de interpretação singulares, sem a interferência do DP.

A partir das considerações feitas através das atividades iniciais aplicadas de forma presencial na sala de aula, no ano de 2019 e, de forma remota, no ano de 2020, seja por meio de aulas síncronas ou assíncronas, em uma escola pública da rede estadual de ensino de Santana do Livramento – RS, percebeu-se que é possível, através de um trabalho com a oralidade, propiciar um ambiente de abertura para o discurso lúdico e o polêmico em aula, e, conseqüentemente, abrir espaço para a produção da polissemia.

O trabalho com o discurso oral dirigiu-se para a construção de atividades que envolviam a produção de *podcasts*. Esse foi o caminho encontrado para se trabalhar com o discurso escrito oralizado, a fim de que o discurso espontâneo dos alunos pudesse ser planejado, isto é, houvesse uma organização dos recortes discursivos e, assim, os sujeitos-alunos produzissem gestos de interpretação e um discurso polissêmico sobre a temática das diferenças socioculturais.

O leitor pode questionar se a escolha pelo discurso escrito oralizado afetaria o discurso espontâneo dos alunos. Porém, o que se pretende com o discurso escrito oralizado é que os sujeitos-alunos produzam o efeito de estabilidade no DO e consigam compreender que, mesmo na espontaneidade, ainda é possível organizar os recortes discursivos e produzir sentidos com autoria e criatividade.

Para isso, a proposta pedagógica traz, primeiramente, atividades com o discurso lúdico, através da observação das imagens, por exemplo, para que os sujeitos-alunos produzam gestos de interpretação espontâneos. Depois, são propostas atividades com o discurso polêmico em que a polissemia é controlada, ou seja, o professor poderá proporcionar um ambiente para que ocorra o pensamento

reflexivo. E é, dessa forma, partindo da leitura e da escrita que se pretende chegar a um trabalho significativo com o discurso escrito oralizado por meio de *podcasts*.

A produção dos sentidos por meio dos *podcasts* foi possível através de um trabalho que envolveu a prática da textualização. Dessa forma, os sujeitos-alunos puderam se posicionar criticamente e refletir sobre o tema das diferenças socioculturais, além de assumir a posição de sujeito-autor. Nesse sentido, a autoria ocorreu durante o processo de aplicação da intervenção pedagógica, seja em um nível enunciativo-discursivo, com a função autor ou em um nível discursivo com o efeito-autor.

Por fim, a proposta de intervenção pedagógica ganhou forma e foi possível, por meio de um trabalho discursivo com a linguagem oral, compreender que, através da intervenção, é viável a produção da polissemia e da autoria por parte dos sujeitos-alunos. A partir dos resultados positivos, elaboramos um produto pedagógico destinado a professores de Língua Portuguesa que também se sintam desafiados a desenvolver atividades com o discurso oral em sala de aula.

O produto pedagógico (Apêndice E) diz respeito ao *podcast* intitulado “Diferenças” e possui onze episódios com sugestões de atividades para os docentes. Dessa forma, esperamos contribuir para que outros sujeitos-professores também se coloquem nesse espaço reflexivo por meio do discurso pedagógico polêmico a fim de que os sujeitos-alunos produzam um discurso polissêmico sobre as diferenças socioculturais na construção das relações interpessoais e assumam a posição de autor.

Por fim, como professora de Língua Portuguesa pude perceber que a pesquisa desenvolvida no mestrado contribuiu não somente com o meu desenvolvimento enquanto docente e pesquisadora, mas também com a posição-sujeito que os alunos puderam assumir durante a aplicação da proposta pedagógica, pois a abertura que tiveram durante as aulas para as discussões e reflexões possibilitou um novo olhar em relação às diferenças socioculturais. Dessa forma, o que se projeta a partir do produto pedagógico, *Podcast Diferenças*, é que outros professores também consigam realizar um trabalho pedagógico em que seus alunos assumam uma posição crítica e reflexiva.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA protesta contra ato de racismo na Arena: “Dói”. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 28 ago. 2014. ZH Esportes. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/esportes/gremio/noticia/2014/08/Aranha-protesta-contra-ato-de-racismo-na-Arena-Doi-4585928.html>. Acesso em: 16 ago. 2019.
- ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação e letramento no Ensino Fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. *In*: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 143-162.
- ÁUDIO polêmico de vereador vaza, “(prefeita) pode ir na câmara, ali ninguém quer estuprar ela”. **Sentinela 24h**, 2020. Disponível em: <https://www.sentinela24h.com/post/audio-pol%C3%AAmico-de-vereador-vaza-prefeita-pode-ir-na-c%C3%A2mara-ali-ningu%C3%A9m-quer-estuprar-ela>. Acesso em: 06 jun. 2020.
- 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.
- A VIOLÊNCIA política de gênero no Brasil. [Locução de]: Antonia Pellegrino e Manoela Miklos. [S. l.]: Novo normal, 25 nov. 2019. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6tDy5iSUD2uqQAFkr7evlB>. Acesso em: 06 jun. 2020.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BÍBLIA. Português. **A Bíblia das Descobertas**: descubra e pratique a Palavra de Deus. Tradução de Amador Rúbio, Luciana Eidam Coelho, Márcia Coivo Vilella, Thaís Seidel de Souza. Barueri, SP: Sociedade Bíblia do Brasil, 2008. 1376 p.
- BONINI, Adair. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011. ISSN 1984-6398. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/05.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 03 jun. 2019.
- 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, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 03 jun. 2019.

BRENO, Laerte. #Opinião: **A leitura social do homem negro**. 2019. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.vozdascomunidades.com.br/colunas/opinio-leitura-social-do-homem-negro/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

CASA de torcedora gremista que xingou Aranha é incendiada em Porto Alegre. **ESPN**, 2014. Disponível em: [http://www.espn.com.br/noticia/439427\\_casa-de-torcedora-gremista-que-xingou-aranha-e-incendiada-em-porto-alegre](http://www.espn.com.br/noticia/439427_casa-de-torcedora-gremista-que-xingou-aranha-e-incendiada-em-porto-alegre). Acesso em: 16 ago. 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.

COSTA, Giselda dos Santos. **PODCAST**: um gênero ou suporte? Emergente ou híbrido? Oral ou escrito? Trabalho apresentado ao grupo de discussão atividades hipertextuais: o que nos diz a prática, no 3º Encontro Nacional sobre Hipertexto, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/p-w/podcast-um-genero-ou-suporte.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 30 jun. 2019.

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.

FERNANDES, Carolina. **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.

FERNANDES, Carolina; VINHAS, Luciana Iost. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão-SC, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2019. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/6985](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6985). Acesso em: 02 jun. 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista de Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000200009&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000200009&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 02 maio 2020.

FOLHA VITÓRIA. **Jovem é expulso do curso de Medicina da Ufes por fraudar sistema de cotas**. 2018. 1 fotografia. Disponível em: <https://amp.folhavoria.com.br/geral/noticia/03/2018/jovem-e-expulso-do-curso-de-medicina-da-ufes-por-fraudar-sistema-de-cotas>. Acesso em: 15 ago. 2019.

FREEPIK. **Murzyn-martwi-wyraz**. 2016. 1 fotografia. Disponível em: [https://pl.freepik.com/darmowe-zdjecie/murzyn-martwi-wyraz\\_1028986.htm](https://pl.freepik.com/darmowe-zdjecie/murzyn-martwi-wyraz_1028986.htm). Acesso em: 15 ago. 2019.

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.

GALLO, Solange Leda. 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](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/172/186). Acesso em: 02 abr. 2020.

GALLO, Solange Leda. **Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. *In*: ERNEST, A.; FUNEK, B. S. **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: EDUCAT. 2001, p.27-42. Disponível em: <http://tpleitura.pbworks.com/w/file/fetch/52973976/Indursky%20-%20Da%20heterogeneidade%20do%20discurso.pdf>. Acesso em 24 maio 2019.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. *In*: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do Discurso. *In*: NASCIMENTO, Lucas (org.). **Presenças de Michel Pêcheux: da análise do discurso ao ensino**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

JUST THE DESIGN. **Ricki Hall in a T-shirt**. [2013?]. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.justthedesign.com/tops/attachment/6-18/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

KAMISOKA. **Portrait of tattooed and pierced young women with blond dreadlocks**. 2017. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.istockphoto.com/fr/photo/portrait-de-femmes-jeunes-tatou%C3%A9es-et-perc%C3%A9es-avec-des-dreadlocks-blonds-gm877514832-244861827>. Acesso em 14 ago. 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4362514/mod\\_resource/content/1/Bloco%20%20-%20Texto%20-%20Cultura%20-%20um%20conceito%20antropol%C3%B3gico%20Roque%20Laraia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4362514/mod_resource/content/1/Bloco%20%20-%20Texto%20-%20Cultura%20-%20um%20conceito%20antropol%C3%B3gico%20Roque%20Laraia.pdf). Acesso em: 17 dez. 2019.

LENHARO, Isadora Rayane; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Podcast*, participação social e desenvolvimento. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 307-335, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00307.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

LITTERALE CONSULTORIA EM RECURSOS HUMANOS. **Experiência nunca é demais**. 2019. 1 fotografia. Disponível em: <http://www.litterale.com.br/programa-carreira-60/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

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.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 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.

MENINA diferente. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Giovanni Drafftcb. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_29acQ8GKEU](https://www.youtube.com/watch?v=_29acQ8GKEU). Acesso em: 01 jul. 2019.

MULHER jovem estudante confuso e duvidoso. [2019]. 1 fotografia. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/683350943456721075/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

NARDI, Fabiele Stockmans De. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira**. 2007. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em

Letras, Porto Alegre, 2007. Disponível em:  
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13114?show=full>. Acesso em: 17 dez. 2019.

OLIVEIRA, Herivelto. **Mulher, negra e atrevida**. 2017. 1 fotografia. Disponível em:  
<https://conexaoplaneta.com.br/blog/karin-oliveira-mulher-negra-e-atrevida/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. “Segmentar ou recortar?” *In: Linguística: questões e controvérsias*. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba. Minas Gerais: [s.n.], 1984. (Série Estudos, 10).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

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

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. São Paulo: Pontes, 2012a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

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

PÊCHEUX, Michel. (1975). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

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.

PÉTINGNY, Aline; DELVAUX, Nancy. **Camila está namorando**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2003.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca da autorização. **Série Escritos: escrita, escritura, cidade (III)**. V. 7, n. 1, p. 9-20, ago. 2002.

PINHEIRO, Virgínia. **10 cortes de cabelo para mulheres de 60 anos ou mais**. 2015. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.viva50.com.br/10-cortes-de-cabelo-para-mulheres-de-60-anos-ou-mais/>. Acesso em: 15 ago. 2019.



PORTUGAL STORE. **T-shirt mulher branca e vermelha**. [2019?]. 1 fotografia. Disponível em: <https://portugalstore.fpf.pt/pt/loja/produtos/pt-t-shirt-mulher-branca-e-vermelha>. Acesso em: 14 ago. 2019.

**PPP – Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual de Ensino Fundamental Rivadávia Corrêa, Santana do Livramento, 2014.

PSICOPLUS - autoestima e auto-conhecimento da mulher gorda. 2018. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.facebook.com/psicoplusautoestimaeautoconhecimento/photos/a.167711220692870/185760545554604/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

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

RAMOS, Thaís Valim. Outro / Outro. *In*: LEANDRO- FERREIRA, Maria Cristina (org.). **Glossário de termos do discurso** – edição ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

RIDOFRAZ. **Bela mulher madura sentada no café**. 2017. 1 fotografia. Disponível em: <https://br.depositphotos.com/161886070/stock-photo-happy-mature-woman-outdoor.html>. Acesso em: 15 ago. 2019.

RODAS, Sergio. **Nunca existiu presunção de inocência nas favelas do Rio de Janeiro, dizem advogados**. 2018. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-abr-03/nunca-existiu-presuncao-inocencia-favelas-rio-janeiro>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ROMÃO, Lucília Maria Souza; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma vez outra história: leitura e interpretação na sala de aula**. São Paulo: DCL, 2006.

ROSÁRIO, Heloísa Monteiro. Por uma análise enunciativa do discurso gramatical: gramática e heterogeneidade. **Calidoscópico**, São Leopoldo: UNISINOS, v. 6, n. 2, p. 96-106, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5251>. Acesso em: 18 dez. 2020.

SNACK ATTACK. Direção Andrew Cadelago. [S.l.], 2017. 1 vídeo (4:41 min). Publicado pelo canal Eduardo Verastegui. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=38y\\_1EWIE9I](https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I). Acesso em: 04 jun. 2019.

SOUSA, Graciane. **Estudante de Direito bate a cabeça ao cair de escada e morre no litoral do Piauí**. 2018. 1 fotografia. Disponível em: <https://cidadeverde.com/noticias/263228/estudante-de-direito-bate-a-cabeca-ao-cair-de-escada-e-morre-no-litoral-do-piaui>. Acesso em: 15 ago. 2019.

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.

SUL21. **Jovem negro vestibulando de medicina é alvo de racismo de outros estudantes**. 2015. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ta-na-rede/2015/10/jovem-negro-vestibulando-de-medicina-e-alvo-de-racismo-de-outros-estudantes/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar. **Revista Odisseia**, n. 1, 28 jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2043>. Acesso em: 25 maio 2019.

TIZZIOTO, Pamela Aline; PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. A constituição de sentidos na oralidade e na escrita: a autoria na produção infantil. **Pesquisa em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14740/14740.PDF>. Acesso em: 24 out. 2019.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) jovem \_\_\_\_\_, participante da turma \_\_\_\_\_, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Rivadávia Corrêa, declaro por meio deste termo que AUTORIZO o(a) mesmo(a) a participar da coleta de dados da pesquisa científica oferecida pela mestranda Leane Oliveira Arguello, do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, sob a orientação da Profa. Dra. Carolina Fernandes, da Universidade Federal do Pampa, localizada no endereço Av. Maria Anunciação Gomes de Godoy, nº 1650 – Bairro Malafáia, CEP: 96413-170 – Bagé / RS.

Declaro que fui informado que os objetivos desta pesquisa são:

- a) analisar os discursos sobre as diferenças socioculturais produzidos pelos alunos;
- b) analisar a autoria nos gestos de interpretação produzidos pelos alunos a partir da leitura polissêmica;
- c) observar os gestos de interpretação dos alunos a partir da prática oral;
- d) compreender como a intervenção pedagógica pode levar o aluno a refletir sobre as diferenças socioculturais na sociedade;
- e) compreender a distinção entre o modo de funcionamento do discurso oral e do discurso escrito com relação ao tema abordado;
- f) analisar a intervenção pedagógica, refletir sobre a prática docente e elaborar um produto pedagógico.

Declaro que fui igualmente informado de que as informações coletadas a partir desta pesquisa serão utilizadas apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários, trabalhos de conclusão de curso etc), identificadas somente por sigla e número relativo à idade do participante. Autorizo, somente para uso acadêmico, as fotos e filmagens e os áudios obtidos durante a participação do (a) jovem durante a coleta. A colaboração do (a) jovem terá início quando o (a) mesmo (a) entregar este presente termo devidamente assinado.

Estou ciente de que, em caso de dúvida, poderei contatar a orientadora da pesquisa e/ou a pesquisadora pelos endereços eletrônicos [carolinafernandes@unipampa.edu.br](mailto:carolinafernandes@unipampa.edu.br) e [leane2oliveira@gmail.com](mailto:leane2oliveira@gmail.com) para os esclarecimentos desejados. Fui ainda informado de que o (a) jovem participante poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, mediante a comunicação ao pesquisador responsável pela mesma.

Bagé, \_\_\_\_\_ de junho de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pelo jovem participante

Nome completo e legível do responsável pelo jovem: \_\_\_\_\_

CPF/RG:

e-mail / telefone:

## APÊNDICE B – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

A atividade descrita abaixo faz parte do diagnóstico das turmas de 6º ano, para verificação dos conceitos e ideias que os alunos trazem a respeito da aceitação do outro e de suas diferenças.

**Atividade 1** – Leitura (silenciosa e oral) dos capítulos de 1 a 4 do livro “A terra dos meninos pelados” de Graciliano Ramos<sup>16</sup> (Anexo E).

**Atividade 2** – Questionário interpretativo e de compreensão do texto.

- 1) Raimundo era diferente dos outros meninos? Como?
- 2) Leia o seguinte trecho:  
“Tanto gritaram que ele se acostumou, achou o apelido certo, deu para se assinar a carvão, nas paredes: Dr. Raimundo Pelado.”  
  
Por que Raimundo não reagia às provocações dos outros meninos?
- 3) Que sentimento de Raimundo a seguinte frase revela “— Era melhor que me deixassem quieto, disse Raimundo baixinho.”
- 4) Raimundo sonhou com a terra de Tatipirum. Descreva como é esse lugar.
- 5) 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?
- 6) Os meninos da terra de Tatipirun eram muito diferentes uns dos outros, mas possuíam semelhanças com Raimundo. Você acredita que para sermos aceitos precisamos ser iguais aos outros? Comente.

**Atividade 3** – Produção textual (gênero carta).

“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.

---

<sup>16</sup> RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. 40. ed. São Paulo: Record, 2010.

## APÊNDICE C – PROJETO PILOTO

Etapas do trabalho – Projeto Piloto

<b>Hora/aula</b>	<b>Processo</b>	<b>Subprocesso</b>	<b>Objetivos</b>
1h/a	Observação de imagens. (Pessoas com diferentes perfis físicos) (Anexo A)	- Levantamento de suposições, a partir de perguntas, sobre as possíveis identidades e profissões das pessoas representadas nas imagens.	- Romper com estereótipos.  - Refletir sobre as diferenças.
1h/a	Vídeo: Menina diferente. <sup>17</sup> Disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_29acQ8GKEU">https://www.youtube.com/watch?v=_29acQ8GKEU</a> .	- Roda de conversa sobre a compreensão da temática do vídeo.	- Refletir sobre o que significa ser diferente. - Reconhecer os efeitos de sentidos produzidos pela observação do vídeo.
2h/a	Situação-problema (a partir do curta-metragem: “Snack Attack” – Direção: Andrew Cadelago. <sup>18</sup>	- Debate regrado - Levantamento de argumentos	- Posicionar-se de forma crítica, a partir da prática oral sobre as diferenças entre gerações.

<sup>17</sup> MENINA DIFERENTE. [S.l.], 2012. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Giovanni Drafftcb. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_29acQ8GKEU](https://www.youtube.com/watch?v=_29acQ8GKEU). Acesso em: 01 jul. 2019.

<sup>18</sup> SNACK ATTACK. Direção Andrew Cadelago. [S.l.], 2017. 1 vídeo (4:41 min). Publicado pelo canal Eduardo Verastegui. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=38y\\_1EWIE9I](https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I). Acesso em: 04 jun. 2019.

2h/a	Notícia (Caso de racismo - Torcedora xinga jogador de macaco.) (Anexos C e D)	- Leitura da notícia. - Discussão sobre racismo e atos de violência.	- Refletir sobre os efeitos das nossas ações em relação à vida dos outros.
3h/a	Fragmento do texto: "O pequeno Príncipe" de Antoine de Saint-Exupéry <sup>19</sup>	- Interpretação do texto. - Discussão sobre a temática: as diferenças.	- Problematizar o conceito sobre o óbvio e as outras formas de ver. - Produzir efeitos de sentidos sobre as diferenças.
4h/a	Produção textual	- Produção de esquete sobre a temática abordada nos textos.	- Posicionar-se de forma crítica, a partir da prática escrita.

Fonte: Arguello (2019).

<sup>19</sup> SAINT-EXUPÉRY, Antoine De. O pequeno príncipe. 1. ed. São Paulo: Editora Escala, 2015.

## APÊNDICE D - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: ETAPAS DO TRABALHO

A proposta de intervenção pedagógica, ancorada teoricamente na AD, foi elaborada para turmas de sextos anos para a disciplina de Língua Portuguesa e tem como objetivo geral mobilizar a reflexão para produzir um discurso de respeito às diferenças socioculturais, além de ter como objetivos específicos: problematizar o conceito das diferenças socioculturais, produzir efeitos de sentido sobre as diferenças, conduzir o aluno a posicionar-se de forma crítica e a produzir gestos de interpretação com autoria e criatividade. A seguir, são apresentadas as nove etapas da proposta de intervenção:

### 1ª ETAPA

Na primeira etapa, com duração de 1 hora/aula, o conteúdo a ser desenvolvido é a produção de texto escrito a partir de imagem. A metodologia adotada será através da amostra da capa do livro “*Camila está namorando*” (Anexo B), de Aline Pétigny e Nancy Delvaux, aos alunos para observação das imagens. Após, será produzido um texto narrativo escrito com base na observação da capa do livro, a fim de que o tema das diferenças socioculturais seja trabalhado.

O objetivo dessa atividade é analisar as suposições feitas pelos alunos a respeito dos personagens principais da capa do livro que apresenta duas crianças, uma menina branca e um menino negro. Para isso, será utilizada, como recurso didático, a imagem impressa da capa do livro “*Camila está namorando*”. Por fim, a avaliação será feita a partir da leitura dos textos produzidos pelos alunos e de suas suposições a respeito dos personagens que aparecem na capa do livro. Nessa etapa, será possível avaliar os gestos de interpretação mobilizados pelos alunos a respeito da temática do sujeito-negro.

### 2ª ETAPA

A segunda etapa também partirá da observação de imagens. Porém, dessa vez serão imagens de pessoas com diferentes perfis físicos (Anexo A). A previsão de tempo para a aplicação é de 1 hora/aula. Os alunos observarão as fotografias para o levantamento dos gestos de interpretação das imagens sobre as possíveis

identidades, profissões, gostos, afinidades das pessoas que ali aparecem. Para isso, responderão, por escrito, às seguintes questões:

- a) Qual a profissão dos adultos? Por quê?
- b) O que fazem esses jovens na vida? Por quê?
- c) Observando a imagem dos idosos, o que eles gostam de fazer? Por quê?
- d) Observando as crianças, quem vai ter uma carreira bem-sucedida? Por quê?
- e) Dentre as imagens dos adolescentes, quem seria amigo de quem? Por quê?
- f) Se você tivesse que formar casais, como seriam os pares? Por quê?

Por último, os alunos justificarão suas respostas oralmente. As justificativas orais serão gravadas em áudio através do programa *Audacity*. Os recursos didáticos a serem utilizados serão o computador, o *datashow* e o questionário impresso.

O objetivo dessa etapa é promover a polissemia para abrir a possibilidade de que diferentes sentidos sejam produzidos por meio do acesso a diferentes modos de ver e interpretar. Por último, a avaliação que se dará a partir da observação, da participação e do envolvimento dos alunos em aula e da análise de suas respostas e de suas justificativas.

### **3ª ETAPA**

Na continuidade, será aplicada a terceira etapa com o vídeo “Menina diferente”. O tempo estipulado para esta atividade de exibição do vídeo e discussão é de 1 hora/aula. Os objetivos dessa proposta são: produzir sentidos sobre os vários tipos de diferenças a partir da observação do vídeo e refletir sobre o que significa ser diferente. A metodologia da aula ocorrerá da seguinte maneira: será apresentado um trecho do vídeo: “Menina diferente” para os alunos. Após, será feita a seguinte questão:

- a) O que é que a menina tem de diferente? Você sabe?



Na continuidade, os alunos assistirão ao restante do vídeo para, em uma roda de conversa sobre a compreensão da temática abordada, responder às próximas questões:

- b) A resposta da menina era esperada por você?
- c) Que reação a resposta causou em você?
- d) O que é comum entre os adolescentes e que todos gostam como afirma a menina do vídeo?
- e) Você conhece algum adolescente que não gosta de música, *internet* ou festa?
- f) Não ter os mesmos gostos ou habilidades de outras pessoas pode interferir nas amizades?
- g) Para você, o que significa ser diferente?
- h) Você concorda com a afirmação de que todos somos iguais? Por quê?
- i) O que você entende da frase do vídeo: “Ser diferente é normal”?
- j) O que você considera ser normal?
- k) Você convive ou já conviveu com alguma pessoa com necessidades especiais?
- l) A forma de tratamento dada a essa pessoa, no seu ponto de vista, é ou deve ser diferente? Dê exemplos.

Os recursos didáticos a serem utilizados nessa etapa são computador, *datashow* e caixa de som. A avaliação será feita a partir da participação dos alunos na roda de conversa e da sua compreensão do vídeo.

#### **4ª ETAPA**

O conteúdo da quarta etapa é a apresentação de uma situação-problema, a partir do curta-metragem: *SnackAttack* – direção: Andrew Cadelago. Para esta etapa, estão previstas 2 horas/aula cujo objetivo é criar condições para o aluno posicionar-se de forma crítica, a partir da prática oral, sobre as diferenças entre gerações.

A metodologia será desenvolvida da seguinte maneira: os alunos assistirão ao curta-metragem: *SnackAttack*. Após, formarão grupos de quatro pessoas e discutirão as seguintes frases afirmativas, que serão entregues após o vídeo:

Afirmações:

- a) Os idosos não sabem usar as tecnologias.
- b) Os idosos não entendem os mais jovens.
- c) Os jovens não sabem nada da vida.
- d) Os jovens não respeitam os mais velhos.

Questão:

Você concorda ou discorda das afirmações? Por quê?

Em seguida, terá início o debate para o levantamento de argumentos, em que os alunos defenderão seu posicionamento, contra ou a favor, frente aos colegas. Para essa atividade, serão utilizados como recursos didáticos: computador, *datashow*, caixa de som e fotocópias, contendo as afirmações e a questão que serão entregues aos discentes. A avaliação será feita de forma contínua no envolvimento dos alunos na discussão em grupo e, posteriormente, na participação oral no debate e no seu posicionamento crítico frente às situações.

## 5ª ETAPA

A quinta etapa tem como conteúdo a leitura de notícias sobre caso de racismo em que uma torcedora de time de futebol xinga um jogador de “macaco” (Anexos C e D). O cronograma previsto para a quinta etapa é de 2 horas/aula em que a metodologia se desenvolverá da seguinte maneira: os alunos, no primeiro momento, discutirão a respeito do que é racismo a partir da questão:

- a) O que é racismo em sua opinião?

Após, farão a leitura das notícias e, em seguida, os alunos discutirão o tema a respeito de racismo e violência. A discussão será mediada pela professora através do seguinte questionário:

- b) No seu ponto de vista, que atitudes demonstram racismo?
- c) Em sua opinião, o fato ocorrido no estádio de futebol se configura racismo? Por quê?
- d) Em sua opinião, a torcedora foi movida pela emoção do momento ou apenas expressou o que realmente pensa e sente?
- e) A cor de pele define uma pessoa? Se sim, de que forma? Explique. Se não, explique.
- f) Que problemas um ato racista pode causar na vida de quem sofre a discriminação?
- g) Em sua opinião, o goleiro agiu bem ao protestar contra as ofensas?
- h) Como você reagiria no lugar dele?
- i) Você acredita que uma pessoa ao proferir um xingamento para outras deve ser punida? Como?
- j) O que você pensa a respeito das atitudes das pessoas que incendiaram a casa da torcedora do Grêmio? Elas têm razão em fazer isso? Comente.

O objetivo dessa etapa é levar os discentes a refletirem sobre os efeitos das nossas ações em relação à vida dos outros. Os recursos didáticos necessários serão as fotocópias impressas das notícias e a avaliação ocorrerá através da participação dos alunos na leitura e na discussão em sala de aula sobre o tema.

## **6ª ETAPA**

O conteúdo da sexta etapa é um recorte da obra “A terra dos meninos pelados” de Graciliano Ramos, capítulos 1 a 4 (Anexo E). O cronograma é de 2 horas/aula em que os alunos farão a leitura do fragmento do texto, responderão ao questionário por escrito e, em seguida, produzirão um texto de gênero carta. Os objetivos da sexta etapa do planejamento são: problematizar a questão das

diferenças na construção das relações interpessoais e produzir efeitos de sentidos sobre as diferenças. A seguir as perguntas e a proposta de produção textual:

7) Questionário (escrito):

- a) Raimundo era diferente dos outros meninos? Como?
- b) Leia o seguinte trecho:  
“Tanto gritaram que ele se acostumou, achou o apelido certo, deu para se assinar a carvão, nas paredes: Dr. Raimundo Pelado.”  
Por que Raimundo não reagia às provocações dos outros meninos?
- c) Que sentimento de Raimundo a seguinte frase revela “— Era melhor que me deixassem quieto, disse Raimundo baixinho.”
- d) Raimundo sonhou com a terra de Tatipirum. Descreva como é esse lugar.
- e) 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?
- f) Os meninos da terra de Tatipirun eram muito diferentes uns dos outros, mas possuíam semelhanças com Raimundo. Você acredita que para sermos aceitos precisamos ser iguais aos outros? Comente.

8) Produção textual

“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.

Os recursos necessários para a aplicação da aula são as fotocópias do texto e das questões. Os sentidos produzidos pelos alunos serão avaliados através do questionário escrito e da produção textual.

**7ª ETAPA**

A sétima etapa possui como conteúdo a leitura de uma notícia, do contexto social dos alunos, cuja temática envolve a violência política contra a mulher (Anexo F). Para a atividade, está prevista 1 hora/aula, tendo como objetivo reconhecer os gestos de interpretação produzidos pelos alunos e refletir sobre a imagem da mulher.

A metodologia será desenvolvida através da leitura e discussão oral do assunto do texto através do questionário abaixo:

- a) O que você achou da fala do vereador?
- b) Você já ouviu ofensas como essas contra outras mulheres? Em que situações?
- c) Em sua opinião, o que pode ter levado o vereador a agir assim?
- d) Há, na sua opinião, justificativa para esse ato?
- e) Em sua opinião, o fato de ser uma mulher no governo da cidade pode ter dado liberdade para que o vereador falasse tais palavras ofensivas?
- f) Se, naquele período, quem estivesse ocupando o cargo fosse um homem, mudaria a fala do vereador, em sua opinião? Por quê?
- g) Por que, em sua opinião, há tantas ofensas em relação à aparência das mulheres que se envolvem na política?

Os recursos necessários para a realização desta etapa serão as fotocópias do texto. A avaliação se dará através da participação dos alunos durante a discussão em sala de aula.

**8ª ETAPA**

O conteúdo da oitava etapa refere-se à escuta de um *podcast* sobre a violência política de gênero no Brasil. Para esta etapa, serão disponibilizadas 2 horas/aula, com o objetivo de problematizar a violência política de gênero e refletir sobre a posição da mulher na política.

A metodologia se dará a partir da escuta do *podcast*, com pausas durante o áudio, para possíveis questionamentos dos alunos ou esclarecimentos sobre o tema. Após, será feita uma roda de conversa para discussão do tema e produção dos gestos interpretativos dos sujeitos-alunos. Segue abaixo, alguns questionamentos para a roda de conversa:

- a) Quem gostaria de entrar para a política? Por quê?
- b) Com a realidade vivida pelas mulheres na política, você acredita que a mulher deva estar na política? Por quê?
- c) O que mais chamou a sua atenção no *podcast* ouvido?
- d) Após a escuta do episódio, como você definiria violência política de gênero?
- e) Além dos exemplos dados no *podcast*, que outros tipos de violência as mulheres podem sofrer?
- f) Por que, em sua opinião, os homens não recebem tantas ofensas quanto as mulheres na política?
- g) Até que ponto as diferenças políticas podem interferir nas relações entre as pessoas?

Os recursos necessários para essa aula serão computador e caixa de som. Quanto à avaliação, será feita mediante o envolvimento e participação dos alunos na roda de conversa.

## **9ª ETAPA**

A nona etapa tem como conteúdo o estudo das especificidades do *podcast*, a produção de um roteiro e a gravação de um episódio de *podcast*. Para isso, serão disponibilizadas 6 horas/aula, com o objetivo de conhecer mais sobre o *podcast*, e de o sujeito assumir uma posição de forma crítica, a partir da prática escrita e oral, envolvendo o discurso escrito oralizado.

A metodologia será dividida em três momentos. No primeiro momento será solicitado aos alunos que, em grupos, na sala de aula e utilizando seus celulares, pesquisem e ouçam diferentes *podcasts*, observando o seu conteúdo, forma de

abordar o tema, presença ou não de convidados para entrevista ou debate, e outros elementos que poderão encontrar. Após a pesquisa, o grupo apresentará aos colegas o conteúdo do *podcast* escolhido. Os recursos necessários para essa etapa são: computador (da professora), celulares (dos alunos) com acesso à *internet*.

Em um segundo momento, com base na notícia local sobre as ofensas verbais sofridas pela, então, prefeita da cidade, será proposta a produção de um roteiro de *podcast*. Essa etapa exigirá pesquisa por parte dos alunos, organização das ideias a serem apresentadas e debatidas, decisões quanto ao formato, isto é, se haverá entrevista ou apenas análises dos alunos em relação ao tema e distribuição de tarefas, como, por exemplo, quem será o locutor, o comentarista e o entrevistador, de acordo com o formato do *podcast* planejado. Dessa forma, os celulares particulares, os computadores da sala de informática e a *internet* da escola são, também, necessários como recursos.

A última etapa consiste na gravação e edição dos áudios para produção dos *podcasts*. O programa *Audacity*, computadores e *internet* serão os recursos necessários nesse momento.

O projeto terá culminância com a socialização dos *podcasts* produzidos pelos sujeitos-alunos, através da plataforma *Soundcloud* e da divulgação do *link* na página do *Facebook* e nos grupos de *WhatsApp* da escola.

A avaliação consistirá na produção final dos *podcasts* e no envolvimento dos alunos em todas as etapas.

## APÊNDICE E – PRODUTO PEDAGÓGICO

A pesquisa realizada teve como produto pedagógico a produção de *podcasts* destinados ao público docente. O conteúdo dos *podcasts* diz respeito à proposta de intervenção pedagógica e é um recurso que outros professores poderão utilizar para conhecer os planos de aula e as orientações de como proceder, caso desejem aplicar a intervenção sobre a temática das diferenças socioculturais, nas aulas de Língua Portuguesa.

Os episódios do *podcast* intitulado “Diferenças” estão disponíveis na plataforma *Soundcloud*. É possível acessá-los através do seguinte *link*: <https://soundcloud.com/leane-oliveira-arguello-531493015/sets/podcast-diferencas> ou do código abaixo:



A seguir, é apresentado o roteiro dos *podcasts* produzidos pela docente:

### 1º EPISÓDIO

#### ROTEIRO:

- 1) Vinheta de abertura;
- 2) Saudação, apresentação do *podcast* e apresentação da locutora:

Olá! Bem-vindo, bem-vinda ao primeiro episódio do *podcast Diferenças*. Eu sou a professora Leane Oliveira Arguello e estou aqui para compartilhar com você, colega professor e professora, a proposta pedagógica de trabalho com o discurso oral em sala de aula com ênfase na temática das diferenças socioculturais na construção das relações interpessoais.

Essa proposta pedagógica faz parte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Bagé. Espero contribuir com a sua prática docente, por isso, fique atento, também, aos próximos episódios.

- 3) Vinheta transitória;



4) Apresentação da proposta pedagógica com o discurso oral em sala de aula:

- Objetivo da proposta pedagógica
- Embasamento teórico
- Justificativa para a escolha do tema

O objetivo da proposta, que trago no *podcast Diferenças*, é incitar que os nossos alunos reflitam sobre a temática das diferenças socioculturais e produzam um discurso de respeito, problematizando o conceito das diferenças e conduzindo os discentes a se posicionarem de forma crítica a partir da prática oral e escrita, para que assim possam produzir gestos de interpretação com autoria e criatividade.

A proposta está embasada na Análise do Discurso de linha francesa, teoria fundada por Michel Pêcheux na França e reformulada por Eni Orlandi no Brasil. A AD entende a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade, ou seja, na vida cotidiana, o sujeito produz sentidos e pode manter sua realidade, mas também pode transformá-la. Para essa teoria, o contexto sócio-histórico e ideológico são relevantes para a produção dos discursos e dos sentidos.

Com base nisso, buscamos refletir sobre as diferenças socioculturais, visto que essa é uma temática muito presente no contexto escolar dos nossos jovens alunos. Quem nunca presenciou situações de *bullying*, por exemplo, em sala de aula? Ou até mesmo você, professor, professora, já tenha ouvido palavras e expressões de discriminação racial ou comentários depreciativos contra as mulheres... É fundamental que o professor aborde essas temáticas em aula, promovendo um ambiente de discussão e reflexão para que o discurso dos alunos seja transformado e conseqüentemente a realidade que presenciamos ou assistimos todos os dias nos jornais.

5) Vinheta transitória para o encerramento;

6) Encerramento:

E aí, preparado, preparada para me acompanhar nessa proposta? O nosso *podcast Diferenças* continua nos próximos episódios com as aulas e orientações para a implementação do trabalho. Até o próximo episódio!

## 2º EPISÓDIO

ROTEIRO:

- 1) Vinheta de abertura;
- 2) Saudação, apresentação da locutora e do episódio:

Olá, professor! Olá, professora! Eu sou a Leane Oliveria Arguello, professora de Língua Portuguesa e este é o segundo episódio do *podcast Diferenças*. Este é um espaço onde vamos falar da proposta pedagógica com o discurso oral em sala de aula. No episódio de hoje, veremos sobre a aplicação da primeira aula. O material didático a ser trabalhado é o livro “Camila está namorando” de Aline Pétigny e Nancy Delvaux.

- 3) Vinheta transitória;
- 4) Apresentação da aula 1:

Colega, nesta primeira aula, desenvolveremos a produção escrita a partir da observação de imagem. Para isso, mostre para seus alunos a capa do livro “Camila está namorando” de Aline Pétigny e Nancy Delvaux. Você encontra aqui na descrição, o *link* para acesso à imagem da capa do livro. Permita que eles observem por um tempo a imagem e depois proponha a construção de um texto narrativo a partir dos elementos observados na capa.

O objetivo desta aula é analisar as suposições a respeito dos personagens da capa do livro que traz a figura de duas crianças, uma menina branca e um menino negro. Evite chamar a atenção dos alunos para essas diferenças, deixe que eles produzam os gestos de interpretação sem a interferência do Discurso Pedagógico, para que seja possível avaliar a produção escrita dos alunos e suas suposições a respeito dos personagens.

- 5) Vinheta transitória para o encerramento;
- 6) Encerramento:

E aí, colega? O que achou desta primeira aula? Tenho certeza que você não terá dificuldades na aplicação desta atividade, pois requer poucos recursos. Você precisará apenas da imagem impressa da capa do livro, ou ainda, poderá projetar a imagem, caso seja possível em sua escola. No próximo episódio, também continuaremos com a produção de sentidos a partir de imagens. Espero você lá!

### **3º EPISÓDIO**

ROTEIRO:

1) Vinheta de abertura;

2) Saudação e apresentação da locutora e do episódio:

Olá, professor! Olá, professora! Vamos dar sequência a nossa proposta pedagógica com o discurso oral em aulas de Língua Portuguesa. Eu sou a Leane Oliveira Arguello e este é o terceiro episódio do *podcast Diferenças*.

3) Vinheta transitória;

4) Apresentação da aula 2:

A nossa segunda aula parte da observação de imagens de pessoas com diferentes perfis físicos. Colega, selecione e organize as imagens de acordo com a faixa etária das pessoas. Você poderá escolher, por exemplo, fotos de crianças, adolescentes, jovens e adultos em quantidade de sua preferência. Sugiro que sejam de quatro a oito imagens em cada grupo de idade, para que seu trabalho possa ser realizado em uma hora/aula. Caso prefira, poderá utilizar maior tempo para essa atividade.

Chegou a hora de aplicar a atividade em aula... Para isso, será necessário projetar as imagens, ou, se preferir, poderá levá-las impressas para a sala de aula. Mostre as sequências das imagens e solicite que os alunos anotem suas impressões sobre cada figura. Sugiro que você faça perguntas sobre as possíveis identidades, profissões, gostos das pessoas que ali aparecem ou até mesmo a possibilidade de formação de casais. Após, questione de forma oral o porquê das respostas.

O objetivo dessa aula é promover o discurso polissêmico, abrindo a possibilidade de que os alunos produzam diferentes sentidos por meio da observação das diferentes imagens. Professor, professora, fique atento aos comentários feitos pelos alunos, suas reações durante a aula, pois esses modos de ver e interpretar de forma espontânea podem contribuir para a análise dos gestos de interpretação dos alunos sobre a temática das diferenças socioculturais.

5) Vinheta transitória para o encerramento;

6) Encerramento:

Chegamos ao fim deste episódio. Mas fique ligado, porque no próximo *podcast*, vamos apresentar outras possibilidades de trabalho com o discurso oral. Até o próximo encontro!

## 4 ° EPISÓDIO

ROTEIRO:

- 1) Vinheta de abertura;
- 2) Saudação e apresentação da locutora e do episódio:

Olá, colega professor e professora! Estamos começando mais um episódio do *podcast Diferenças*. Neste quarto episódio vamos falar de uma atividade com a exibição do vídeo “Menina Diferente”, publicado pelo canal Giovanni Drafftcb. Eu sou a professora Leane Oliveira Arguello e convido você a me acompanhar em mais este planejamento de aula.

- 3) Vinheta transitória;
- 4) Apresentação da aula 3:

A terceira aula sobre a temática das diferenças socioculturais tem por objetivo refletir sobre o que significa ser diferente. Para isso, sugiro que você, colega, exiba o vídeo “Menina diferente” em que a atriz principal, uma adolescente com síndrome de *down*, afirma ser diferente. O *link* para acesso ao vídeo se encontra aqui na descrição. Sugiro também que você pause o vídeo após essa afirmação inicial, questione aos alunos sobre qual seria essa diferença e analise os gestos de interpretação produzidos nesse momento.

Na sequência, dê continuidade à reprodução do vídeo que irá revelar a suposta diferença, relacionada ao fato da menina gostar de tocar bateria e não à síndrome como muitos poderiam supor. Colega, faça uma roda de conversa com seus alunos, questione, por exemplo, se aquela resposta era esperada por eles, o que significa ser diferente e se os alunos concordam com a afirmação de que “todos somos iguais”. Discuta com os alunos e permita que os sentidos sobre os vários tipos de diferenças sejam produzidos.

- 5) Vinheta transitória para o encerramento;
- 6) Encerramento:

Chegamos ao fim de mais um episódio do *podcast Diferenças*. Mas eu aguardo você para compartilharmos outras atividades sobre a temática das diferenças socioculturais no próximo *podcast*. Até lá!

## 5º EPISÓDIO

ROTEIRO:

- 1) Vinheta de abertura;
- 2) Saudação e apresentação da locutora e do episódio:

Olá colega! Pronto para mais uma sugestão de atividade com o discurso oral em sala de aula? Hoje vamos falar de uma atividade que também envolve um texto materializado em vídeo. Trata-se de um curta-metragem, *SnackAttack*, dirigido por Andrew Cadelago e que está disponível no canal Eduardo Verastegui. Na descrição, está o *link* para acesso ao vídeo. Eu sou Leane Oliveira Arguello e este é o quinto episódio do *podcast Diferenças*.

- 3) Vinheta transitória;
- 4) Apresentação da aula 4:

Na nossa quarta aula, vamos abordar as diferenças entre as gerações com o objetivo de que os alunos se posicionem criticamente sobre o assunto. Exiba o curta-metragem e solicite que os alunos formem pequenos grupos para discutir sobre algumas ideias. Deixo como sugestão afirmações como: “os idosos não sabem usar as tecnologias e não entendem os mais jovens”, “os jovens não sabem nada da vida e não respeitam os mais velhos”. Colega, instigue os alunos a se posicionarem sobre essas afirmativas, perguntando se eles concordam ou não com elas e por quê. Depois de um tempo de discussão nos pequenos grupos, peça que os alunos exponham para o restante dos colegas seus posicionamentos, ou seja, seus gestos de interpretação.

- 5) Vinheta transitória para o encerramento;
- 6) Encerramento:

Colega professor, professora, espero que estas sugestões estejam contribuindo com a sua prática docente. Por isso, aguardo você no próximo episódio. Até mais!

## 6º EPISÓDIO

ROTEIRO:

- 1) Vinheta de abertura;

2) Saudação e apresentação da locutora e do episódio:

Olá! Estamos iniciando o sexto episódio do *podcast Diferenças*. Eu sou a professora Leane Oliveira Arguello e estou aqui para compartilhar com você, professor, professora, mais uma aula sobre as diferenças socioculturais. A atividade de hoje envolve a leitura de notícias sobre racismo. Acompanhe o *podcast* e fique por dentro das atividades com o discurso oral em sala de aula.

3) Vinheta transitória;

4) Apresentação da aula 5:

Na atividade de hoje, proponho que você busque notícias de fatos que demonstrem o racismo tão presente na nossa sociedade. Sugiro o caso da torcedora do grêmio que no ano de 2014, durante a Copa do Brasil, xingou o goleiro dos Santos de “macaco”. Discuta com os alunos o que é racismo, na opinião deles e, após, apresente a notícia.

Para que o discurso polêmico tenha espaço na discussão em aula, sugiro também a leitura de notícias dos fatos que aconteceram após esse caso de racismo no futebol, um deles foi o fato da torcedora ter sua casa incendiada como represália a atitude racista. Será um momento, professor, professora, de ampliar a discussão para outros tipos de violência e permitir que os sentidos polissêmicos sejam produzidos em aula.

5) Vinheta transitória para o encerramento;

6) Encerramento:

O nosso episódio está chegando ao fim, mas não deixe de acompanhar o próximo *podcast* em que falaremos, mais especificamente, sobre atividades para a observação das diferenças entre o discurso escrito e o discurso oral. Espero você!

## 7º EPISÓDIO

ROTEIRO:

1) Vinheta de abertura;

2) Saudação e apresentação da locutora e do episódio:

Olá, professor! Olá, professora! Estamos começando o sétimo episódio do *podcast Diferenças* e, hoje, vamos falar de uma atividade com o texto “A terra dos meninos pelados” de Graciliano Ramos. Pronto para começar?

- 3) Vinheta transitória;
- 4) Apresentação da aula 6:

A aula de hoje refere-se à sexta atividade elaborada com os objetivos de problematizar a questão das diferenças na construção das relações interpessoais e produzir efeitos de sentidos sobre as diferenças socioculturais. Dessa forma, sugiro que você faça um recorte dos quatro primeiros capítulos da obra “A terra dos meninos pelados” de Graciliano Ramos para que os alunos possam ler e responder a questões por escrito.

Questione, por exemplo, sobre quais eram as diferenças do personagem principal da história, chamado Raimundo, sobre a opinião dos alunos a respeito do *bullying* sofrido pelo personagem e sobre a necessidade ou não de sermos iguais aos outros para sermos aceitos. Depois que os alunos responderem, comente de forma oral as respostas dadas e fique atento aos gestos de interpretação que serão produzidos através do discurso oral.

Para finalizar a atividade, proponha aos alunos a escrita de uma carta destinada ao personagem Raimundo, solicitando que se coloquem em um lugar de alguém que poderia dizer algo para esse menino que sofria *bullying*. Pergunte o que eles diriam e peça que escrevam na carta. Colega, observe as produções dos alunos, analise se o que escreveram nas respostas e no texto da carta tem relação com os sentidos produzidos no discurso oral de forma espontânea na aula. Através desta aula, você poderá compreender como os sentidos têm sido produzidos por seus alunos, seja no discurso escrito ou no oral.

- 5) Vinheta transitória para o encerramento;
- 6) Encerramento:

Mais um episódio do *podcast Diferenças* termina por aqui. Mas aguardo você no próximo episódio com mais sugestões de atividades. Não perca! Espero você lá!

## 8º EPISÓDIO

ROTEIRO:

- 1) Vinheta de abertura;
- 2) Saudação e apresentação da locutora e do episódio:

Olá! Estamos chegando ao oitavo episódio do *podcast Diferenças* e hoje vamos falar de uma proposta de atividade sobre a temática da violência política contra a mulher. Eu sou a professora Leane Oliveira Arguello e estou aqui para dividir com você, colega professor e professora, atividades pedagógicas que envolvem o discurso oral.

3) Vinheta transitória;

4) Apresentação da aula 7:

A atividade de hoje diz respeito à sétima aula, envolvendo a temática das diferenças socioculturais e proponho a discussão sobre a violência política contra a mulher, a partir da leitura de texto. Como sugestão deixo o caso de um áudio de *WhatsApp* de um vereador da cidade de Santana do Livramento, no Rio Grande do Sul, que vasou e continha xingamentos contra a então prefeita da cidade. Você poderá encontrar a notícia na página do Sentinela 24h, disponível de forma *on-line*.

Colega, você poderá pesquisar casos de violência política contra a mulher que tenham acontecido em sua cidade, por exemplo, e que sejam de conhecimento dos seus alunos. Isso contribuirá para que os sujeitos-alunos se posicionem criticamente, e que a discussão faça sentido para eles, já que se trata de um assunto do contexto dos estudantes.

Discuta com seus alunos o porquê há tantas ofensas às mulheres que se envolvem na política, se há alguma justificativa para isso e se os homens passam por situações parecidas. O objetivo com essa discussão é reconhecer os gestos de interpretação produzidos pelos alunos e refletir sobre a imagem da mulher.

5) Vinheta transitória para o encerramento;

6) Encerramento:

O oitavo episódio termina por aqui. Mas no próximo ainda falaremos sobre a temática da violência política de gênero. Por isso, fique ligado nas propostas pedagógicas seguintes. Até lá!

## 9º EPISÓDIO

ROTEIRO:

1) Vinheta de abertura;

2) Saudação e apresentação da locutora e do episódio:



Olá, colega! Eu sou a professora Leane Oliveira Arguello e este é o nono episódio do *podcast Diferenças*. Hoje abordaremos, em específico, o tema da violência política contra as mulheres. Para isso, sugiro a escuta com seus alunos do episódio do *podcast* Novo Normal, intitulado “A violência política de gênero no Brasil”, com locução de Antonia Pellegrino e Manoela Miklos, disponível no *Spotify*.

3) Vinheta transitória;

4) Apresentação da aula 8:

A oitava aula da proposta pedagógica com o discurso oral em sala de aula, traz a sugestão da escuta do *podcast* sobre a violência política de gênero no Brasil com o objetivo de problematizar sobre essa temática e refletir sobre a posição da mulher na política. O *link* para o episódio a ser trabalhado em aula você encontra na descrição. Professor, professora, caso você não disponha de um tempo suficiente para a escuta e discussão em aula, sugiro que reproduza trechos do áudio que considere mais importantes.

Sugiro também que, ao longo do *podcast*, sejam dadas pausas no áudio para que os alunos possam tirar suas dúvidas, e você, professor, professora, faça esclarecimentos sobre o contexto da fala das entrevistadas no episódio. Depois, faça uma roda de conversa e discuta o tema com os alunos. Questione, por exemplo, quem gostaria de entrar para a política, se eles acreditam que a política também é um espaço para as mulheres, como eles definiriam violência política de gênero e até que ponto, na visão dos alunos, as diferenças políticas podem interferir nas relações entre as pessoas. Colega, fique atento às falas dos estudantes, pois esse é um momento em que os sujeitos-alunos poderão produzir gestos singulares de interpretação sobre o tema.

5) Vinheta transitória para o encerramento;

6) Encerramento:

E aí? Considera um desafio o tema político em sala de aula? Não hesite, pois é uma temática do contexto sócio-histórico dos alunos e cabe a nós professores possibilitarmos a produção dos sentidos e a reflexão sobre esse tipo de tema em sala de aula. O nosso episódio está chegando ao fim, mas espero você para mais um encontro no *podcast Diferenças*. Até lá!

## 10º EPISÓDIO

ROTEIRO:

- 1) Vinheta de abertura;
- 2) Saudação e apresentação da locutora e do episódio:

Olá! Estamos chegando ao último episódio do *podcast Diferenças*. Eu sou a professora Leane Oliveira Arguello e este é um espaço de compartilhamento de sugestões de atividades pedagógicas com o discurso oral em sala de aula, sobre a temática das diferenças socioculturais. Neste episódio vamos abordar o trabalho com o discurso escrito oralizado por meio da produção de *podcasts*.

- 3) Vinheta transitória;
- 4) Apresentação da aula 9:

Esta última etapa da nossa proposta pedagógica está dividida em três momentos. O primeiro consiste no estudo e conhecimento sobre o que é *podcast*, o segundo, na produção de um roteiro escrito e, por fim, o terceiro momento que consiste na gravação de um *podcast* por parte dos alunos. O objetivo é que os estudantes possam conhecer mais sobre o que é *podcast* e também possam assumir uma posição crítica por meio do discurso escrito oralizado.

No primeiro momento, peça aos alunos que, em grupos, na sala de aula, utilizando seus celulares, pesquisem diferentes *podcasts*, observando o conteúdo, a forma de abordar o tema, a organização em geral dos episódios. Depois disso, os alunos poderão apresentar para os outros colegas sobre os *podcasts* que escolheram para ouvir. Colega, é importante atentar para a realidade de sua escola, se os alunos possuem celulares com acesso à internet ou se há a possibilidade de uso dos computadores da escola, por exemplo. Por isso, faça as adaptações necessárias para esta etapa, conforme sua realidade.

No segundo momento, é hora de produzir o roteiro, por escrito, de um *podcast*. Sugiro que se trabalhe a temática da violência contra às mulheres, visto que é uma realidade que acontece em nossa sociedade e que não pode ser deixada de lado nas discussões e reflexões dentro da escola. Mas você tem a liberdade de escolher o tema que mais gerou discussões em suas aulas dentro da temática das diferenças socioculturais.

Oriente os alunos para que façam pesquisas sobre o tema que irão abordar, organizem as ideias e decidam qual formato de *podcast* irão usar. Poderá ser uma entrevista, um bate-papo ou análises sobre o assunto. Auxilie os alunos para que haja a distribuição das tarefas, ou seja, quem irá ser o locutor, o comentarista, o entrevistador, por exemplo, de acordo com o formato de *podcast* escolhido. Após esse planejamento, oriente que os alunos produzam por escrito o roteiro com suas falas e sequência dos episódios.

Por fim, no terceiro momento, façam a gravação dos *podcasts*. Mas antes, auxilie os alunos nessa leitura oralizada, para que ela seja o mais natural possível. Sugiro o programa *Audacity* para a gravação e edição dos áudios, pois é um dos programas mais recomendados para esse tipo de atividade, por ser gratuito e de fácil utilização. Professor, nesse momento será preciso que os computadores utilizados tenham o programa instalado. Caso não seja possível, há vários aplicativos que podem ser baixados no celular e utilizados para a edição de *podcasts*.

E agora que tal socializar os *podcasts* dos sujeitos-alunos na internet? Se a escola possuir uma página no *Facebook*, podem ser compartilhados lá, ou quem sabe nos grupos das turmas pelo *WhatsApp*. Sugiro também que o professor utilize a plataforma *Soundcloud* para a divulgação mais abrangente dos trabalhos.

5) Vinheta transitória para o encerramento;

6) Encerramento:

Chegamos ao final dos episódios do *podcast Diferenças*. Espero que, ao longo desta caminhada, as sugestões da proposta pedagógica com o discurso oral em sala de aula sobre a temática das diferenças socioculturais tenham contribuído com sua prática como sujeito-professor. A intenção é que seja possível a abertura para o discurso pedagógico lúdico e polêmico em sala de aula, de acordo com a teoria mencionada no primeiro episódio, que sejam produzidos gestos de interpretação singulares e os alunos possam assumir a posição de autor dos discursos de forma crítica e reflexiva.

Obrigada por ter me acompanhado até aqui! Desejo sucesso a você, colega professor e professora, na aplicação da proposta. Até uma próxima oportunidade!

## 11º EPISÓDIO – EXTRA

ROTEIRO:

- 1) Vinheta de abertura;
- 2) Saudação e apresentação da locutora e do episódio:

Olá, professor! Olá, professora! Preparamos um episódio especial para você que nos acompanhou até aqui. Neste episódio extra, que trazemos como um bônus, vamos entender melhor o que seria o discurso escrito, o discurso oral, o discurso escrito oralizado e a autoria. Além disso, trago algumas dicas de como avaliar as produções dos alunos durante o processo de aplicação da proposta pedagógica. Eu sou a professora Leane Oliveira Arguello e este é o *podcast Diferenças*.

- 3) Vinheta transitória;
- 4) Apresentação dos conceitos de discurso escrito, discurso oral, discurso escrito oralizado e autoria.

Nossa proposta pedagógica está embasada na Análise do Discurso materialista, dessa forma, compreendemos que o discurso escrito e o discurso oral fazem parte de um funcionamento discursivo. Gallo (1989, 2008) e Fernandes (2017) são as autoras que utilizamos como base para a compreensão do funcionamento discursivo e da concepção de autoria. As referências completas estão na descrição deste episódio.

Discurso da escrita, segundo Gallo (2008), é aquele que produz um efeito de finalização. Já o discurso da oralidade produz um efeito de abertura. É importante levar em consideração que um discurso muitas vezes pode ser apresentado de forma escrita, mas o seu funcionamento é do discurso oral, como é o caso de um bilhete, por exemplo. Existem outros casos em que o discurso se apresenta de forma oral, mas o seu funcionamento é da forma escrita, como no caso de uma notícia de televisão ou uma palestra, por exemplo. Por isso, que o som e o traço não são suficientes para diferenciarmos o discurso da escrita do discurso da oralidade. Devemos levar em conta o funcionamento discursivo e isso envolve o caráter social e histórico.

A nossa proposta pedagógica traz como sugestão de atividades a produção de roteiro e a gravação de *podcasts*. Nesse caso, o discurso que os alunos irão produzir é o discurso escrito oralizado, ou seja, aquele que se produz por escrito,

mas que se apresenta de forma oral. A intenção é que os alunos não percam a espontaneidade, mas que consigam organizar os recortes discursivos, produzindo sentidos a partir do discurso escrito oralizado.

A autoria, segundo Gallo (1989), é a construção de um sentido e de um efeito fecho para o texto. Dessa forma, você professor, deve observar como seus alunos estão produzindo esses sentidos. Para facilitar essa avaliação, apresento alguns pontos importantes no que se refere aos graus de interpretação dos alunos e aos níveis de autoria produzidos.

O sujeito poderá produzir um grau mínimo de interpretação apenas reproduzindo enunciados do discurso pedagógico. Nesse caso, o nível de autoria produz apenas a função-autor, ou seja, aquela em que o sujeito reproduz sentidos que já existem. Nesse nível, vemos o famoso “copia e cola”, em que o aluno não estabelece relações de sentido, mas apenas reproduz de forma integral o texto.

O sujeito poderá, também, produzir um grau intermediário de interpretação. Nesse caso, o sujeito ainda reproduz o discurso pedagógico ou produz paráfrases de outros textos e, dessa forma, conserva os sentidos, produzindo a função de todo sujeito que é a função-autor. A posição do sujeito aqui é de um sujeito-escrevente, que permanece nas paráfrases e não faz relações com o interdiscurso.

No entanto, o sujeito poderá produzir um grau avançado de interpretação, assumindo a posição de autor e estabelecendo relações de sentidos entre diferentes recortes do interdiscurso. Nesse caso, o sujeito produzirá o efeito-autor, pois será possível presenciar os efeitos de originalidade e singularidade em seus textos.

5) Vinheta transitória para o encerramento;

6) Encerramento:

E aí, colega? Pronto para avaliar as produções de seus alunos? Lembre-se de que cada sujeito-aluno tem seu tempo de desenvolvimento e de aprendizagem e que os sentidos produzidos nem sempre serão os esperados pelo professor. Espero que essas dicas ajudem no seu processo de avaliação. O nosso episódio chegou ao fim e eu desejo que seu trabalho seja de sucesso na aplicação e avaliação das atividades. Obrigada por me ouvir! E até uma próxima oportunidade!

## APÊNDICE F – AULA 1: O QUE É *PODCAST*



**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RIVADÁVIA CORRÊA**

Professora: Leane Oliveira Arguello

Língua Portuguesa - 6º ano

**AULAS REMOTAS – PERÍODO DE 13/10 a 23/10/2020.**



Como você está? Espero que bem! Lembre-se de que pode entrar em contato comigo para tirar qualquer dúvida. (984484342), [leaneoarguello@gmail.com](mailto:leaneoarguello@gmail.com).

Nas aulas anteriores, estudamos um pouco sobre acentuação, que faz parte da escrita. Desta vez, vamos estudar sobre o texto oral. Para isso, vamos aprofundar nossos conhecimentos sobre o que é *PODCAST*. Leia com atenção cada atividade. Bom trabalho!

Ass.: Prof. Leane Oliveira Arguello

### ATIVIDADE I – Leia o texto a seguir.

#### O que são *podcasts*?

Um *podcast* é como se fosse um programa de rádio, mas não é: em vez de ter uma hora certa para ir ao ar, pode ser ouvido quando e onde a gente quiser. E em vez de sintonizar numa estação de rádio, a gente acha na *internet*. De graça.

Dá para escutar num site, numa plataforma de música ou num aplicativo só de *podcast* no celular, para ir ouvindo quando a gente preferir: no trânsito, lavando louça, na praia, na academia...

Os *podcasts* podem ser temáticos, contar uma história única, trazer debates ou simplesmente conversas sobre os mais diversos assuntos. É possível ouvir episódios avulsos ou assinar um *podcast* – de graça - e, assim, ser avisado sempre que um novo episódio for publicado.

O QUE são *podcasts*? **G1**, 25 abr. 2019. *Podcasts*. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/noticia/2019/04/25/o-que-sao-podcasts.ghtml>. Acesso em: 07 out. 2020.

**ATIVIDADE II – A sua tarefa agora é pesquisar e ouvir alguns *podcasts* do seu interesse. Caso você não saiba onde encontrar, a seguir há o link de uma página que sugere vários *podcasts* para serem ouvidos.**

**<https://www.meioemensagem.com.br/home/opiniao/2016/10/20/20-podcasts-que-voce-precisa-ouvir.html>**

- Caso você não consiga acessar o *link*, deixo, logo abaixo, alguns nomes de *podcasts* como sugestão para pesquisa. (Obs.: Você pode buscar outros temas de sua preferência.)

Caixa de Histórias (*podcast* literário)

Lidercast (*podcast* sobre liderança)

Na Porteira Cast (*Podcast* sobre os temas mais variados)

Na Trilha (*Podcast* sobre esportes)

Nossocast (*Podcast* de humor com temas variados)

O Nome disso é Mundo (*Podcast* de entrevistas com brasileiros expatriados)  
Papo de Fotógrafo (*Podcast* sobre fotografia)  
Projeto Humanos (*Podcast* de narrativas individuais)  
Radiofobia (*Podcast* com convidados que falam sobre suas profissões e experiências pessoais.)  
Rapaduracast (*Podcast* que discute o cinema.)  
Temacast (*Podcast* sobre história, biografias, cultura geral e comportamento)  
99 Vidas (*Podcast* dedicado aos videogames.)

SEGURA, Mauro. 20 *podcasts* que você precisa ouvir! **Meio & Mensagem**, 20 out. 2016. Opinião. Disponível em: <https://www.meioemensagem.com.br/home/opiniao/2016/10/20/20-podcasts-que-voce-precisa-ouvir.html>. Acesso em: 07 out. 2020.

**ATIVIDADE III – Nesta atividade, você irá escolher um *podcast* (que você ouviu) para responder a algumas questões:**

- Qual é o tema abordado no *podcast* que você escolheu?
- Como ele é organizado? (Possui pessoas entrevistadas ou apenas uma pessoa que fala? É um debate ou apenas um bate papo?)
- Por que você escolheu esse *podcast* para ouvir e falar sobre ele?

**ATIVIDADE IV – Após responder às questões da atividade III, você irá gravar um áudio (no WhatsApp) e enviar para a professora com as suas respostas.**

Tel.: 984484342

**ATIVIDADE V – A última atividade é também sobre *podcast*. Deixo o link para, se possível, você acessar e ouvir.**

**<https://open.spotify.com/episode/6tDy5iSUD2uqQAFkr7evIB?si=M0Tr5PYQQsKdGSn9W9bIAA>**



A VIOLÊNCIA política de gênero no Brasil. [Locução de]: Antonia Pellegrino e Manoela Miklos. [S. l.]: Novo normal, 25 nov. 2019. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6tDy5iSUD2uqQAFkr7evIB>. Acesso em: 06 jun. 2020.

- Obs.: Caso você não consiga ouvir esse último *podcast*, não se preocupe! Vamos ouvir trechos das entrevistas na próxima aula *on-line*.



## APÊNDICE G – AULA 2: ROTEIRO DE *PODCAST*



**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RIVADÁVIA CORRÊA**

Professora: Leane Oliveira Arguello

Língua Portuguesa - 6º ano

**AULAS REMOTAS – PERÍODO DE 26/10 a 06/11/2020.**

Olá! Vamos continuar nossos estudos remotos com força e entusiasmo!

Qualquer dúvida, fale comigo: (984484342), [leanearguello@gmail.com](mailto:leanearguello@gmail.com).

Nas últimas atividades remotas, aprendemos sobre o que é *podcast*, além de, na aula *on-line*, também ouvirmos trechos de um episódio. Agora iremos ler sobre um tema muito importante dentro da nossa sociedade e vamos pensar na produção escrita de um roteiro de *podcast* sobre esse assunto. Bom trabalho!



Ass.: Prof. Leane Oliveira Arguello

### ATIVIDADE I – Leia o texto a seguir.

#### **Violência contra a mulher: a pandemia que não cessa**

As denúncias de violência contra a mulher aumentaram com o confinamento da Covid-19. Como podemos continuar avançando na luta contra esse horror?

Por Telma Sobolh - 12 jul 2020.

A violência contra a mulher é uma questão global e um problema de saúde pública que atinge todas as classes sociais e diferentes níveis de formação cultural, educacional, religiosa, profissional, entre outras.

Em 2006, entrou em vigor no Brasil a Lei Maria da Penha, que criou mecanismos de proteção e defesa para coibir o problema, inclusive com normas estipulando as diversas formas de violência — física, sexual, patrimonial, moral e psicológica.

[...]

Não só as mulheres, mas as pessoas em geral estão cada vez mais conscientes e engajadas na batalha contra a violência de gênero. Até porque a situação é comparável a uma pandemia. [...]

Em meio à crise do novo coronavírus, a quarentena tem sido a medida mais segura para amenizar o contágio e a propagação do vírus. Com mais homens e mulheres dentro de casa, porém, o número de agressões aumentou nos últimos meses. [...]

#### **Como podemos virar o jogo?**

Além das iniciativas governamentais contra a violência da mulher, uma das formas de enfrentar o problema e contribuir com a luta pela liberdade e pela promoção da igualdade de gênero é a qualificação profissional, inclusive por meio de cursos de capacitação gratuitos.

[...]

Outra forma de combater os abusos se dá abrindo conversas com os homens sobre a questão da masculinidade e da igualdade de gêneros, bem como criando



espaços de acolhimento psicológico e de convívio para estimular o debate e a troca de experiências entre as mulheres.

[...]

A dura conclusão é que, apesar da evolução e das conquistas no decorrer dos anos, ainda temos uma enorme batalha pela frente. Precisamos nos unir e cooperar com essas iniciativas voltadas para acabar com as agressões e proteger as mulheres. Essa é uma luta de todos! A transformação da sociedade começa quando cada um de nós se conscientiza e começa a agir para um mundo melhor.

SOBOLH, Telma. Violência contra a mulher: a pandemia que não cessa. **Veja Saúde**, 12 jul. 2020. Família. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/blog/com-a-palavra/violencia-contra-a-mulher-a-pandemia-que-nao-cessa/>. Acesso em: 23 out. 2020.

**ATIVIDADE II – Esta atividade é para que você possa se informar mais sobre o tema da violência contra as mulheres. Por isso, a seguir, há outras indicações de leitura e vídeo sobre o tema. Você poderá pesquisar também outros sites, vídeos e até podcasts. Boa pesquisa!**

<https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>

<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/violencia-contra-a-mulher.htm>

<https://www.youtube.com/watch?v=-CabjmNUk18>

- Para facilitar, você também pode acessar os *links* acima através dos *QR code*. Basta apontar a câmera do seu celular para os códigos abaixo.



**ATIVIDADE III – Agora vamos ler um texto sobre o planejamento de um podcast.**

### Como produzir um roteiro de *podcast*?

**Planejar:** Antes de pensar em como gravar um *podcast*, alguns pontos que devem ser planejados são:

- **Público:** identificar o público é importante para saber qual vocabulário você utilizará. Você deve falar de acordo com a linguagem de quem ouvirá o seu *podcast* – seja ela simples ou complexa, informal ou formal.
- **Tema:** definir um tema e o formato é importante, por exemplo: bate-papo, mesa redonda, debate, informativo, educativo, entrevista, dissertativo, dentre outros.
- **Conteúdo:** depois de definir um tema, é importante planejar o conteúdo. Logo, crie um *checklist* para todo o episódio, pois ele vai ajudar muito a não esquecer de nada durante a gravação e assim cobrir todo o tema.

**Roteiro:** depois de todo o planejamento definido, chegou a hora de dar vida ao podcast e criar o roteiro! Ele é útil para não se perder no assunto, porém, não se prenda totalmente a ele, deixe o papo fluir naturalmente e, caso seja necessário, volte ao roteiro para dar continuidade ao tema planejado.

Veja um **exemplo de roteiro:**

1. Vinheta de início;
2. Apresentação dos locutores;
3. Falar data de publicação e o tema do *podcast* do dia;
4. Rápida introdução para prender o público ao assunto;
5. Vinheta transitória para avisar que vai começar;
6. Falar sobre todo o tema do *checklist*;
7. Preparar para o encerramento;
8. Vinheta rápida transitória para avisar que vai terminar;
9. Encerramento.

SILVA, Tiago. *Podcast: o que é e como criar um de qualidade em 5 passos*. **Resultados Digitais**, 14 abr. 2020. Disponível em: <https://resultadosdigitais.com.br/blog/como-criar-um-podcast/>. Acesso em: 23 out. 2020.

#### **ATIVIDADE IV – A sua tarefa agora é fazer um planejamento de um roteiro de *podcast* sobre o tema da violência contra as mulheres.**

- 1) Pense e decida: qual será seu público? Para quem você quer falar?
- 2) Dentro do tema sobre violência contra as mulheres, quais pontos você quer destacar? Ou seja, decida o conteúdo do *podcast*, o que vai ser dito.

##### Observações:

- É importante pensar no formato: vai ser uma entrevista, um bate-papo, mais explicativo ou outro? Qual?
- Caso você queira entrevistar alguém, quais perguntas faria para essa pessoa? Não esqueça de informar essa parte também.

- 3) Elabore o seu roteiro. (Como vai ser o início, o meio e o fim do seu *podcast*.)

Após decidir todos os pontos acima, faça um esboço por escrito do seu roteiro e do conteúdo do seu *podcast*. Com o seu planejamento pronto, envie para mim. Pode ser pelo *WhatsApp*, pelo *e-mail* ou pela plataforma.

##### **REFERÊNCIAS DOS LINKS:**

TIPOS de violência. **Instituto Maria da Penha**, 2018. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>. Acesso em: 23 out. 2020.

REZENDE, Milka de Oliveira. Violência contra a mulher. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/violencia-contra-a-mulher.htm>. Acesso em: 23 out. 2020.

VIOLÊNCIA contra as mulheres: o que é feminicídio? [S.l.], 1 vídeo (15:18 min). Publicado pelo canal GNT. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-CabjmNUk18>. Acesso em: 23 out. 2020.



## APÊNDICE H – AULA 3: PRODUÇÃO DE *PODCAST*



**ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL RIVADÁVIA CORRÊA**  
 Professora: Leane Oliveira Arguello  
 Língua Portuguesa - 6º ano  
**AULAS REMOTAS – PERÍODO DE 09/11 a 20/11/2020.**



Espero que você esteja bem! Vamos para a sequência dos nossos estudos!!! Nas atividades anteriores, lemos textos e ouvimos *podcast* sobre a violência contra as mulheres. Também vimos sobre a produção de um roteiro escrito para um *podcast*. Caso você ainda não tenha realizado a atividade anterior, deve tentar fazer, pois daremos sequência ao nosso estudo sobre *podcast* e

agora passaremos para a parte oral.

Lembrete: Nesta semana, teremos aula *on-line*, no dia 12/11, às 10h e 30 min. Enviarei o *link* pelo *WhatsApp*. Qualquer dúvida, fale comigo: (984484342), [leaneoarguello@gmail.com](mailto:leaneoarguello@gmail.com).

Ass.: Prof. Leane Oliveira Arguello

**ATIVIDADE - Após o planejamento do seu roteiro escrito de um *podcast* sobre a temática da violência contra as mulheres, agora é a sua vez de produzir o seu *podcast* oralmente.**

**Você irá se basear no roteiro escrito, produzido na aula anterior e irá gravá-lo em áudio. Você deverá enviá-lo para o meu *WhatsApp* (984484342).**

Dicas importantes:

- Se você pretende entrevistar alguém, faça as perguntas oralmente (pode ser pelo *WhatsApp*). Peça que o entrevistado responda oralmente também.
- Após a entrevista, não deixe de fazer suas considerações sobre o assunto tratado.
- Se você apenas vai falar sobre o assunto, sem a parte da entrevista, procure gravar seu áudio o mais claro possível.
- Treine antes, para não parecer que você está lendo o roteiro.
- Tente falar de forma natural, como se estivesse conversando com o público ouvinte e não lendo para ele.

E aí? Pronto para o desafio?!!

Espero receber seu áudio até o dia 20/11. Mas qualquer dúvida, entre em contato. Também esclareceremos melhor a atividade na nossa próxima aula *on-line*. Bom trabalho!





## ANEXO A – IMAGENS

a) Qual a profissão dos adultos? Por quê?



<sup>20</sup> BRENO, Laerte. #Opinião: **A leitura social do homem negro**. 2019. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.vozdascomunidades.com.br/colunas/opinio-leitura-social-do-homem-negro/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

<sup>21</sup> PSICOPLUS - autoestima e auto-conhecimento da mulher gorda. 2018. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.facebook.com/psicoplusautoestimaeeautoconhecimento/photos/a.167711220692870/185760545554604/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

<sup>22</sup> RODAS, Sergio. **Nunca existiu presunção de inocência nas favelas do Rio de Janeiro, dizem advogados**. 2018. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-abr-03/nunca-existiu-presuncao-inocencia-favelas-rio-janeiro>. Acesso em: 14 ago. 2019.

<sup>23</sup> RODAS, Sergio. **Nunca existiu presunção de inocência nas favelas do Rio de Janeiro, dizem advogados**. 2018. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-abr-03/nunca-existiu-presuncao-inocencia-favelas-rio-janeiro>. Acesso em: 14 ago. 2019.

b) O que fazem esses jovens na vida? Por quê?



1)

Fonte: PortugalStore [2019?].<sup>24</sup>



2)

Fonte: Mulher [2019].<sup>25</sup>



3)

Fonte: Folha Vitória (2018).<sup>26</sup>



4)

Fonte: Sul21 (2015).<sup>27</sup>

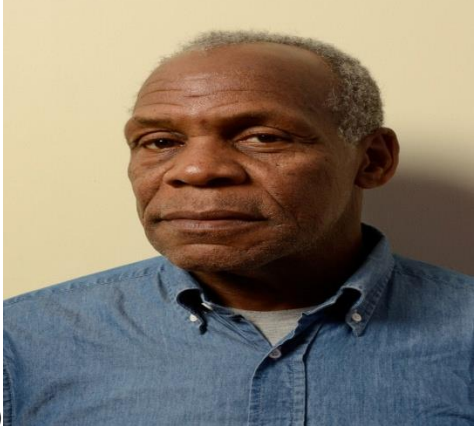

<sup>24</sup> PORTUGAL STORE. **T-shirt mulher branca e vermelha**. [2019?]. 1 fotografia. Disponível em: <https://portugalstore.fpf.pt/pt/loja/produtos/pt-t-shirt-mulher-branca-e-vermelha>. Acesso em: 14 ago. 2019.

<sup>25</sup> MULHER jovem estudante confuso e duvidoso. [2019]. 1 fotografia. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/683350943456721075/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

<sup>26</sup> FOLHA VITÓRIA. **Jovem é expulso do curso de Medicina da Ufes por fraudar sistema de cotas**. 2018. 1 fotografia. Disponível em: <https://amp.folhavitoria.com.br/geral/noticia/03/2018/jovem-e-expulso-do-curso-de-medicina-da-ufes-por-fraudar-sistema-de-cotas>. Acesso em: 15 ago. 2019.

<sup>27</sup> SUL21. **Jovem negro vestibulando de medicina é alvo de racismo de outros estudantes**. 2015. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/ta-na-rede/2015/10/jovem-negro-vestibulando-de-medicina-e-alvo-de-racismo-de-outros-estudantes/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

c) Observando a imagem dos idosos, o que eles gostam de fazer? Por quê?

 <p>1) Fonte: Revista Monet (2014).<sup>28</sup></p>	 <p>2) Fonte: Denisfilm. [entre 2009 e 2021].<sup>29</sup></p>
 <p>3) Fonte: Artanika [entre 2000 e 2021].<sup>30</sup></p>	 <p>4) Fonte: Monkey Business Images. [entre 2003 e 2021].<sup>31</sup></p>

<sup>28</sup> REVISTA MONET. **Saiba quem são os 40 artistas negros mais poderosos de Hollywood.** 2014. 1 fotografia. Disponível em: <https://revistamonet.globo.com/Listas/noticia/2014/11/saiba-quem-sao-os-40-artistas-negros-mais-poderosos-de-hollywood.html>.

<sup>29</sup> DENISFILM. **Homem idoso bonito no fundo branco.** [entre 2009 e 2021]. 1 fotografia. Disponível em: <https://br.depositphotos.com/185428514/stock-video-beautiful-elderly-man-on-white.html>. Acesso em: 14 ago. 2019.

<sup>30</sup> ARTANIKA. **Portrait of happy elderly woman outside.** [entre 2000 e 2021]. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.dreamstime.com/portrait-elderly-woman-happy-outside-image150114902>. Acesso em: 14 ago. 2019.

<sup>31</sup> MONKEY BUSINESS IMAGES. **Mulher sênior sorrindo ao ar livre.** [entre 2003 e 2021]. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/portrait-smiling-senior-woman-outdoors-43969678>. Acesso em: 14 ago. 2019.

d) Observando as crianças, quem vai ter uma carreira bem sucedida? Por quê?



<sup>32</sup> KIANKHOON. **Asiático poco china chica jugando y pintura aislado en blanco fondo**. 2016. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/portrait-smiling-senior-woman-outdoors-43969678>. Acesso em: 14 ago. 2019.

<sup>33</sup> KUYAIEV, Denys. **Linda niña con las manos pintadas**. 2015. 1 fotografia. Disponível em: <https://sp.depositphotos.com/90941342/stock-photo-cute-little-girl.html>. Acesso em: 14 ago. 2019.

<sup>34</sup> IGLINA, Irina. **Garçon faisant le travail, d'isolement sur le fond blanc**. [entre 2000 e 2021]. 1 fotografia. Disponível em: <https://fr.dreamstime.com/images-libres-droits-gar%C3%A7on-faisant-travail-image3929579>. Acesso em: 14 ago. 2019.

<sup>35</sup> COMAN, Lucian. **Criança africana**. [entre 2000 e 2021]. 1 fotografia. Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/imagem-de-stock-crian%C3%A7a-africana-image10185721>. Acesso em 14 ago. 2019.



e) Dentre as imagens dos adolescentes, quem seria amigo de quem? Por quê?

 <p>1) Fonte: Darrin [entre 2000 e 2021].<sup>36</sup></p>	 <p>2) Fonte: Africa Studio [entre 2003 e 2021].<sup>37</sup></p>
 <p>3) Fonte: Freepik [entre 2010 e 2021].<sup>38</sup></p>	 <p>4) Fonte: Damian (2018).<sup>39</sup></p>

<sup>36</sup> DARRIN, Henry. **Teenager girl in denim shorts and vest happy smile.** [entre 2000 e 2021]. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.dreamstime.com/stock-image-teenager-girl-denim-shorts-vest-happy-smile-image20820221>. Acesso em: 14 ago. 2019.

<sup>37</sup> AFRICA STUDIO. **Overweight boy eating french fries indoors.** [entre 2003 e 2021]. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/overweight-boy-eating-french-fries-indoors-1035146644>. Acesso em: 15 ago. 2019.

<sup>38</sup> FREEPIK. **Portrait der jugendlichen mit stapel büchern.** [entre 2010 e 2021]. 1 fotografia. Disponível em: [https://de.freepik.com/fotos-kostenlos/portrait-der-jugendlichen-mit-stapel-buechern\\_4141960.htm](https://de.freepik.com/fotos-kostenlos/portrait-der-jugendlichen-mit-stapel-buechern_4141960.htm). Acesso em: 14 ago. 2019.

<sup>39</sup> DAMIAN, Xila. **Adolescente popular: o falso líder é criança insegura.** 2018. 1 fotografia. Disponível em: <https://minhamaeemsaco.com/adolescente-popular/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

f) Se você tivesse que formar casais, como seriam os pares? Por quê?



<sup>40</sup> SOUSA, Graciane. **Estudante de Direito bate a cabeça ao cair de escada e morre no litoral do Piauí**. 2018. 1 fotografia. Disponível em: <https://cidadeverde.com/noticias/263228/estudante-de-direito-bate-a-cabeca-ao-cair-de-escada-e-morre-no-litoral-do-piaui>. Acesso em: 15 ago. 2019.

<sup>41</sup> KAMISOKA. **Portrait of tattooed and pierced young women with blond dreadlocks**. 2017. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.istockphoto.com/fr/photo/portrait-de-femmes-jeunes-tatou%C3%A9es-et-perc%C3%A9es-avec-des-dreadlocks-blonds-gm877514832-244861827>. Acesso em 14 ago. 2019.

<sup>42</sup> JUST THE DESIGN. **Ricki Hall in a T-shirt**. [2013?]. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.justthedesign.com/tops/attachment/6-18/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

<sup>43</sup> OLIVEIRA, Herivelto. **Mulher, negra e atrevida**. 2017. 1 fotografia. Disponível em: <https://conexoplaneta.com.br/blog/karin-oliveira-mulher-negra-e-atrevida/>. Acesso em: 15 ago. 2019.



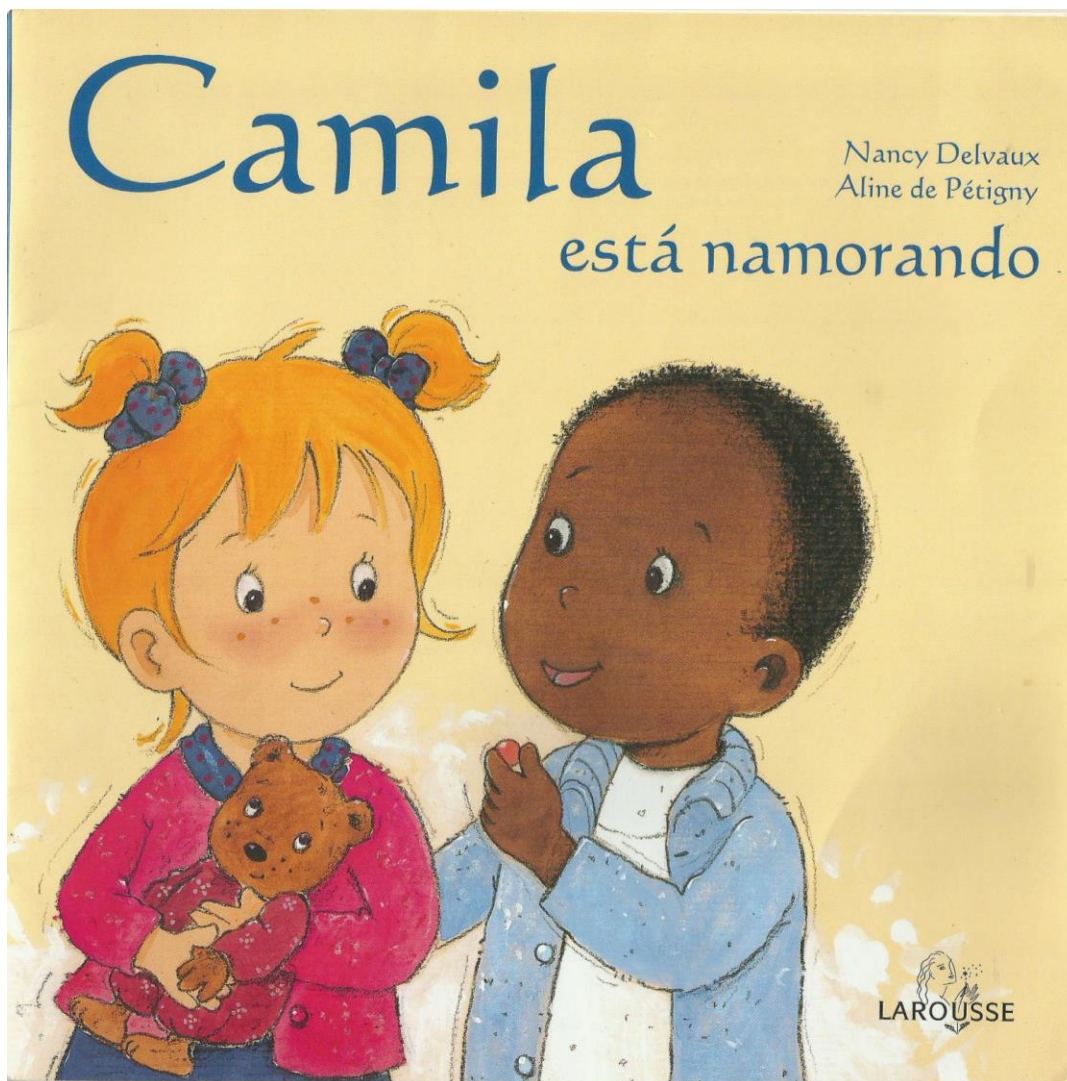
<sup>44</sup> FREEPIK. **Murzyn-martwi-wyraz**. 2016. 1 fotografia. Disponível em: [https://pl.freepik.com/darmowe-zdjecie/murzyn-martwi-wyraz\\_1028986.htm](https://pl.freepik.com/darmowe-zdjecie/murzyn-martwi-wyraz_1028986.htm). Acesso em: 15 ago. 2019.

<sup>45</sup> PINHEIRO, Virginia. **10 cortes de cabelo para mulheres de 60 anos ou mais**. 2015. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.viva50.com.br/10-cortes-de-cabelo-para-mulheres-de-60-anos-ou-mais/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

<sup>46</sup> LITTERALE CONSULTORIA EM RECURSOS HUMANOS. **Experiência nunca é demais**. 2019. 1 fotografia. Disponível em: <http://www.litterale.com.br/programa-carreira-60/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

<sup>47</sup> RIDOFRANZ. **Bela mulher madura sentada no café**. 2017. 1 fotografia. Disponível em: <https://br.depositphotos.com/161886070/stock-photo-happy-mature-woman-outdoor.html>. Acesso em: 15 ago. 2019.

## ANEXO B – CAPA DE LIVRO



Fonte: PÉTIGNY; DELVAUX (2003)<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> PÉTIGNY, Aline; DELVAUX, Nancy. **Camila está namorando**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2003.

## ANEXO C – NOTÍCIA RACISMO 1

### Aranha protesta contra ato de racismo na Arena: “Dói”

Alguns torcedores gremistas chamaram o goleiro de macaco durante o segundo tempo de Grêmio x Santos

Os minutos finais da derrota do Grêmio para o Santos foram marcados por um incidente de racismo no setor da Geral da Arena. O goleiro Aranha foi chamado de “macaco” por alguns torcedores gremistas e se revoltou com a atitude.

- Fiquei bem nervoso. Com o perdão da palavra, fiquei p... Isso dói. Não é possível. Me chamaram de preto, de macaco. Bati no braço e disse que sou preto mesmo, se eles consideram isso como ofensa – afirmou.

Quando ouviu as manifestações, Aranha reagiu e o jogo chegou a ficar parado por conta do incidente. O goleiro gesticulou para o árbitro indicando que os torcedores imitavam gestos típicos dos macacos para ofendê-lo. Imagens de televisão mostraram uma torcedora gritando a palavra “macaco” para o goleiro santista, além de um grupo de gremistas que gritava “uh, uh, uh” na direção de Aranha. Trechos do vídeo já estão nas redes sociais.

- Todo mundo que vem jogar aqui sabe que tem uns “artistas”. Não são todos, mas acontece. O importante é eu vir aqui e falar, para que todos fiquem espertos – afirmou Aranha.

Após a partida, Zé Roberto tomou conhecimento do incidente e lamentou o ocorrido, pedindo punição aos envolvidos:

- Lamentável a gente viver no século XXI e estar passando por situações como esta. Eu só tenho que lamentar, aconteceu com um torcedor da nossa equipe para com um jogador da equipe adversária. Se pegou a imagem, tem de haver punição. Infelizmente a gente vive em um país racista. Como pegou a imagem, sabem quem é a pessoa. Só lamento que às vezes o clube sai punido e não tem nada a ver. Quem tem de ser punido é somente quem fez esse ato de racismo.

#### REFERÊNCIA

Aranha protesta contra ato de racismo na Arena: “Dói”. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 28 ago. 2014. ZH Esportes. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/esportes/gremio/noticia/2014/08/Aranha-protesta-contra-ato-de-racismo-na-Arena-Doi-4585928.html>. Acesso em: 16 ago. 2019.

## ANEXO D – NOTÍCIA RACISMO 2

### Casa de torcedora gremista que xingou Aranha é incendiada em Porto Alegre

ESPN.com.br Publicado em 12/09/2014, 14:05 Atualizado em 03/05/2015, 14:51

Segundo o jornal *Zero Hora*, a casa da torcedora gremista Patrícia Moreira, flagrada pelas câmeras da *ESPN* chamando o goleiro Aranha, do Santos, de "macaco" durante partida pela Copa do Brasil, foi incendiada nesta sexta-feira em Porto Alegre.

Os bombeiros foram chamados às 4h (horário de Brasília) para apagar o fogo, que queimou principalmente o assoalho da habitação.

"Não temos ideia dos autores, mas o que está acontecendo é um absurdo. Estão tendo atos muito mais criminosos do que qualquer crime que ela tenha cometido", disse o advogado de Patrícia, Alexandre Rossato, à *ZH*.

Desde que o episódio de racismo ocorreu, a gremista não está morando mais no imóvel, mas sim na casa de familiares. O caso foi registrado na Polícia Civil, que irá investigar.

Na semana passada, Patrícia foi à polícia prestar depoimento sobre o caso de injúria racial. Por causa de sua atitude, o Grêmio foi excluído da Copa do Brasil pelo STJD (Superior Tribunal de Justiça Desportiva).

"A palavra de 'macaco' não foi racismo, foi no calor do jogo, estávamos perdendo. Peço desculpas ao Grêmio, à nação tricolor. Não queria prejudicar o Grêmio. Eu amo o Grêmio. Desculpa, Aranha. Perdão, perdão, perdão, mesmo. Eu não sou racista", limitou-se a dizer a torcedora gremista, que chorou muito e não respondeu perguntas.

Quem atendeu à imprensa foi seu advogado. Segundo o profissional, chamar um jogador de "macaco" no estádio não configura racismo.

"Falar 'macaco' no contexto do jogo de futebol não é racismo. É apenas um xingamento, como inúmeros outros. A própria mãe dos árbitros vem sofrendo historicamente com xingamentos", discursou Rossato.

O advogado também revelou que Patrícia, que perdeu o emprego após o episódio, queria se encontrar com Aranha para pedir desculpas pessoalmente ao arqueiro do Santos. O goleiro, disse que perdoava a gremista pelo incidente, mas que não gostaria de participar do encontro.

#### REFERÊNCIA

Casa de torcedora gremista que xingou Aranha é incendiada em Porto Alegre. **ESPN**, 2014. Disponível em: [http://www.espn.com.br/noticia/439427\\_casa-de-torcedora-gremista-que-xingou-aranha-e-incendiada-em-porto-alegre](http://www.espn.com.br/noticia/439427_casa-de-torcedora-gremista-que-xingou-aranha-e-incendiada-em-porto-alegre). Acesso em: 16 ago. 2019.

## ANEXO E – TEXTO 1

### A terra dos meninos pelados<sup>49</sup>

#### Capítulo Um

Havia um menino diferente dos outros meninos. Tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele e gritavam:

— Ó pelado!

Tanto gritaram que ele se acostumou, achou o apelido certo, deu para se assinar a carvão, nas paredes: Dr. Raimundo Pelado. Era de bom gênio e não se zangava; mas os garotos dos arredores fugiam ao vê-lo, escondiam-se por detrás das árvores da rua, mudavam a voz e perguntavam que fim tinham levado os cabelos dele. Raimundo entristecia e fechava o olho direito. Quando o aperreavam demais, aborrecia-se, fechava o olho esquerdo. E a cara ficava toda escura.

Não tendo com quem entender-se, Raimundo Pelado falava só, e os outros pensavam que ele estava malucando.

Estava nada! Conversava sozinho e desenhava na calçada coisas maravilhosas do país de Tatipirun, onde não há cabelos e as pessoas têm um olho preto e outro azul.

#### Capítulo Dois

Um dia em que ele preparava, com areia molhada, a serra de Taquaritu e o rio das Sete Cabeças, ouviu os gritos dos meninos escondidos por detrás das árvores e sentiu um baque no coração.

— Quem raspou a cabeça dele? perguntou o moleque do tabuleiro.

— Como botaram os olhos de duas criaturas numa cara? berrou o italianinho da esquina.

— Era melhor que me deixassem quieto, disse Raimundo baixinho.

Encolheu-se e fechou o olho direito. Em seguida, foi fechando o olho esquerdo, não enxergou mais a rua. As vozes dos moleques desapareceram, só se ouvia a cantiga das cigarras. Afinal as cigarras se calaram.

Raimundo levantou-se, entrou em casa, atravessou o quintal e ganhou o morro. Aí começaram a surgir as coisas estranhas que há na terra de Tatipirun, coisas que ele tinha adivinhado, mas nunca tinha visto. Sentiu uma grande surpresa ao notar que Tatipirun ficava ali perto de casa. Foi andando na ladeira, mas não precisava subir: enquanto caminhava, o monte ia baixando, baixando, aplanava-se como uma folha de papel. E o caminho, cheio de curvas, estirava-se como uma linha. Depois que ele passava, a ladeira tornava a empinar-se e a estrada se enchia de voltas novamente.

#### Capítulo Três

— Querem ver que isto por aqui já é a serra de Taquaritu? pensou Raimundo.

— Como é que você sabe? roncou um automóvel perto dele.

O pequeno voltou-se assustado e quis desviar-se, mas não teve tempo. O automóvel estava ali em cima, pega não pega. Era um carro esquisito: em vez de faróis, tinha dois olhos grandes, um azul, outro preto.

— Estou frito, suspirou o viajante esmorecendo.

Mas o automóvel piscou o olho preto e animou-o com um riso grosso de buzina:

— Deixe de besteira, seu Raimundo. Em Tatipirun nós não atropelamos ninguém.

<sup>49</sup> RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. 40. ed. São Paulo: Record, 2010.

Levantou as rodas da frente, armou um salto, passou por cima da cabeça do menino, foi cair cinquenta metros adiante e continuou a rodar fonfonando. Uma laranjeira que estava no meio da estrada afastou-se para deixar a passagem livre e disse toda amável:

— Faz favor.

— Não se incomode, agradeceu o pequeno. A senhora é muito educada.

— Tudo aqui é assim, respondeu a laranjeira.

— Está se vendo. A propósito, por que é que a senhora não tem espinhos?

— Em Tatipirun ninguém usa espinhos, bradou a laranjeira ofendida. Como se faz semelhante pergunta a uma planta decente?

— É que sou de fora, gemeu Raimundo envergonhado.

Nunca andei por estas bandas. A senhora me desculpe. Na minha terra os indivíduos de sua família têm espinhos.

— Aqui era assim antigamente, explicou a árvore. Agora os costumes são outros. Hoje em dia, o único sujeito que ainda conserva esses instrumentos perfurantes é o espinheiro-bravo, um tipo selvagem, de maus bofes. Conhece-o?

— Eu não senhora. Não conheço ninguém por esta zona.

— É bom não conhecer. Aceita uma laranja?

— Se a senhora quiser dar, eu aceito.

A árvore baixou um ramo e entregou ao pirralho uma laranja madura e grande.

— Muito obrigado, dona Laranjeira. A senhora é uma pessoa direita. Adeus!

Tem a bondade de me ensinar o caminho?

— É esse mesmo. Vá seguindo sempre. Todos os caminhos são certos.

— Eu queria ver se encontrava os meninos pelados.

— Encontra. Vá seguindo. Andam por aí.

— Uns que têm um olho azul e outro preto?

— Sem dúvida. Toda gente tem um olho azul e outro preto.

— Pois até logo, dona Laranjeira. Passe bem.

— Divirta-se.

## Capítulo Quatro

Raimundo continuou a caminhada, chupando a laranja e escutando as cigarras, umas cigarras graúdas que passavam sobre enormes discos de eletrola. Os discos giravam, soltos no ar, as cigarras não descansavam — e havia em toda a parte músicas estranhas, como nunca ninguém ouviu. Aranhas vermelhas balançavam-se em teias que se estendiam entre os galhos, teias brancas, azuis, amarelas, verdes, roxas, cor das nuvens do céu e cor do fundo do mar. Aranhas em quantidade. Os discos moviam-se, sombras redondas projetavam-se no chão, as teias agitavam-se como redes. Raimundo deixou a serra de Taquaritu e chegou à beira do rio das Sete Cabeças, onde se reuniam os meninos pelados, bem uns quinhentos, alvos e escuros, grandes e pequenos, muito diferentes uns dos outros. Mas todos eram absolutamente calvos, tinham um olho preto e outro azul.



## ANEXO F – NOTÍCIA 3

Áudio polêmico de vereador vaza, "(prefeita) pode ir na Câmara, ali ninguém quer estuprar ela"

Um áudio de *whatsapp* vazado de um grupo da Câmara de Vereadores mostrou o descontentamento do Vereador Ulberto Navarro (Garrão), que pede a que a Prefeita Mari Machado vá até a Câmara de Vereadores de Santana do Livramento, se caso ela queira se reunir com os legisladores.

Durante a fala do vereador, polêmica, ele desabafa, "Se a Prefeita quer falar com os vereadores, ela que vá na Câmara, ali ninguém vai estuprar ela, ninguém vai assediar ela em nada, com certeza. Quem poderia ter assediado ela não quer mais, entendeu? Então ela que fique bem tranquila. Ela pode ir na Câmara, porque eu, particularmente não vou olhar para as pernas dela, porque aquilo cheio de "cucuruto"; de mim ela tá livre. Ela que vá para a pu#@ que te Pa&%# e vá a Me%\$@. Parece que ela está brincando com o Legislativo. Admiro nosso Presidente estar apoiando ela. Ela que vá nos visitar e tchau pra ti".

### Nota de esclarecimento do vereador

Diante dos acontecimentos, sinto-me no dever de explicar os fatos tais como ocorreram: O áudio vazado saiu de um grupo particular. Com isto, foi rompido um elo de confiança. Politicamente, tenho minhas diferenças com a Prefeita, principalmente com a forma como o seu partido, o PSB administrou Livramento nos últimos tempos. Em grupos políticos privados, tratamos este tipo de assunto. Não posso concordar com postagens que estão sendo feitas, querendo dar uma conotação além da verdade, pois não sou contra as mulheres. Sou casado há 44 anos, tenho 3 filhas, minha mãe com 82 anos, conseqüentemente tenho total consideração com todas as mulheres. O momento exige prudência. Quem divulgou este áudio? O que há por trás de tudo isto? Quem me conhece sabe que tenho um linguajar popular e que utilizo palavras com duplo sentido. Por este motivo, quero explicar que as expressões por mim utilizadas em "áudio particular", demonstravam meu inconformismo com a relação nada republicana que a Prefeita vem mantendo com os Vereadores. Peço que interpretem dentro de um contexto, pois é comum utilizarmos figuras de linguagem para demonstrar nossos sentimentos ou emoções, muitas vezes no ardor da paixão política. Ainda, devo esclarecer que minha divergência é política, e não pessoal, com a Prefeita Mari Machado e, muito menos, com as mulheres como um todo, a quem devo respeito e admiração. Por fim, quero dizer que uma conversa em "âmbito particular" não pode ser usada como palanque eleitoral, pois jamais tais palavras foram usadas publicamente e nem seriam usadas, pois não é essa minha índole. Sei que existe muito preconceito comigo, pois sou de origem humilde e lutei muito para chegar até onde cheguei, para ocupar o cargo que ocupo e desempenhar a função de advogado. Concluindo, aprendi a mais dura lição: o verdadeiro inimigo não é aquele que te enfrenta de peito aberto e sim o que, arditosamente, se faz passar por amigo. Postei mensagem num grupo que entendi ser de amigos e colegas, mas fui surpreendido pela política baixa e rasteira, utilizada de forma anônima e covarde contra minha pessoa. Se, por ventura, alguma mulher se sentiu atingida, peço as mais sinceras desculpas, pois esta NÃO FOI e NUNCA SERÁ a minha intenção, a começar por minha mãe, com 82 anos, minha esposa,

com quem sou casado há 44 anos, minhas três filhas, tesouro maior de minha vida, registrando, ainda, meu respeito a todas as minhas colegas advogadas, a quem jamais tive a intenção de atingir.

Santana do Livramento, 07 de abril de 2020. Vereador Ulberto Navarro (Garrão)

#### REFERÊNCIA

Áudio polêmico de vereador vaza, “(prefeita) pode ir na câmara, ali ninguém quer estuprar ela”.

**Sentinela 24h**, 2020. Disponível em: <https://www.sentinela24h.com/post/audio-pol%C3%AAmico-de-vereador-vaza-prefeita-pode-ir-na-c%C3%A2mara-ali-ningu%C3%A9m-quer-estuprar-ela>. Acesso em: 06 jun. 2020.