

**Plágio: cópia de um ou de todos?  
A construção da autoria em sala de aula**

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa, fundamentada teoricamente na Análise do Discurso francesa, é compreender como as práticas de escrita utilizadas nas salas de aulas do ensino básico da escola pública colaboram, ou não, para o apagamento da autoria dos alunos por meio da naturalização da cópia. A partir de uma pesquisa-ação foram realizadas observações, com notas de campo, em uma escola pública, na região metropolitana de Goiânia, durante as aulas de Língua Portuguesa em uma turma do ensino médio. Como proposta de intervenção foram elaborados ateliês de leitura e escrita sobre cópia, paráfrase e polissemia. A partir de tais ações, foi possível observar a participação dos aspectos sociais, culturais e afetivos na constituição da autoria. Esperamos que este estudo possa contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa e para a formação de alunos-autores.

**Palavras-chave:** Plágio; Autoria; Escola.

**Plagiarism: copying one or all?  
The construction of authorship in the classroom**

**Abstract:** The objective of this research, theoretically based on French Discourse Analysis, is to understand how the writing practices used in public elementary school classrooms collaborate, or not, for the erasure of students' authorship through the naturalization of copying. Based on an action research, observations were made, with field notes, in a public school, in the metropolitan region of Goiânia, during Portuguese language classes in a high school class. As an intervention proposal, reading and writing workshops on copying, paraphrasing and polysemy were prepared. From such actions, it was possible to observe the participation of social, cultural and affective aspects in the constitution of authorship. We hope that this study can contribute to the improvement of the teaching and learning process in Portuguese language classes and to the training of student-authors.

**Keywords:** Plagiarism; Authorship; School.

Nas escolas e universidades, a prática de cópia de produções textuais de outras pessoas ainda é muito presente. Em outubro de 2018, a pesquisa *Integridade Acadêmica na Unicamp: o que os alunos pensam?*, realizada pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, trouxe dados preocupantes para a área acadêmica, revelando que 87% dos alunos chegam à universidade sem saber o que é plágio.

Diante desses fatos, é necessário refletir por que os alunos estão saindo do ensino médio sem saber o que é plágio. Por que os alunos copiam as produções textuais de outros? De que forma as atividades pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa têm contribuído para desenvolver alunos-autores? Qual a importância da autoria dos alunos?

O objetivo dessa pesquisa é compreender como práticas de escrita nas aulas de Língua Portuguesa no ensino básico da escola pública podem contribuir, ou não, para o apagamento da autoria do sujeito-aluno-autor por meio da naturalização da cópia.

## 1. O QUE É O PLÁGIO?

O plágio está presente nos diversos campos da vida social e acadêmica dos sujeitos: na educação básica, no ensino superior, na ciência, na música, na literatura, nas artes plásticas, na internet etc. Ele também pode ser abordado sob o âmbito jurídico, ético e pedagógico. O foco deste artigo é refletir sobre o plágio no contexto escolar de estudantes na educação básica, mais precisamente no ensino médio, tendo em vista que há motivações diferentes de plágio para cada situação.

De acordo com o dicionário Houaiss Conciso (2011), o plágio é “1. imitação 2. apresentação por alguém de imitação de obra alheia como sendo de sua autoria”. Portanto, a prática do plágio é a apropriação indevida de uma obra, o sujeito plagiador se passa por autor da obra de outrem. Os direitos dos autores estão presentes na Constituição Federal, no artigo 5º Dos Direitos e Garantias Fundamentais:

XXVII - aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar;

XXVIII - são assegurados, nos termos da lei:

- a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas;
- b) o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem aos criadores, aos intérpretes e às respectivas representações sindicais e associativas; (2019, p. 19).

O plágio viola os direitos do autor, ou seja, o direito de propriedade que um autor tem sobre a sua obra por tê-la criado. De acordo com a lei, a violação dos direitos dos autores pode acarretar danos relacionados principalmente a valores econômicos, já que o usurpador recebe pela obra.

Já no âmbito escolar e científico, de acordo com Orlandi (2007), o plágio censura porque nega a identidade e silencia a voz do outro e de si mesmo, ele estanca a reflexão, a progressão da ciência e destrói a construção do conhecimento científico, faz com que o plagiador não manifeste seu pensamento, suas impressões e seu saber,

deixando dessa forma a produção científica estagnada, por isso o conhecimento perde lugar para uma retórica que não reflete, mas só ocupa espaços. O sujeito plagiado por sua vez é usurpado, outra pessoa assume a sua voz e a sua identidade.

Para Orlandi (2007), o plágio traz problemas autorais na identidade discursiva do plagiador e do plagiado na evolução do conhecimento científico, pois o plágio impede a visibilidade da construção que os sentidos tiveram ao longo da história; o conhecimento científico “velho” se passa por “novo” e faz com que o autor e o conhecimento fiquem estáticos.

Portanto, o não desenvolvimento do conhecimento é um dos grandes problemas que o plágio traz para a sociedade. A escola perde a sua função ao não formar autores porque estaria apenas transmitindo informações aos alunos, ao invés de construir novos conhecimentos e novas ciências. Uma sociedade sem autores não possui cientistas, é uma sociedade que não progride, pois o sujeito plagiador perde a oportunidade de atuar, de construir e de se identificar socialmente.

## **2. O SUJEITO E A AUTORIA**

Tendo em vista o “objetivo último do ensino do português: a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” (ANTUNES, 2003, P.112), acrescentamos que para produzir textos socialmente relevantes é importante desenvolver alunos-autores. O que seria então um sujeito-autor?

Vimos que no discurso do sujeito há um conjunto de outras vozes, que ele é constituído por uma heterogeneidade de discursos de acordo com o contexto sócio-histórico-ideológico e que na enunciação ele passa pelos esquecimentos e tem a ilusão de ser a origem de seus discursos. A partir disso, a perspectiva de autor adotada nesta pesquisa se baseia nas reflexões de Orlandi:

Isso quer dizer que é impossível ao autor evitar a repetição já que sem ela seu enunciado não faria sentido, não seria interpretável. Ele tem pois de se inscrever no repetível. No entanto ele o faz de forma particular instaurando um lugar de interpretação no meio dos outros. A repetição é assim, para o autor, parte da história e não mero exercício mnemônico. Inscrevendo sua formulação no interdiscurso, na memória do dizer, o autor assume a sua posição de autoria, produzindo um evento interpretativo, ou seja, o que faz sentido. (2015, p. 13).

Dessa forma, por meio da repetição daquilo já dito anteriormente, o autor traz o novo porque o sujeito ressignifica o discurso em uma nova história, com experiências diferentes, assim, o dizer sempre pode ser outro porque o contexto sócio-histórico-ideológico é único para cada sujeito. Para Orlandi (2015), a linguagem encontra-se entre a paráfrase e a polissemia, “entre o mesmo e o diferente (...), não há um sem o outro (...). Em termos discursivos teríamos na paráfrase a reiteração do mesmo. Na polissemia, produção da diferença.” (p. 14-15). Assim, a paráfrase é uma etapa necessária para a construção de sentido, o discurso só é interpretável por causa da repetição.

Geraldi afirma que “por isso o novo não está no que se diz mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete” (2015, p. 81). Por isso, o novo está no ressurgimento do velho, produzir algo novo só é possível porque já houve um velho.

Para Orlandi (1999, p. 77-79), “autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem (...) não basta ‘falar’ para ser autor; falando ele é apenas falante. Não basta ‘dizer’ para ser autor; dizendo ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor”. Em um texto os sujeitos podem exercer diferentes funções enunciativas discursivas dispostas de modo hierárquico: locutor, enunciador e autor.

O locutor é aquele que fala no discurso, o “eu”. Falar não implica coerência, originalidade, não contradição. Por exemplo, se uma pessoa nos fala a seguinte frase: “Bola, gato, comer”, logo iremos nos questionar “O que essa pessoa está falando? Não entendi?”, (temos no Brasil a expressão ‘Fulano não fala coisa com coisa’). Assim, o sujeito pode falar com coerência ou sem coerência por meio de uma linguagem. O enunciador é o lugar ocupado pelo sujeito na enunciação, por exemplo, um aluno, um professor, um diretor, um coordenador etc.

A característica que difere o enunciador do autor é a responsabilidade, pois a “responsabilidade do autor é cobrada em várias dimensões: quanto à unidade do texto, quanto à clareza, quanto à não contradição, quanto à correção etc” (ORLANDI, 1999, p. 80). Portanto, nas aulas de Língua Portuguesa é na potencialização dessas habilidades que os professores devem trabalhar com os seus alunos, ou seja, fazer com que eles desenvolvam esses mecanismos.

Ser autor é produzir um deslocamento entre o que já foi dito, desdobrar sentidos, é significar de outra maneira. Há uma cobrança em relação ao autor por haver a ilusão

de que o discurso se origina nele, assim, ser autor é ser sujeito visível, demarcado, nomeado e responsável pelos sentidos produzidos num determinado momento da sociedade, em outras palavras: o autor responde por aquilo que assina.

Assim, do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às normas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso (ORLANDI, 1999, p. 78).

Alguns sujeitos podem se sentir inibidos devido a essa enorme quantidade de exigências relacionadas à autoria. Os alunos podem ser levados à prática do plágio se não ocorrer na sala de aula um trabalho cuidadoso nas atividades textuais. O trabalho com a escrita é demorado, é um processo que exige uma constante revisão e reescrita. É preciso aprender a desenvolver essas habilidades sem tornar a escrita enfadonha e chata porque isso pode levar os alunos a praticarem o plágio. Devido às exigências que essa prática exige, como as normas gramaticais, clareza, coesão, originalidade, alguns alunos passam a considerar a prática de escrever como algo chato, difícil e passam a plagiar.

Por isso é importante que as atividades relacionadas à escrita sejam objetos de reflexão da prática pedagógica do professor, procurando sempre fazer com que as atividades de escrita sejam planejadas, com revisão, considerando a gramática importante, mas focado no que o aluno diz, na ampliação do conhecimento sócio-histórico-cultural e no desenvolvimento das suas competências comunicativas.

### **3. A ESCOLA E A AUTORIA**

A escola precisa ter clareza sobre o seu papel na formação discursiva dos alunos, é ela que deve promover essa passagem de sujeito-enunciador para sujeito-autor. Claro que a autoria é construída dentro e fora da escola, mas como lugar de reflexão, desenvolvimento e construção de conhecimento a escola não pode se eximir dessa responsabilidade.

A escola deve propiciar essa passagem enunciador/autor de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha o controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve. Estes mecanismos são de duas ordens: a) mecanismo do domínio do processo discursivo, no qual ele se constitui como autor; b) mecanismo do domínio dos

processos textuais nos quais ele marca sua prática de autor (Orlandi, 1999, p. 80-81).

Os mecanismos do domínio do processo discursivo são aqueles que formam o autor, como a originalidade, a unidade, a não contradição, a clareza, a explicitação e a responsabilidade pelo que diz. Os mecanismos de domínio dos processos textuais são os métodos que o sujeito utiliza no texto para representar os domínios discursivos pela linguagem, por exemplo. Ele pode usar metáforas, paráfrases, compreender a polissemia dos textos, citação, referência para exercer sua responsabilidade ou dizer com mais clareza.

Antunes (2003) afirma que “a produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam “sentir-se sujeitos” de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição de leitores desse dizer” (p. 61). É na escrita que as produções de conhecimento se materializam, que a organização, a criação, e a reflexão de ideias transbordam do interior dos sujeitos, daí a importância da autoria nas produções textuais.

Existem alguns fatores que permeiam a escrita, por exemplo, a escolha do gênero discursivo. Em algumas escolas os tipos de gêneros considerados relevantes são apenas os dissertativos-argumentativos, por estes serem os principais tipos cobrados em exames para a admissão nas universidades, assim, escrever outros gêneros em outros contextos, como nas redes sociais, acaba ficando esquecido no contexto escolar.

Posto isto, a escola precisa acompanhar as transformações no mundo, propor aos alunos a produção do que eles utilizam hoje e o que no futuro terá alguma funcionalidade, respeitando o contexto histórico e social dos alunos. Algumas vezes, durante as aulas na escola-campo os alunos nos questionavam sobre o conteúdo e perguntavam “Qual a finalidade disso?”, “Eu pensei que essa aula seria mais prática”. É importante destacar que o plágio pode ser praticado também quando o aluno não compreende o propósito e a importância da aula e do texto para a vida dele, desse modo, apenas copia e entrega um texto na tentativa de alcançar uma nota suficiente para ser aprovado.

É perigoso quando a escola dedica a maior parte do seu tempo em passar o conteúdo programático obrigatório aos alunos. Era o que acontecia na escola-campo observada e é o que acontece na maioria das escolas. Assim, a escola perde o seu foco porque não reflete e a ciência não progride. No final, a escola acaba apenas repetindo

informações. “Sabemos que a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade.” (ANTUNES, 2003, p.37). É crucial que a educação seja tratada com maior seriedade, mais do que alfabetizar e inserir os alunos em faculdades e no mercado de trabalho ela também forma cidadãos, e para o bem estar da humanidade é importante que essa formação tenha como alvo desenvolver cidadãos críticos, participativos e autônomos, éticos e autores.

#### **4. O PLÁGIO E AS ATIVIDADES DE ESCRITA NA SALA DE AULA**

Para Antunes (2003), existem alguns problemas relacionados ao trabalho da escrita na escola. Neste tópico citaremos alguns apontados por ela, contextualizando com a nossa vivência na escola parceira, para podermos entender como essas práticas influenciam e contribuem para a prática do plágio.

Um dos problemas está relacionado às práticas de escrita focadas apenas no exercício de gramática. Essa prática leva muitos alunos a pensarem que escrever é difícil, é chato, isso leva os alunos à prática do plágio, já que não querem realizar as atividades de escrita e acabam copiando as produções de outros colegas ou disponíveis na internet.

Outro problema está na escrita sem função, sem autoria. Infelizmente, esse foi um dos problemas encontrados na escola parceira: consiste em escrever apenas para ter nota. Ao receber as produções textuais dos alunos a professora não lia as respostas, apenas verificava se estava respondido, por isso os alunos copiavam as respostas uns dos outros e assim a cópia passava despercebida.

Esse problema se relaciona com outros, como por exemplo, uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, um problema recorrente nas escolas brasileiras, que está relacionado com a superlotação nas salas e a grande quantidade de aulas do professor. Na escola parceira, a professora não lia as produções textuais dos alunos e por isso não havia revisão dos textos, mas muitos alunos queriam um feedback de suas produções e ficavam ansiosos pelo retorno de seus textos, eles sempre me perguntavam: “A senhora já leu meu texto?”, “A senhora vai ler?”.

Essas atividades pedagógicas de ensino do português como uma escrita focada na gramática, sem função, sem autoria, improvisada, sem planejamento e sem revisão

podem favorecer o plágio, fazendo com que o exercício de escrever se torne monótono, sem sentido para a vida do aluno, contribuindo para a prática do plágio, afinal, por que motivo escrever? Para que escrever se o professor, na maioria das vezes, nem vai ler? Se escrever está atrelado a saber escrever corretamente, ou seja, saber gramática, isso pode levar o aluno a pensar que não sabe escrever ou que escrever é muito difícil e muito chato. É necessário que o estudante compreenda que o texto é um elo na comunicação entre ele e o outro, entre ele e o mundo, e os aspectos linguísticos e textuais possibilitam que o sujeito se posicione na sociedade, assumindo a sua voz.

É importante salientar que o professor não é o único responsável por essas questões, o que acontece na sala de aula é efeito de problemas, geralmente, presentes na gestão política e pedagógica dos sistemas de ensino, como por exemplo: *a correria com os conteúdos* - nas escolas o ritmo é sempre de pressa, a todo momento um novo conteúdo precisa ser ministrado para cumprir o currículo proposto; outro problema está na *carga horária do professor* - é sempre lotada e trabalham normalmente em dois ou três turnos; há também a *superlotação nas salas de aulas* - o que impede um atendimento apropriado e individualizado aos alunos. Tudo isso contribui, de certa forma, para a prática do plágio na sala de aula.

Esse contexto era vivenciado pela professora da escola observada, ela não podia parar uma aula para corrigir as atividades dos alunos devido a essas dificuldades presentes no contexto escolar, também não poderia levar as tarefas deles para casa porque ela tinha outras turmas. O trabalho com o texto e o desenvolvimento da autoria em sala de aula exigem disponibilidade de tempo e reflexão, seja para o docente seja para os estudantes.

Apesar de tudo isso, observamos que depois da convivência com os pesquisadores a professora estava fazendo um grande esforço para mudar as suas práticas pedagógicas. Nas observações em sala de aula, no início da pesquisa, percebemos que a professora regente sempre orientava as suas aulas pelo livro didático, as atividades eram apenas aquelas proporcionadas pelo livro, as suas aulas sempre seguiram um roteiro: ela fazia anotações no quadro, explicava aos alunos o conteúdo e em seguida eles faziam a tarefa.

Depois da convivência com os pesquisadores, ela passou a realizar com os alunos outras atividades além do livro didático, quando podia tentava trazer recursos audiovisuais para as aulas, realizar atividades de escrita mais próximas da realidade dos



alunos, daquilo que eles gostavam, como a charge e linguagens imagéticas, permitindo-lhes criar mais, além de levar os alunos para a biblioteca. Tais práticas propiciaram um maior envolvimento dos estudantes com o processo de produção autoral.

## 5. ATELIÊS DE LEITURA E ESCRITA

As reflexões propostas neste artigo são resultado da pesquisa-ação *A construção da autoria em práticas de escrita escolares*, realizada por integrantes do Núcleo de Estudos Discursivos e Enunciativos (NEDE) em várias escolas da região metropolitana de Goiânia.

As condições de produção de textos nas aulas de português foram analisadas para compreender como elas contribuem, ou não, para o desenvolvimento de alunos-autores. Os participantes da pesquisa foram os alunos de uma turma do primeiro ano do ensino médio, juntamente com a professora regente de Língua Portuguesa nessa mesma turma.

A escola parceira é localizada em um bairro de classe média baixa que tem em média 900 alunos, entre o ensino fundamental e o ensino médio. A escola nos recebeu com muito respeito e atenção, o diretor estimulava a visita de estagiários e de outros pesquisadores. Frequentemente, a escola recebe estagiários e bolsistas dos cursos de Letras, Psicologia e Educação Física; há também atividades culturais e esportivas promovidas pela escola para os alunos.

A professora regente tratava os pesquisadores com muito amor e carinho, estava sempre disposta a atender os nossos pedidos e ajudava sempre que podia, inclusive com conselhos. Ela exerce a profissão desde os 15 anos de idade e durante as observações percebi que ela faz o melhor que pode pelos alunos e, assim como os outros professores do Brasil, ela faria mais se tivesse oportunidade e apoio do País.

Na sala de aula da escola parceira observamos que o trabalho com a escrita apresenta todos aqueles problemas já citados no tópico anterior, como uma escrita focada apenas no exercício de gramática, sem função, sem autoria, improvisada, sem planejamento e sem revisão.

Dessa forma, como proposta de intervenção foram realizados ateliês de leitura e escrita sobre cópia, paráfrase e polissemia, com a finalidade de analisar a autoria dos alunos. Foram desenvolvidos dois ateliês, um em cada dia, com duração de 1h40min

para cada ateliê.

Um ateliê é compreendido como a reunião de pessoas e/ou artistas em um determinado local para criar, experimentar e produzir uma obra; difere de oficina, esta é caracterizada por ser “seminário ou curso intensivo de curta duração” (HOUAISS, 2011). Posto isto, a nossa proposta de intervenção para a escola tinha como princípio não o ensinamento de algo (como propõe a oficina), mas uma criação livre.

Essas atividades foram divididas em dois momentos: no primeiro foi trabalhada com os alunos a produção de paráfrase a partir do poema *Em Linha Reta* de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa; no segundo foi desenvolvido com os alunos um dicionário baseado no livro *Caderno H* de Mário Quintana, para trabalhar a polissemia.

No primeiro ateliê foram apresentados aos alunos os conceitos de cópia e paráfrase, nesse momento foi iniciado um debate na sala sobre o tema. Perguntamos para os alunos se eles sabiam o que era plágio. Alguns não conheciam esse conceito e outros só conheciam o plágio na música, que é quando um autor se apropria parcialmente ou integralmente da música do outro. Os alunos ficaram surpreendidos por saberem que copiar o trabalho dos colegas era plágio. Nesse momento, encontramos um dos motivos que levam ao plágio, o seu desconhecimento.

Para o uso da paráfrase, recorremos a Geraldi (2005), que afirma: “dizer de outro modo ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo nos ensina o convívio com a diferença, com o plural, com as outras vozes sociais” (p.78).

No primeiro ateliê, como proposta de atividade foi sugerido aos alunos que parafraseassem o poema *Em Linha Reta* de Álvaro de Campos - Heterônimo de Fernando Pessoa. O poema foi lido e discutido com os alunos, a princípio ele foi escolhido por conter um tema interessante como a arrogância, ilusão de perfeição, fracasso, humildade, etc., e por ser considerado relativamente de interpretação fácil. Para ajudá-los foram disponibilizados dicionários, mas eles não sabiam manuseá-los, reclamaram da dificuldade de achar uma palavra em um livro tão grande.

No segundo ateliê, foi proposta aos alunos a construção de um dicionário de palavras baseado na obra de Mário Quintana - *Caderno H*. O objetivo era a produção de um dicionário com palavras e significados escolhidos e atribuídos pelos alunos. Nesse momento, foi dada aos alunos a liberdade de escolher qualquer palavra e de atribuir a

ela qualquer significado que fizesse sentido para eles.

Para trabalhar a polissemia nos baseamos em Orlandi (2015), que afirma: “a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos - e os sujeitos - não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer” (p.36).

Da mesma maneira, é necessário mostrar que os sentidos são plurais, ou seja, são produzidos nas relações sociais e variam de acordo com as experiências e o conhecimento de mundo de cada indivíduo, assim como afirma Fernandes abaixo:

Quando nos referimos à produção de sentidos, dizemos que no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos, face aos lugares ocupados, pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra, pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam (2008, p. 15).

Os alunos gostaram muito do segundo ateliê, provavelmente porque possibilitou a eles uma liberdade de criação e expressão que dificilmente as aulas do dia a dia proporcionam. Durante as observações na escola parceira foi possível perceber que os alunos sofriam e sofrem um silenciamento; eram poucas as atividades que lhes permitiam falar sobre qualquer coisa e do jeito que quisessem. Esse silenciamento dos alunos não se dava pelo fato de haver uma professora ríspida, como acontece em alguns casos, mas principalmente pelo aglomerado de conteúdos que devem ser trabalhados durante o ano.

Assim, no segundo ateliê, queríamos saber não o que o livro, o amigo, a professora ou a família pensa sobre amor, ódio, alegria etc., mas as posições dos alunos frente a temas do cotidiano para mostrar que eles têm voz, são autores nesse mundo, e que seus sentidos e significações são válidos, assim como afirma Geraldi: “mas tudo o que há para dizer sempre pode ser dito de outra forma e tudo o que se diz jamais esgotará qualquer tema ou assunto” (2015, p. 170).

De acordo com Bakhtin (2009), a consciência linguística do sujeito não está relacionada com a forma normativa da língua, mas sim com o seu sentido e o seu contexto de uso, o autor ainda acrescenta que “os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas.” (p.98). Para Geraldi,

[o] principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos. Em suma, escrever significa *conscientizar-se da sua própria 'fala'*, ou seja, *prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração*. (2015, p. 169 [grifos do autor]).

Em um primeiro enunciado analisado aqui, o aluno A se coloca como um linguista, analisando a construção das orações, inclusive com desenhos para representar os sujeitos no momento da enunciação.

*Enunciado 1 – Aluno A*

*Mano: Aquele que não é o seu irmão, mas você sempre inclui essa palavra em todo começo de frase.*

*- Mano, beleza! Não me passou a cola na prova, né?*

*- Mano, já falei: R\$ 2,00 por resposta.*

Sem usar termos linguísticos, o aluno-autor explica sobre o uso real de vocativos e seu posicionamento em uma construção sintática: “você sempre inclui essa palavra em todo começo de frase”. Não somos apenas nós, na academia, que analisamos a língua. Qualquer falante pode fazer isso, inclusive os alunos, em sala de aula. Aliás, ter consciência do uso da própria língua é uma característica de autoria.

Percebemos um pequeno indício de autoria nessa produção por meio das escolhas para a construção do enunciado, na simulação de uma situação real em que a palavra *mano* é utilizada, na escolha do gênero textual *charge*. O aluno poderia ter escrito apenas o significado da palavra *mano*, mas ele exemplifica a situação de uso da palavra com a escolha do gênero textual para demonstrar o seu contexto.

*Enunciado 2 – Aluno B*

*Cabeça de Gilo = Uma musica do cantor [ilegível]*

*Smith = Apelido do meu amigo*

*Free Fire = Jogo de Corno*

*Ela tá tão na soa = [ilegível] da serie “todo mundo odeia o Chris”*

*Batman = apelido do menino que usar so preto*

*Acabou = musica do Forro boys*

*Calton = preto*

*Doido = uma pessoa que não pensa naquilo que fez*

*Zé = cara que fica fumando maconha*

*[Ilegível] = material escola pra os alunos*

As palavras “Zé, Free Fire, Batman, Smith, Cabeça de gelo, Calton” e a frase “cara ela tá tão na sua” aparecem em pelo menos quatro produções de quatro alunos.

Nos textos dos alunos algumas palavras possuem o mesmo sentido e em outras possuem significados diferentes. Isso pode ser explicado pelo fato de que os sujeitos são heterogêneos e se constituem no social. Fernandes afirma que a heterogeneidade é “constitutiva como condição de existência dos discursos e dos sujeitos, uma vez que todo discurso disperso resulta do entrelaçamento de diferentes discursos dispersos no meio social” (2008, p.28).

No enunciado do aluno B percebemos que os sentidos atribuídos para as palavras escolhidas estão relacionados com a sua interação na comunidade. Os significados atribuídos eram frases construídas e usadas pelo locutor-enunciador; constantemente verbalizadas durante as aulas. Bakhtin (2009) afirma que: “para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores [...] e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística” (p.98).

O gênero escolhido pelo aluno foi a criação de um dicionário não formal, enquanto que para os demais alunos a produção foi feita em parágrafos, desenhos ou charges. O modelo discursivo escolhido por esse aluno nos remete à construção de frases isoladas e fragmentadas, como normalmente são trabalhadas as aulas de gramática nas escolas, não há uma ligação ou relação entre elas, sem ordem ou progressão de ideias. Antunes (2003, p.62-76) afirma que:

A escrita de palavras ou frases soltas só faz inibir a competência que é necessária para a produção de textos coesos e coerentes, que é a competência para juntar, para articular palavras, orações, períodos, parágrafos (...). Em síntese, a aprendizagem das regularidades próprias da escrita acontece é no contacto com textos escritos. (p.62, 76).

O aluno A, do enunciado 1, que produziu a charge, gostava muito de ler revistas em quadrinhos, dessa forma a charge provavelmente fazia parte do seu universo. A produção que estamos analisando agora pertence a um aluno que lê muito pouco e que compartilha com seus amigos uma formação discursiva de séries televisivas, filmes e jogos. Dessa forma, o locutor-enunciador se espelha no formato apresentado, modelo dicionário, para realizar a sua produção.

Em Análise do Discurso os efeitos de sentido se produzem na relação entre linguagem e memória. Orlandi (2015) afirma que há três tipos de repetição: a) repetição empírica, efeito papagaio porque só repete; b) repetição formal, que é dizer o mesmo só

que com outras palavras; c) repetição histórica, nela há deslocamento de sentidos, ela historiciza o dizer.

*Enunciado 3 – Aluno C*

*Pobres é quando a pessoa trabalha mas o dinheiro não para ter o que queremos*

No enunciado 3, o aluno C escreve revelando a posição social do sujeito locutor-enunciador, que provavelmente seja de classe baixa. Para o aluno, pobre não é quem não tem dinheiro, percebe que ele não tem um discurso do senso comum que denomina o pobre de ‘preguiçoso, quem não tem estudo ou emprego’, mas como alguém que trabalha e ganha dinheiro, mas o dinheiro é pouco. Nota-se também que o aluno escreve ‘pobres’ no plural, ou seja, um conjunto de pessoas, não um ser isolado; os pobres trabalham como todo mundo, no entanto, o dinheiro não dá para suprir as suas necessidades. Dessa forma, o aluno mostra clareza e originalidade, mecanismos discursivos que formam o autor. Além disso, essa produção revela o contexto social em que o sujeito está inserido, perceptível na indicação do pronome nós pela conjugação verbal em “queremos”.

Para a AD, o sujeito é sócio-histórico-ideológico, ou seja, os sentidos construídos por ele se estabelecem na sociedade a qual pertence, no momento histórico em que está inscrito e com as ideologias instauradas no momento e com as quais ele se identifica. Sendo assim, este aluno no seu enunciado significa a pobreza, um dilema presente no contexto em que está inserido.

Várias perspectivas discursivas podem ser adotadas para significar o que é ser pobre, como social, financeira, ideológica, espiritual entre outras, o discurso construído depende da posição social do sujeito e das escolhas e posicionamentos que adota. Fernandes (2008) afirma: “A noção de sentidos é dependente da inscrição ideológica da enunciação, do lugar histórico-social de onde se enuncia (...). De acordo com as posições dos sujeitos envolvidos, a enunciação tem um sentido e não outro(s)” (p. 18-19).

É importante ressaltar nessa produção que a vida social do aluno interfere no seu aprendizado, suas relações familiares e amorosas impactam diretamente no seu interesse e aprendizado nas aulas. Na sala de aula da escola-campo, tínhamos alunos que sofriam

muito com o abandono dos seus pais, quando eles estavam muito tristes e não queriam realizar as atividades, nós, quando possível, mudávamos as propostas de escrita para oral. O abandono e a solidão era um dos problemas que vários alunos revelavam em conversas informais conosco, principalmente os que mais conversavam e não realizavam as atividades, geralmente aqueles taxados de desinteressados.

É preciso considerar o contexto social dos alunos, mas isso não é tão fácil. Como falar de coesão, coerência, regras gramaticais etc, se um aluno não possui as necessidades básicas como alimentação e moradia. Durante as aulas sempre pensávamos em como tornar aquele conteúdo atraente e significativo para a vida deles. Mas como tratar da autoria quando os alunos têm problemas sociais maiores? Isso gerava em nós pesquisadores um sentimento de angústia e frustração.

Apesar disso, é preciso nos sustentarmos no que nos diz Antunes (2003, p. 16): “Não saber tais regularidades concorre também para deixar os mais pobres ainda mais excluídos, os quais, ‘coincidentalmente’, são os menos escolarizados e os menos preparados para enfrentar as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais especializado”.

*Enunciado 4 – Aluno A*

*Justiça: O que os pais não ensinam nem demonstram atitude para seus filhos.  
Mentira: uma vez que você à cometeu, seus pais irão te olhar com outros olhos para sempre, mesmo se um dia pedir desculpa.*

*Ignorância: Não é uma característica pessoal, e sim um sentimento de autoridade de ditadura sobre outras pessoas.*

Nessa produção textual, enunciado 4, o aluno A escolhe as palavras justiça, mentira e ignorância. Ele atribui a essa produção o título de *Erros paternos*. Retomamos então que os discursos não são neutros e revelam as posições e conflitos sociais dos sujeitos, assim como afirma Fernandes (2008, p.38) “os efeitos de sentido desses então enunciados revelam conflitos sociais decorrentes dos espaços de enunciação, dos lugares sociais assumidos por diferentes sujeitos socialmente organizados”.

De acordo com Orlandi (2015), é necessário escutar o não-dito através do que é dito: “a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando ‘escutar’ a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária” (p. 10). Na produção acima, o sujeito locutor-enunciador ao falar sobre a mentira, também fala da falta de perdão ao

cometer um erro. Bakhtin afirma que:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (2009, p.99).

Visto que, a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial, ao ler esse enunciado podemos inferir que se trata de um sujeito locutor-enunciador-autor filho(a) revoltado com os erros dos pais, expressando assim um juízo de valor. Sobre o tema ‘justiça’, ao dizer que “seus pais não ensinam nem demonstram atitudes para seus filhos”, ao falar que a justiça não é demonstrada nem ensinada por seus pais, diz nas entrelinhas que a justiça deve ser ensinada e demonstrada; o não-dito também revela o que está dito.

Há indícios de autoria quando o aluno apresenta o domínio dos mecanismos do processo discursivo como unidade, originalidade, clareza e explicitação, aqueles que formam o autor. O aluno atribui à sua produção o título de *Erros paternos*, o título é um dos recursos linguísticos utilizados para dar coerência a um texto, serve para fazer com que as ideias do texto tenham uma relação e unidade. Quando o aluno fala da ignorância, ele diz o que ela não é, em seguida ele apresenta o conceito da palavra, dessa forma ele afirma que tem conhecimento e autoridade sobre o que está dizendo, pois sabe quais sentidos podem, ou não, ser atribuídos a ela, ou seja clareza. Além do mais, há uma certa originalidade no seu enunciado, já que seu discurso não se encontra no senso comum.

Ao falar da ignorância o aluno mostra uma certa maturidade discursiva ao relatar que a ignorância “não é uma característica pessoal do ser humano”, ou seja, não é inata, mas um desejo que a pessoa tem de poder dominar outras.

Concluindo, percebemos que alguns alunos se encontram no nível da polissemia e outros na paráfrase, um dos degraus para a construção da autoria dos sujeitos. Orlandi (2015) afirma que a linguagem está entre a paráfrase e a polissemia, ou seja, entre o mesmo e o diferente. Assim, os alunos precisam sair do nível parafrástico, da repetição, para o nível polissêmico.

Há alunos com indício de autoria, que mostraram em suas produções uma certa



originalidade, coerência, explicitação e clareza. A esses alunos é importante que as atividades pedagógicas na sala de aula continuem promovendo o desenvolvimento dessas e outras habilidades necessárias à autoria. Aos alunos que se encontram no nível da repetição empírica, Orlandi (2015, p.14) afirma que o ideal da aprendizagem é: “levar o aluno a passar da repetição empírica à histórica, com passagem obrigatória pela formal já que para que haja sentido é preciso que a língua se inscreva na história”.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a autoria é importante para a progressão da ciência e a construção do conhecimento, uma sociedade sem autores não possui cientistas. O plágio faz com que o autor e o conhecimento fiquem estáticos. O plagiador por sua vez fica incapacitado de se identificar e atuar no contexto social.

Por isso, é importante que as práticas pedagógicas dos professores sempre sejam repensadas, que possibilitem atividades de escrita planejadas e com revisão. A finalidade e a importância da aula precisam estar evidentes para o aluno, assim como a escola e as instituições responsáveis pela educação em nosso país precisam, em conjunto, oferecer soluções para os problemas presentes na gestão política e pedagógica do ensino. Só assim a escola formará autores, só assim a sociedade terá cientistas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ATELIÊ. **Dicionário Informal**, 20 out. 2009. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/ateli%C3%AA/oficina/>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. p. 19.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura F. A. Sampaio. 5. ed. São Paulo: edições Loyola. 1996.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2015.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967/3642>>. Acesso: 18 mar. 2020.

HOUAISS, I. A. **Dicionário Houaiss Conciso**. Rio de Janeiro: Moderna, 2011. p. 730.

ORLANDI, E., P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015a.

ORLANDI, E., P. **Discurso e leitura**. 4. ed. Campinas, SP: Cortez, 1999.

ORLANDI, E., P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. Campinas, SP: **RUA**, v. 4, n. 1(1998), p. 9-20, 2015b. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626/8177>>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ORLANDI, E., P. **Silêncio, Cópia e reflexão**. In:\_\_\_\_\_. As formas do silêncio. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2007. p. 133-147.

SUGIMOTO, Luiz. **SÓ 13% dos ingressantes na Unicamp sabem o que é plágio. Comunidade interna**. 30 out. 2018. Disponível em <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/10/30/so-13-dos-ingressantes-na-unicamp-sabem-o-que-e-plagio>>. Acesso em: 10 jun. 2019.