



## Da ponta do lápis às redes sociais: argumentação e autoria em discurso

Valéria Fernandes Turci<sup>1</sup>, Soraya Maria Romano Pacífico<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

### RESUMO

Os gêneros digitais têm ganhado gradativamente mais destaque na comunicação, e muitos adolescentes acessam canais de vídeo no *YouTube* para visualizar resenhas de *booktubers* sobre livros. Com base nisso, o objetivo deste trabalho foi colocar, no contexto escolar, essa nova prática de letramento em discurso, com o intuito de possibilitar não só o incentivo à leitura, mas também a análise dos gestos argumentativos e os indícios de autoria presentes nas formulações dos sujeitos-alunos no espaço virtual, na sala de aula e para além dela. Considerando que as novas tecnologias, principalmente a internet, têm produzido mudanças na sociedade contemporânea e, portanto, na constituição dos sujeitos-alunos, decidimos investigar se o espaço virtual é um meio facilitador para o desenvolvimento da argumentação e se o discurso realizado nesse espaço indicia marcas de autoria. Para estabelecermos um contraponto com essa proposta, realizamos também debates orais em sala de aula a partir de pontos polêmicos do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Para o desenvolvimento da pesquisa, nossa referência teórica é a *Análise do Discurso*, fundada por Michel Pêcheux. Nosso *corpus* está composto por transcrições de debates orais e de vídeos com resenhas literárias dos livros *Extraordinário* e *A Rainha Vermelha*, elaboradas pelos sujeitos-alunos da pesquisa - estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Ribeirão Preto/SP. Os resultados de nossas análises demonstram que o discurso dos sujeitos-alunos aponta marcas de autoria e argumentação quando as condições de produção para leitura e interpretação sustentam-se na autorização para a disputa dos sentidos, seja no contexto escolar, seja no espaço virtual. Portanto, não é o ambiente que determina a prática da argumentação e autoria, mas sim o modo como sujeitos e sentidos

### ABSTRACT

Since digital genres are becoming more and more relevant in communication today, and many teenagers access *YouTube* channels to visualize *booktubers'* book reviews, the aim of this paper was to put this new literacy practice in the context of the school. This was done in order to enable not only the reading motivation, but also the analysis of argumentative gestures and the signs of authorship present in the student-subjects' discourses in the virtual environment, in the classroom and beyond. Considering that new technologies, especially internet, have produced changes in contemporary society and, therefore, in the constitution of these student-subjects, we decided to investigate if the virtual environment is a facilitating means for the development of the argumentation and if the discourse made in a virtual environment indicates authorship. In order to establish a counterpoint to this proposal, we also held oral debates in the classroom based on controversial points of the book *Capitães da Areia*, by Jorge Amado. For the development of research, our theoretical reference is *Discourse Analysis*, founded by Michel Pêcheux. Our corpus is composed of transcripts of oral debates and videos with literary reviews of the books *Extraordinary* and *Red Queen*, prepared by the subject-students of the research - 9th-grade students of a public school in Ribeirão Preto/SP. The results of our analyzes demonstrate that the discourse of the subject-students presents signs of authorship and argumentation when conditions of production for reading and interpretation are supported by the authorization for the dispute of the senses, either in the school context or in the virtual environment. Therefore, it is not the environment that determines the practice of argumentation and authorship, but rather the way subjects and senses are constituted.

são constituídos.

**Palavras chave:** Argumentação. Autoria. Discurso. Educação. Discurso. Educação.

**Keywords:** Argumentation. Authorship.

Discourse. Education.

---

## 1. Introdução

Aquele saber, aquela vocação para contar histórias, fizera o respeitado entre os Capitães da Areia [...]. Apelidaram-no de Professor, porque num livro furtado ele aprendera a fazer mágicas com lenços e níqueis e também porque, contando aquelas histórias que lia e muitas vezes que inventava, fazia a grande e misteriosa mágica de os transportar para mundos diversos, fazia com que os olhos vivos dos Capitães da Areia brilhassem como só brilham as estrelas da noite da Bahia.

Jorge Amado. *Capitães da Areia*

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a velocidade da internet e o desenvolvimento e a multiplicação de sites e de rede sociais trouxeram grandes mudanças no modo de vida em sociedade. É possível constatar que as interações no espaço virtual e o acesso à informação instantânea modificaram a forma como nos organizamos, promoveram novos processos de sociabilidade e alteraram nosso modo de ser, agir e pensar.

No ambiente escolar, as crianças chegam ao Ensino Fundamental já habituadas ao uso de *smartphones* e ao acesso às redes sociais. Ao nos atentarmos para o fato de que os gêneros digitais têm ganhado gradativamente mais destaque na comunicação e que muitos alunos têm acessado canais no *Youtube* para visualizar comentários de *Booktubers*<sup>1</sup> sobre livros, propusemo-nos a inserir no contexto escolar essa nova prática de letramento, entendendo que ela não só possibilitaria o incentivo à leitura, mas também a análise dos gestos argumentativos e os indícios de autoria de sujeitos-alunos do 9º ano do ensino fundamental ao discursivizarem sobre as leituras realizadas em sala de aula e para além dela.

Considerando que esse novo cenário urbano, instaurado com o uso do digital, tem produzido mudanças na sociedade contemporânea e, portanto, na constituição dos sujeitos-alunos, decidimos investigar se o discurso realizado no espaço virtual indicia marcas de autoria e argumentação desses alunos ao recontar, debater e também indicar (ou não) para o interlocutor a leitura de determinadas obras literárias. Para isso, criamos um canal de vídeos no *Youtube* com o objetivo de hospedar os vídeos com as resenhas de livros elaboradas pelos alunos. Além disso, a partir da leitura da obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, realizamos debates orais em sala de aula e propusemos a elaboração de vídeos a partir das leituras já realizadas por eles. Posteriormente, criamos

---

<sup>1</sup> Nomeação dada aos internautas que têm um canal de resenhas de livros no *YouTube*, onde fazem comentários sobre as obras lidas e indicam ou não a sua leitura.

um site denominado *Literatuber*, com o objetivo de facilitar a visualização dos vídeos e organizá-los em uma mesma página.

Apresentaremos, neste trabalho, um recorte de um *corpus* maior, que faz parte do âmbito da pesquisa de mestrado “Da ponta do lápis às redes sociais: argumentação e autoria em discurso”, realizada na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP. Para nortear nossos estudos, consideramos os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de ‘linha’ francesa, cujo principal expoente é Michel Pêcheux, bem como os estudos de Bauman (2001), Castells (1999), Levy (1999), Dias (2018), Orlandi (1999, 2012), Pacífico (2012, 2016), entre outros.



Figura 1: Tela inicial do site *Literatuber*<sup>2</sup>

## 2. Adentrando ao contexto da instituição escolar

A presente pesquisa foi realizada no decorrer do ano letivo de 2018, em uma escola da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto/SP, localizada em um bairro residencial da zona leste da cidade, em que os moradores são, predominantemente, de classe média-baixa. A escola atendia, no momento da realização da pesquisa, a 718 estudantes, sendo 313 dos anos iniciais e 405 dos anos finais do ensino fundamental.

A escolha por essa instituição de ensino deu-se em função de a pesquisadora atuar como docente na escola há nove anos, o que facilitou a autorização da realização da pesquisa com as três turmas de 9º ano, proporcionando, assim, o envolvimento de uma quantidade maior de alunos nas atividades desenvolvidas. Somado a isso, o fato de ocuparmos as posições discursivas de pesquisadoras e de docente da escola também contribuiu para nossa investigação, uma vez que, durante todo o processo de coleta de dados, pudemos ter absoluto acesso às condições de produção dos trabalhos, elemento importante para as análises discursivas.

<sup>2</sup> Link para acesso ao site: <http://literatuber.com.br/>

### 3. Um percurso pela teoria discursiva: autoria e argumentação no espaço escolar

Os sujeitos da pesquisa são jovens alunos, estudantes dos anos finais do ensino fundamental, que no século XXI constroem novas relações com a linguagem e se subjetivam por meio das novas tecnologias ao discursivizarem nas redes sociais, em uma prática discursiva que está associada à autoria e indicia traços da singularidade do autor. Conforme Dias (2018), devemos considerar que eles nasceram e cresceram em uma sociedade digital, que vem produzindo transformações na discursividade do mundo, nas relações históricas, sociais e ideológicas, na constituição dos sujeitos e dos sentidos, na forma dos relacionamentos pessoais e na mobilidade, razão pela qual os estudos sobre o digital têm se configurado como um campo de questões imprescindíveis ao fazer científico.

Para Castells (1999, p. 38), “acontecimentos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana. Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado”. Na mesma perspectiva, o sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman, em sua obra *Modernidade Líquida* (2001), adota o termo ‘líquido’ como metáfora para ilustrar as mudanças nas formas de vida moderna que se assemelham ao termo pela fluidez e reforçam o estado temporário das relações sociais no mundo globalizado. De acordo com o autor, o surgimento das novas tecnologias trouxe incertezas quanto à capacidade de o ser humano adequar-se à liquidez dos novos padrões sociais, que mudam constantemente.

Nesse cenário, e compreendendo a linguagem como forma de interação e de constituição do sujeito<sup>3</sup>, acreditamos que esse vínculo com o espaço virtual também influencia essa constituição. Na obra *Análise do Discurso Digital*, ao analisar postagens nas redes sociais, Dias (2018) denomina os usuários de sujeito de dados:

Se a internet é um espaço de escritura de si, não é à toa que a mais preciosa “moeda” da rede sejam os dados dos sujeitos: o que ele come, aonde vai, onde mora, onde trabalha, qual sua posição política, seu poder aquisitivo, o que lê, que música ouve, quem são seus amigos etc. não são banalidades sem interesse para as grandes corporações do mundo da internet como o Google, a Microsoft, Facebook, são, pelo contrário, pérolas que, polidas como serviços e produtos personalizados, retornam de maneira muito lucrativa para as grandes empresas (DIAS, 2018, p. 156).

Essa visão vai ao encontro do pensamento de Bauman (2001), ao apontar que, na sociedade contemporânea, os sujeitos vivem uma certa insatisfação constante, que pode estar relacionada à existência de uma infinita quantidade de possibilidades e oportunidades a serem exploradas, o que acaba gerando neles sentimentos de ansiedade devido à necessidade de fazer escolhas e, conseqüentemente, descartar opções. Na mesma obra, o autor destaca dois conceitos básicos em torno dos quais as narrativas da condição humana tendem a se desenvolver: o primeiro é a substituição da ideia de coletividade e solidariedade pela ideia de individualidade; o segundo, a transformação do cidadão em consumidor.

---

<sup>3</sup> Em uma perspectiva discursiva, quando nos referimos ao termo sujeito, não consideramos o sujeito gramatical nem empírico, tal como considera a Psicologia. Para a análise de discurso, o que há são posições sujeito, ou seja, lugares sociais, e é a partir desses “lugares” que o sujeito produz o seu discurso (PACÍFICO, 2012).

Nesse cenário, ao abordarmos a constituição do sujeito contemporâneo, há que se considerar a sua relação com a tecnologia desde o seu nascimento, visto que a relação que os jovens mantêm com seus smartphones, com as redes sociais e com diversos recursos tecnológicos tem consequências no modo como se constituem como sujeitos, “todos esses processos maquinímicos portáteis e miniaturizados são parte dos modos de individuação do sujeito, pelo discurso da tecnologia, da ‘era tecnológica’, da ‘era digital’” (DIAS, 2018, p. 56).

Desse modo, analisar o discurso desses sujeitos-alunos implica interpretá-lo nas suas condições de produção, condições que se materializam em determinado contexto histórico. Assim, devemos considerar o lugar de quem fala, pois é a materialidade que permite observar a relação do real com o imaginário, ou seja, com a ideologia que funciona por meio do inconsciente (PÊCHEUX, 2010 [1975]).

Ao debatermos questões polêmicas, sabemos que o que possibilita a posição divergente de grupos antagônicos é a ideologia, já que todo sujeito se posiciona a partir de sua formação ideológica. Conforme Pêcheux (2010 [1975], p. 164), “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, e é assim que a língua faz sentido.

Dessa forma, o analista do discurso não concebe a existência da relação entre pensamento/linguagem e o mundo, tal como é concebida pela Psicologia, pois esta desconsidera os efeitos da ideologia e trabalha com a ilusão de transparência da linguagem. Portanto, “a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas. Disso resulta a impressão do sentido único e verdadeiro” (ORLANDI, 1996, p. 65).

Ainda conforme a autora, “para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, e com ela o equívoco, a ambiguidade, a opacidade, a espessura material do significante” (ORLANDI, 1996, p. 67). Nessa perspectiva, a interpretação ocorre por meio da memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, e por meio da memória constitutiva, o interdiscurso.

Portanto, em uma perspectiva discursiva, ao fazer a leitura de um texto, o leitor deve colocar-se em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições de produção, sem se colocar fora da história, do simbólico ou da ideologia. Esses sentidos não são evidentes nem únicos, ao contrário, são múltiplos e opacos, sempre constituídos no momento da formulação, dadas as suas condições de produção (ORLANDI, 1999).

Entretanto, quando nos remetemos ao ambiente escolar, as imagens construídas histórica e ideologicamente sobre o ensino de língua nos reportam à estrutura, à padronização e à adoção de um único sentido, geralmente o dado pelo autor do livro didático, que é reverberado pela voz do professor. Somado a isso, consideramos que o espaço territorializado da sala de aula, sob supervisão do professor, e a obrigatoriedade de seguir-se um modelo preestabelecido e padronizado da língua, já incorporado pela escola, podem inibir a prática de argumentação dos alunos. Nessas circunstâncias, é possível constatar que o discurso escolar tende a interditar a produção e a circulação de sentidos, privilegiando a ilusão de um sentido único, naturalizando, desse modo, o silenciamento das vozes dos alunos sem que esse processo seja percebido, pois ele acontece como se fosse natural, efeito produzido pela ideologia.

Consideramos que a escola nem sempre dá condições para o aluno ter acesso ao arquivo, “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (PÊCHEUX, 1997, p. 59), prática que se concretiza por meio da leitura; tampouco permite a instauração do discurso polêmico<sup>4</sup>. Portanto, para a construção de uma linha

<sup>4</sup> Discurso polêmico: apresenta equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase, a reversibilidade se dá sob condições e é disputada pelos interlocutores. O objeto do discurso não está obscurecido pelo dizer, mas é

argumentativa em defesa de um ponto de vista, o sujeito precisa ter certo conhecimento sobre o objeto discursivo, por meio do acesso ao arquivo, e, com base nesse acesso, construir seu ponto de vista.

Do mesmo modo que Cândido (2004) defende a literatura como direito humano, defendemos que a argumentação também deve ser entendida assim, como um direito humano, o qual “deve ser legitimado na instituição escolar para que o sujeito, exercendo essa prática discursiva, sinta-se no direito de tomar a palavra, de mergulhar no fio discursivo e posicionar-se acerca dos sentidos colocados em circulação na sociedade (PACÍFICO, 2016, p. 192).

Consideramos também que argumentar é condição primordial para que o sujeito, seja qual for sua posição discursiva (aluno, professor, consumidor, filho, patrão, empregado, dentre tantas possíveis), participe de forma atuante na sociedade. No entanto, nossa experiência docente nos permite afirmar que, tradicionalmente, as práticas discursivas argumentativas no contexto escolar geralmente começam a ser desenvolvidas efetivamente a partir do 9º ano, por meio do gênero dissertação, tipo de texto que costuma ser exigido em exames de seleção para vestibulares, vestibulinhos e demais concursos.

Aliado a isso, é possível constatar que o livro didático, geralmente, traz recortes de textos descontextualizados e, muitas vezes, desatualizados, o que interdita o acesso do aluno a diferentes pontos de vista sobre determinado assunto, impossibilitando, assim, as condições de produção dos sentidos e o modo como o aluno defenderá, ou não, seu ponto de vista, tornando-se natural para ele repetir o ponto de vista do autor do livro didático.

Partindo do princípio de que o livro, não raro, é o principal instrumento linguístico usado pelo docente nas escolas de todo país, é possível considerar que a maioria dos alunos concluem o ensino fundamental sem exercer o direito à argumentação, o que trará implicações para além da escola, uma vez que esses jovens não estão sendo preparados para participar discursivamente da sociedade, cujas práticas discursivas cotidianas sustentam-se (ou deveriam sustentar-se) na argumentação.

Consideramos que, para o aluno argumentar, é necessário que a autoria vigore. Destacamos, contudo, que não estamos nos referindo ao conceito de autoria na perspectiva de Foucault (2001), no que diz respeito à produção de um artigo ou obra literária, em que o nome do autor se constitui como legitimidade jurídica de um texto a ele associado, ou então de critérios discursivos que associam a obra a seu nome.

Para ampliar nossas reflexões, traremos algumas considerações sobre o conceito de autoria na perspectiva que desejamos abordar. Conforme Possenti (2009), é impossível pensar a noção de autor sem pensar em singularidade. Além disso, para distinguir textos com ou sem autoria é necessário acessar o paradigma indiciário de Ginzburg (1980), com o objetivo de avaliar indícios e, assim, evitar que certas marcas do texto sejam definidoras da ausência ou presença de autoria.

Possenti (2009, p. 110) entende que alguém se torna autor quando assume, de forma consciente ou não, atitudes como “dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice, pelo menos”. E acrescenta que a escola deveria propor estratégias de escrita com o objetivo de que escrever seja algo mais que acertar ou não a normatividade da língua. As colocações de Possenti (2009), no que dizem respeito à prática da escrita na escola e, por consequência, à assunção da autoria, remetem-nos ao que temos observado nas instituições escolares. O ato de

---

direcionado pela disputa entre os interlocutores, havendo, assim, a possibilidade de mais de um sentido (ORLANDI, 2012, p. 32).

escrever constitui-se de forma reducionista, frequentemente com a obrigação de entregar um texto ao professor, com o objetivo de “ganhar” nota.

Rodrigues (2011) considera que a atividade de escrita nas instituições escolares está atravessada por determinações não apenas socioculturais, mas também históricas, econômicas e políticas, cujos efeitos ainda predominam nas escolas. Conforme a autora:

Só ultrapassando os limites reducionistas das abordagens centradas na estrutura do sistema linguístico é que a leitura e a escrita são capazes de contribuir para formar cidadãos ativos e conscientes de seu papel social, cidadãos que se compreendem, se posicionam diante da vida e do outro e, por isso, constroem memórias, registram histórias, reescrevem a existência, tornam-se protagonistas. Protagonismo que vem com a “**publicização**”<sup>5</sup> do escrito, com a responsabilidade de quem escreve, com o reconhecimento do outro: condições para a construção do sujeito-autor (RODRIGUES, 2011, p. 17-18, grifo da autora).

Orlandi (1996) compreende a autoria como uma posição de caráter discursivo, na qual o sujeito passa da função de sujeito enunciador para a de sujeito autor. Para a autora, “a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (ORLANDI, 1996, p. 69). Exige também que o sujeito historicize sentidos, tente controlar os seus pontos de fuga e assuma a responsabilidade pelo seu dizer, não no sentido de originalidade, mas de repetição histórica, inscrição do dizer no repetível, enquanto memória constitutiva. De acordo com Orlandi (2016, p. 69-70):

O autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico. Ou seja, o autor embora não instaure discursividade (como o autor “original” de Foucault), produz, no entanto, um lugar de interpretação no meio dos outros. Esta é sua particularidade. O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume a sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo.

Ao discorrer sobre a função-autor, Orlandi (2016) propõe uma distinção entre a repetição empírica – exercício mnemônico que não produz sentidos; repetição formal como técnica de produção de frases e exercícios – e repetição histórica, que inscreve o discurso enquanto memória constitutiva. Ou seja, para o sujeito produzir um discurso, ele inscreve-se no interdiscurso, filia-se a um saber discursivo. Conforme Orlandi. (1996, p. 70), “a inscrição do dizer no repetível histórico (interdiscurso) é que traz para a questão do autor a relação com a interpretação, pois o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível”.

Portanto, não há relação entre pensamento/linguagem e o mundo como propõem as ciências positivistas, relação que concebe a interpretação por meio da atribuição de um sentido fixo para as palavras, por um gesto de decodificação e atribuição de sentido. Assim, a tarefa de tentar decifrar um texto por meio do sentido das palavras ou do que o autor “quis dizer”, tão solicitada nas escolas por meio do livro didático, é inútil. É por meio da ideologia que ocorre essa produção de sentidos:

---

<sup>5</sup> De acordo com Rodrigues (2011, p. 18), o termo refere-se não somente à impressão de textos, mas a qualquer processo de tornar público o escrito.

Uma concepção discursiva de ideologia estabelece que, como os sujeitos estão condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas. Disso resulta a impressão do sentido único e verdadeiro (ORLANDI, 1996, p. 65).

Desse modo, “para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha. E com ela o equívoco, a ambiguidade, a opacidade, a espessura material do significante” (ORLANDI, 1996, p. 67). Nessa perspectiva, a interpretação ocorre por meio da memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, e por meio da memória constitutiva, o interdiscurso.

Ao considerarmos que acionamos a memória na produção do discurso e que os sentidos da enunciação se interligam com outros dizeres – os já ditos –, podemos considerar como interdiscurso os sentidos ditos, não ditos e silenciados, possíveis a partir dessas leituras e que irão determinar tudo o que dizemos.

Nessa perspectiva, “ser leitor e autor não significa ser original, mas sim ter o direito à produção de sentidos na linguagem, ser sujeito da linguagem”, o que somente ocorre quando é garantida ao aluno essa oportunidade, a de interpretação. (PFEIFFER 1995, p. 68).

#### **4. Leitura e interpretação: percurso para a produção de sentidos**

Em seu artigo *O Direito à Literatura*, Candido (1989) considera a importância de reconhecer a literatura como direito humano, pois “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante” (CANDIDO, 1989, p. 182).

Diante disso, e com o intuito de levar nossos alunos a refletir sobre a violência e a situação das crianças que estão à margem da sociedade, chegamos à conclusão de que a leitura e a discussão da obra *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, seriam um primeiro e importante passo para provocar nossos alunos a respeito deste tema, tão caro e necessário no ambiente escolar.

Embora seja um romance cuja história ocorre no início do século passado, a narrativa representa um problema social muito recorrente na contemporaneidade – a situação precária em que vivem muitas crianças e adolescentes nas grandes cidades. A obra retrata o cotidiano de um grupo de meninos de rua e procura mostrar não apenas os assaltos praticados e as atitudes violentas atribuídas a eles, mas também os seus anseios, desejos e necessidades, comuns a qualquer criança.

A narrativa tem início com uma reportagem de jornal fictícia intitulada “Crianças ladronas”, que narra um crime praticado pelos *Capitães da Areia*. Depois da reportagem, é apresentada uma sequência de cartas de leitores ao jornal. As duas primeiras são, respectivamente, a do secretário do chefe de polícia, que atribui ao juiz de menores a responsabilidade pelos atos criminosos dos *Capitães da Areia*, e a do juiz de menores, segundo o qual a tarefa de perseguir os menores é do chefe de polícia. As outras cartas são: a de uma mulher, cujo filho estivera preso no reformatório; a do padre José Pedro, importante personagem e aliado dos garotos injustiçados; e a última é a do diretor do reformatório.

As notícias veiculadas pela mídia, tanto na época em que se passa a narrativa de Jorge Amado quanto hoje, atendem aos interesses das classes sociais mais favorecidas economicamente, ou seja, estão permeadas pela formação ideológica da classe dominante, qual seja, atribuir aos pobres e marginalizados a violência social,



silenciando-se, desse modo, toda relação desigual de poder e de saber. Nesse sentido, a obra foi escolhida por permitir diferentes possibilidades de leitura, o que Orlandi (1999) chama de leitura polissêmica.

A autora considera que no processo de leitura há uma complexidade de elementos distintos que levam à significação de qualquer texto, processo em que entram determinações de natureza histórica, social, linguística, ideológica etc. Desse modo,

a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos **leitura parafrástica**, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos **leitura polissêmica**, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto (ORLANDI, 2012, p. 14, grifos da autora).

No entanto, conforme já dissemos, é possível constatar que no contexto escolar é comum considerar-se uma única possibilidade de sentidos para a leitura de um texto, geralmente o sentido trazido pelo livro didático, impossibilitando, assim, que o sujeito-aluno assuma a função-leitor, função que vai além da paráfrase, possibilita a produção de sentidos e a interpretação. Conforme Pacífico (2012, p. 35, grifos da autora):

Existem lugares de sujeito-leitor que assumem o que chamamos de **fôrma-leitor**, fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação; por isso, o sujeito leitor que assume a **fôrma-leitor** realiza uma leitura inteligível (parafrástica), em que o controle do sentido está sempre presente. Por outro lado, existem sujeitos que assumem a **função-leitor** [...] procuram compreender como são criados alguns efeitos de sentido e não outros [...]; logo o sujeito que assume a **função leitor** realiza uma leitura interpretável, polissêmica.

Nessa perspectiva, por ser permeada por relações de forças, relacionadas às formações ideológicas de cada leitor, a obra de Amado (2008) permite a produção de diferentes leituras, o que possibilita a instauração do discurso polêmico.

Para Orlandi (1999), as estruturas discursivas que constituem as estratégias de convencimento e persuasão por meio da linguagem são validadas a partir da ideia de discurso e sua tipologia. Dependendo do funcionamento do discurso, ele pode ser caracterizado como lúdico, polêmico e autoritário. Conforme a autora,

O discurso polêmico é o que apresenta um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase, em que a reversibilidade se dá sob condições, é disputada pelos interlocutores, e em que o objeto do discurso não está obscurecido pelo dizer, mas é direcionado pela disputa (perspectivas particularizantes) entre os interlocutores, havendo assim a possibilidade de mais de um sentido (ORLANDI, 2012, p. 32).

A partir das histórias vividas pelos personagens de *Capitães da Areia*, decidimos promover com os alunos discussões e debates sobre ética e direitos humanos e, por meio da personagem Dora, refletir sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea. No decorrer da leitura, organizamos rodas de leitura, as quais eram realizadas em um dia específico da semana, em aula dupla. Ao longo dessa prática, realizamos debates sobre pontos polêmicos da narrativa. Em cada debate, convidamos de cinco a dez alunos para se posicionar e manifestar seus pontos de vista diante das situações vivenciadas pelos Capitães da Areia. Por meio dessa prática, convidamos os alunos ao debate e à realização de gestos de interpretação dos sentidos, levando-se em conta a opacidade da linguagem.

O primeiro debate foi realizado a partir da leitura do capítulo intitulado *As luzes do Carrossel*<sup>6</sup>, em que o padre José Pedro retira da igreja parte do dinheiro, doado para a compra de velas, para comprar ingressos e possibilitar que os meninos de rua tivessem a oportunidade de andar no carrossel. O debate teve início a partir do questionamento do professor pesquisador aos alunos: “Vocês concordam com a atitude do padre José Pedro, ao retirar dinheiro da igreja para comprar ingressos e possibilitar que os meninos de rua andassem no Carrossel?”

O segundo debate foi realizado a partir da leitura do capítulo *Família*<sup>7</sup>, em que o personagem “Sem-Pernas”, ao ser acolhido como filho por uma família, entra em conflito ao ter que decidir se auxilia os amigos a roubar a casa da família que o acolheu ou desiste do bando para ser fiel à nova família. O terceiro debate foi realizado a partir da leitura do capítulo *Alastrim*<sup>8</sup>, em que o cônego chama o padre José Pedro para repreendê-lo devido às reclamações que tem recebido da comunidade sobre a conduta do pároco.

Para este trabalho, traremos recortes do debate realizado com a turma do 9º ano A, a partir das discussões do capítulo *Família*, que teve início com a seguinte formulação do professor-pesquisador (PP):

(PP) O que fazer diante da situação do Sem-Pernas? Continuar na casa e desfrutar daquela situação, do conforto da casa, dos carinhos, do acolhimento que ele teve ou ser fiel ao grupo e voltar a morar no Trapiche? Contar aos meninos onde a família guardava os objetos de valor para que eles pudessem fazer o roubo? Ele também tinha um vínculo com o grupo, era a casa dele até então. Sem-Pernas ficou diante de um dilema, o que fazer na situação dele?

Trazemos abaixo quatro recortes com algumas das formulações elaboradas pelos sujeitos-alunos:

#### Recorte 1:

SA1: Ah, eu aproveitaria a oportunidade de ‘tá lá, desfrutando de uma comida boa, essas coisas assim, que ele ‘tava quase fazendo parte da família dela, e ela ‘tava querendo acolher ele mesmo, e o marido dela até ia arrumar um emprego lá pra ele, eu aproveitaria essa oportunidade. Mas eu não ia esquecer “do meus colega”, eu ia tentar dar um jeito de me encontrar com eles, pra dizer a oportunidade que eu ‘tava tendo lá dentro daquela casa, dizer que eu não ia roubar, e falar sobre, assim, se eles ‘tavam precisando de alguma coisa, que eu ia ‘tá trabalhando, pra, sei lá, pagar uma alimentação, alguma coisa assim. [...] “Peraí”, ‘xô lembrar o que eu ia falar. E também, se ele não tivesse... é, se ele tivesse aproveitado a oportunidade, continuado ao invés de sair da casa e dizer “pros menino” onde que ‘tava, é, os bens lá, talvez ele não teria se suicidado, talvez ele ‘taria vivo, e se ele tivesse continuado naquela casa, ele ia ser muito bem tratado, e talvez crescer na vida, ser alguém... [...]

#### Recorte 2:

SA2 : [...] Sei lá, acho que ele deveria ficar e ter mudado sua vida sim, mas ele devia isso “pros menino”, no caso. Eu acho também que, se ele sáisse e não tivesse feito o que ele fez, sei lá, ele poderia ter falado “Ah, não achei nada...” isso aí e continuado. Mas como ele falou e aconteceu, acho que isso pesou bastante na decisão dele se suicidar também. [...]. Então, mas acho que

<sup>6</sup> As luzes do Carrossel (AMADO, 2008, p. 63-82).

<sup>7</sup> Família (AMADO, p. 118-134).

<sup>8</sup> Alastrim (AMADO, 2008, p. 143-162).

quando surgiu essa oportunidade, eu acho que ele deveria ter aproveitado, e tentado ajudar os amigos dele.

No decorrer do debate, fizemos outro questionamento aos sujeitos-alunos:

(PP) Será que em algum momento pesou na decisão do “Sem-Pernas” a questão da liberdade? Se ele ficasse na casa, ele não teria a liberdade que tinha no Trapiche. Lá no trapiche, os meninos tinham a liberdade de acordar a hora que quisessem, andar pela praia, fazer sexo... Será que isso pesou na decisão?

Recorte 3:

SA1: É difícil, porque, tipo assim, pra você conseguir alcançar alguma coisa, ‘cê tem que dispor de outras, então ele ia dispor de outras coisas, mas também ele ia ganhar outras, ele ia ter um lar, e ia poder não precisar ficar se preocupando com a comida, ia ter um trabalho... E eu acho que é isso.

Recorte 4:

SA2: Sei lá, porque, tipo... Acho que pesou mais até do que a questão do roubo, porque, tipo, ele tinha totalmente uma vida diferente do que ele ia ter. Ele podia fazer o que ele quiser, sei lá, sair... Acho que provavelmente como a família já tinha perdido um filho, que faleceu, acho que ele seria meio que um “menininho de ouro” e não poderia ter a mesma vida que ele tinha antes, com os meninos do trapiche.

Destacamos que, ao discursivizar sobre o personagem *Sem-Pernas*, o sujeito-aluno 1, capturado pelo discurso neoliberal, que coloca os interesses individuais acima de tudo, defende que o personagem *Sem-Pernas* deveria ter mentido para o bando que não havia objetos de valor na casa e ficado com a família que o acolheu e poderia proporcionar-lhe uma vida nova. A argumentação vai na direção de que sempre é tempo de recomeçar, que o personagem tinha apenas treze anos e poderia ser alguém na vida. Essa formulação deixa implícito que somente aqueles que possuem lar e família podem ser alguém na vida.

Todavia, como o sujeito e as formações discursivas são heterogêneos, o sujeito-aluno migra para outra formação discursiva dominante, a do individualismo, da meritocracia, e coloca em circulação o discurso de que, para ter uma nova vida, só dependeria dele. Com esse discurso, como sabemos, fica mais fácil para as instituições, tais como igreja, escola, família, eximir-se de suas responsabilidades sociais, pois, ao culpabilizar o indivíduo por suas escolhas, sucessos e/ou fracassos, coloca-se a ênfase no outro e apaga-se toda desigualdade social de acesso ao saber, do direito à escola, à educação, que uns têm e outros não. E, ao silenciar a desigualdade, o efeito da ideologia naturaliza que cada um é responsável por suas escolhas.

Nesse capítulo da obra, o personagem *Sem-Pernas* está em conflito, quer ficar na casa, quer ter um lar, mas não queria trair os companheiros do Trapiche, pois eles tinham um relacionamento baseado na confiança. Ao discursivizar sobre a sua posição em relação à tomada dessa decisão, o sujeito-aluno 1 entende que ele deve aproveitar a oportunidade, sustentando seu ponto de vista em “Mas eu não ia esquecer ‘dos meus colega’, eu ia tentar dar um jeito de me encontrar com eles, pra dizer a oportunidade que eu ‘tava’ tendo lá dentro daquela casa [...]”.

Sabemos que o neoliberalismo prega a individualidade, uma característica da sociedade contemporânea, tornando os relacionamentos efêmeros e voláteis. Conforme nos afirma Bauman (2001):

Viver num mundo cheio de oportunidades – cada uma mais apetitosa e atraente que a anterior, cada uma “compensando a anterior, e preparando terreno para a mudança seguinte” – é uma experiência divertida. Nesse mundo, poucas coisas são predeterminadas, e menos ainda irrevogáveis. Poucas derrotas são definitivas, pouquíssimos contratemplos, irreversíveis; mas nenhuma vitória é tampouco final. Para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma deve ser capaz de petrificar-se em realidade para sempre. Melhor que permaneçam líquidas e fluídas e tenham “data de validade”, caso contrário poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura (BAUMAN, 2001, p. 81).

Nesse sentido, os sujeitos-alunos sabem que, naquelas condições de vida, os meninos de rua não poderiam contar com nenhuma ajuda social, o que podemos constatar em “Então, mas acho que quando surgiu essa oportunidade, eu acho que ele deveria ter aproveitado e tentado ajudar os amigos dele” e “Mas eu não ia esquecer dos meus colega”. Os sujeitos reproduzem esse discurso, muito propagado pela mídia e também pelo discurso pedagógico, já que, na escola, ainda observamos a avaliação sendo realizada por meio de conceitos, de forma meritocrática, e os alunos que não se encaixam nessa “fôrma” geralmente são considerados “maus alunos” e ficam à margem (PACÍFICO, 2016).

Ao serem questionados se a liberdade influenciou a decisão do personagem, o SA2 discursiviza: “Acho que provavelmente como a família já tinha perdido um filho, que faleceu, acho que ele seria meio que um ‘menininho de ouro’ e não poderia ter a mesma vida que ele tinha antes, com os meninos do trapiche”.

Ao materializar os conceitos ‘menininho de ouro’ e ‘meninos do trapiche’, o uso do diminutivo “menininho”, acompanhado da locução adjetiva “de ouro”, pode criar um efeito de rebaixamento, de ironia, de deboche, daquele que não pode ser tocado, tampouco ter uma vida junto de outros que vivem em uma condição de vida diferente. O uso do diminutivo do substantivo “menino” coloca o personagem em uma conjuntura de inferioridade diante dos meninos do trapiche, que são “fortes, ousados e sobreviventes” diante daquela condição de vida imposta àqueles que vivem no trapiche. Por outro lado, também pode sugerir que o *Sem-Pernas* seria tratado com muito afeto, com muito cuidado, sempre como a criança de ouro que o casal tanto desejava, protegida dos perigos próprios da vida na rua. Essas possibilidades de interpretação garantem o direito à argumentação e à autoria.

## 5. Gestos argumentativos e indícios de autoria

Paralelamente ao trabalho de leitura do livro *Capitães da Areia*, que ocorria uma vez por semana, organizamos uma roda de conversa para que os sujeitos-alunos pudessem discursivizar sobre as leituras já realizadas por eles. Fizemos a leitura do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector, discutimos sobre o sentimento de felicidade da personagem ao ter em mãos o livro tão almejado e perguntamos qual ou quais leituras marcaram a vida deles, bem como quais marcas (positivas ou negativas) elas deixaram. O objetivo dessa proposta foi possibilitar o acesso à memória discursiva, ou seja, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído” (ORLANDI, 1999, p. 29), viabilizando, assim, a produção de sentidos.

Posteriormente, demos início às atividades que tinham como objetivo levá-los a produzir um vídeo com a resenha de um livro já lido por eles. Primeiramente, os levamos à sala de informática para assistir a vídeos da jornalista e *booktuber* Isabela

Lubrano, responsável pelo canal *Ler antes de morrer*. A escolha foi realizada em razão de tratar-se de uma *booktuber* já consagrada – com mais de 100.000 seguidores – e, também, pelo canal ter publicado um vídeo com uma retrospectiva das resenhas dos livros selecionados como as melhores leituras<sup>9</sup> realizadas no ano de 2017.

No encontro posterior, assistimos a vídeos de outros *booktubers*, com o objetivo de que os alunos avaliassem a postura, a entonação de voz, a rapidez etc., e pedimos que se posicionassem, dizendo do que gostaram e do que não gostaram em cada vídeo, momento em que apontaram que, em um dos vídeos assistidos, o *booktuber* falava rápido demais, o que prejudicava a compreensão. Enfatizamos que observassem que, em nenhum dos vídeos, os *booktubers* contaram o final da história, apenas fizeram um relato e deram a opinião deles a respeito da leitura, detalhes importantes que deveriam ser observados pelos alunos no momento da produção dos vídeos.

Cabe ressaltar que, dentre os vídeos apresentados, os alunos se identificaram mais com o canal *Ler antes de morrer*, solicitando-nos, inclusive, que apresentássemos mais vídeos. Assim, agendamos o laboratório de informática para que eles visualizassem a resenha dos livros: *Os miseráveis*<sup>10</sup>, de Victor Hugo; *Capitães da Areia*<sup>11</sup>, de Jorge Amado; *Vidas secas*<sup>12</sup>, de Graciliano Ramos; *1984*, de George Orwell<sup>13</sup>; *A menina que roubava livros*<sup>14</sup>, de Markus Zusak.

Durante a realização da proposta, enfatizamos também que eles deveriam manifestar-se de forma crítica em relação à obra escolhida, indicando ou não a sua leitura, ressaltando que não gostar de determinada obra é considerado natural, já que algumas vezes não nos identificamos com a escrita do autor ou com a história, e, quando isso ocorre, devemos buscar novas leituras e novas histórias.

Em todos os momentos de nosso trabalho, preocupamo-nos em reforçar que os alunos deveriam manifestar-se criticamente sobre as obras lidas. Essa preocupação deve-se ao fato de que eles poderiam sentir-se constrangidos de dizer a um professor que não gostam de ler ou que não gostaram de determinada leitura, o que poderia comprometer todo o nosso trabalho, uma vez que os sujeitos somente têm a oportunidade de tornarem-se autores por meio da leitura polissêmica, que se dá, também, por meio da argumentação, que implica disputa de sentidos.

Como Orlandi (2012), entendemos que o discurso pedagógico é autoritário porque tende a interditar a circulação de sentidos em sala de aula, privilegiando a produção de um único sentido – geralmente o do autor do livro didático, impossibilitando, desse modo, a instauração da polissemia, ou seja, a construção de outros e novos sentidos.

Dando continuidade ao nosso trabalho, para sedimentar as características do gênero resenha, realizamos, em sala de aula, a leitura de resenhas de livros diversos. Essas resenhas fazem parte do material pedagógico disponibilizado no curso “Aprendendo por meio de resenhas”, oferecido pelo Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, realizado em 2012.

Após a realização desse trabalho prévio, solicitamos a produção do vídeo com uma resenha oral sobre a ou as leituras que marcaram a vida deles, de forma positiva ou não. O vídeo poderia ser elaborado individualmente ou em grupos de até quatro alunos e, para que os alunos organizassem suas ideias, foram orientados a fazer um roteiro

<sup>9</sup> Link do vídeo com a sugestão das melhores leituras: <https://www.youtube.com/watch?v=qN4zKk1HAi0>

<sup>10</sup> *Os miseráveis*: <https://www.youtube.com/watch?v=H9RVJZ9AnZ8>

<sup>11</sup> *Capitães da Areia*: <https://www.youtube.com/watch?v=ZL6UmZw8Rbw>

<sup>12</sup> *Vidas secas*:

[https://www.youtube.com/watch?annotation\\_id=annotation\\_2565664247&feature=iv&index=5&list=PLGXaCx6vCa9txBI6iw7g2Y038fbM9PvJX&src\\_vid=ZL6UmZw8Rbw&v=GalOTqubo64](https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_2565664247&feature=iv&index=5&list=PLGXaCx6vCa9txBI6iw7g2Y038fbM9PvJX&src_vid=ZL6UmZw8Rbw&v=GalOTqubo64)

<sup>13</sup> *1984 George Orwell*: <https://www.youtube.com/watch?v=PhmdOnPohCM>

<sup>14</sup> *A menina que roubava livros*: <https://www.youtube.com/watch?v=3QgKqOTdYao>

antes da gravação. A proposta foi realizada por meio da orientação descrita abaixo, formulada pelo professor-pesquisador:

Elaborar a resenha oral de um livro já lido por vocês. Lembrem-se de dizer o motivo da escolha do livro, falar um pouco sobre o autor da obra, contar partes relevantes da história sem relatar o seu desfecho. Para finalizar, façam uma análise crítica da obra e indiquem, ou não, a sua leitura.

Os vídeos elaborados pelos alunos foram postados em um canal do *YouTube*, que denominamos *Literatuber*<sup>15</sup>. Na sequência, criamos também um *site*<sup>16</sup> com o mesmo nome para facilitar o acesso dos alunos a esses vídeos.

Com o objetivo de exemplificar os conceitos de interdiscurso e intradiscurso, que são constitutivos do princípio de autoria, trazemos, inicialmente, recortes de um vídeo elaborado por dois sujeitos-alunos com a resenha dos livros *Extraordinário*, de Raquel J. Palacio, e *A Rainha Vermelha*, de Victoria Aveyard.

Antes de iniciarmos nossas análises, cabe ressaltar que na perspectiva discursiva a teoria e a metodologia são processos indissociáveis. Conforme Orlandi (2012), cabe ao analista investigar cada gesto de interpretação em sua materialidade, no momento em que o sentido faz sentido. Portanto, devemos considerar os efeitos de sentido dos elementos que derivam da forma de sociedade em que vivemos, desde as relações sociais e o modo de viver na contemporaneidade até suas instituições, dentre elas a escola, com seu processo histórico permeado por relações de poder.

Trazemos o primeiro recorte com formulação do sujeito-aluno 1, realizada a partir da leitura do livro *Extraordinário*. Na sequência, o segundo recorte, com formulação do sujeito-aluno 2, a partir da leitura do livro *A Rainha Vermelha*.

Recorte 1:

(SA-1) Vamos falar sobre os livros que mudaram nossa vida e que trouxeram lições muito importantes para a gente. Gostei muito do livro, ele mostra a visão de várias personagens e a frase que marcou para mim foi: que se for para escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil. É, uma coisa que eu gostei nesse livro é que o Augusto não frequentava escola e, no primeiro dia, ele ia com o capacete para esconder o rosto dele e o pai dele tirou o capacete e disse: não, você é lindo! Os olhares das pessoas, ele já tinha acostumado, mas eu trago, tipo, às vezes ele se sentia assim, ele pode até ter acostumado com os olhares das pessoas, mas isso não quer dizer que não machucava, ele se sentia muito machucado. Quantas vezes a gente se acostuma com alguma coisa e a coisa ainda machuca e ainda vira uma ferida, então acho que esse livro é muito bom, traz muita reflexão.

Recorte 2:

(SA-2) A história da Rainha Vermelha, ela gira em torno de *Merry Berrel*, e ela também gira em torno de uma sociedade dividida entre sangues vermelhos (pessoas comuns, assim como nós) e sangues prateados (pessoas que têm poderes). Gente, o livro traz muita reflexão sobre tudo que a gente vive internamente, e ele conta... a *Merry*, ela passava, tipo, muitas confusões internas e ela via que mesmo estando rodeada de pessoas, ela estava sozinha e, às vezes, a gente também se sente assim, tipo rodeada de pessoas, de *friends*, mas nós estamos *alone*. Gente, leiam, leiam, leiam o livro, ele traz vários conflitos, apesar de ele ser um livro de fantasia, ele traz reflexões que realmente acontecem, sim, e, em outros livros, às vezes, é muito difícil a

<sup>15</sup> Link para acesso no YouTube: [goo.gl/1zi7AT](https://goo.gl/1zi7AT)

<sup>16</sup> Link para acesso do *site*: <http://literatuber.com.br/>

gente achar. Eu acho que, na minha concepção, o livro tem que trazer ensinamento pra você. Leiam os livros, eles têm tanto na plataforma digital como físico. Eu aconselho ler o físico, porque livro físico é maravilhoso, eu comprei na feira do livro do ano passado, o livro é muito bom, a gente aconselha a ler.

Esses recortes nos indiciam que os sujeitos-alunos materializaram no intradiscurso os sentidos que mais lhes afetaram a partir do interdiscurso. Essa materialidade linguística só foi possível porque esses sentidos já constituíam os sujeitos-alunos, pois para que nossas palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido. Foi possível constatar o papel da literatura na vida desses sujeitos-alunos ao dizerem que são livros que lhes trazem “muitas reflexões”, por isso, a marcação de um deles quando diz “leiam, leiam, leiam” ressoa sentidos de empolgação e identificação. Cabe aqui citarmos Antônio Candido (2004), pois é essa marca da literatura, como reflexão, que nos faz pensar sobre a importância de reconhecer a literatura como direito humano e, conforme estamos defendendo aqui, justifica, também, o direito à argumentação.

Como dissemos anteriormente, a escola geralmente tende a trabalhar a literatura por recortes de texto disponibilizados pelo livro didático, seguidas de questões de interpretação do texto, em que se considera, na maioria das vezes, o que o autor quis dizer e não os sentidos produzidos pela leitura dos alunos, impossibilitando, desse modo, que os sujeitos-alunos promovam discussões e reflitam sobre seus pontos de vista em relação à obra literária, prática pedagógica que interdita o direito à argumentação e à autoria.

Por meio dos recortes apresentados, também constatamos que é pelo intradiscurso que o sujeito intervém no repetível, isto é, não é mais o que o autor quis dizer, e sim o que os sujeitos-alunos têm a dizer. De acordo com Orlandi (1999), é o interdiscurso que regula os deslocamentos das fronteiras da formação discursiva incorporando os elementos do pré-construído.

Nessa perspectiva, para que esses sujeitos-alunos ocupem a função-leitor, uma posição que indica um leitor que vai além da paráfrase e que lhes permitirá assumir a autoria do dizer, é preciso que a escola promova o espaço da leitura, interpretação e argumentação (PACÍFICO, 2012). Quando o sujeito-aluno do recorte 2 diz “o livro tem que trazer um ensinamento para você”, ele coloca o campo da literatura como possibilidade de produção de sentidos e não como interdição. Ou seja, o sujeito-aluno provoca tensão na formação discursiva que, durante séculos, legitimou a literatura como direito reservado aos críticos literários, às vozes de autoridade.

Destacamos as marcas linguísticas “vamos” em “Vamos falar sobre os livros que mudaram nossa vida e que trouxeram lições muito importantes para a gente”, cujo uso, nessa formulação, indicia um sujeito aberto ao diálogo, que considera a alteridade, que contempla o leitor do intradiscurso, movimento fundamental para a constituição da autoria (PACÍFICO, 2012).

Destacamos, também, o uso do verbo “gostar”, na primeira pessoa do singular, em “Gostei muito do livro, ele mostra a visão de várias personagens e a frase que marcou para mim foi: que se for para escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil”, que indicia o funcionamento da argumentação, da assunção de um ponto de vista sobre o objeto discursivo, seguido de defesa do argumento. Isto é, o sujeito-aluno gostou do livro porque ele “mostra a visão de vários personagens”, possibilidade esta, muitas vezes, desconsiderada no contexto escolar, que tende a legitimar um sentido, como estamos apresentando ao longo deste trabalho.

Ainda defendendo seu ponto de vista, o sujeito-aluno continua o fio argumentativo sustentando, em um diálogo imaginário com seu interlocutor, que “se for

para escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil”. Trata-se de prática argumentativa nem sempre observada em produções escritas realizadas na escola, quando o objetivo é a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo a partir de um proposta do livro didático, em que não há, na maioria das vezes, o acesso ao arquivo, a discussão do objeto discursivo, a possibilidade de o sujeito identificar-se, ou não, com o que foi proposto para a escrita; a possibilidade, ou não, de o sujeito ocupar a posição discursiva de função-leitor, para, posteriormente, ocupar a de função-autor.

## 6. Considerações finais

Conforme Pacífico (2012), para argumentar é preciso que a autoria se instale. Nessa perspectiva, criamos possibilidades de trabalho diversificadas, empenhando-nos para que as condições de produção em sala de aula e no espaço virtual possibilitassem que os sujeitos-alunos ocupassem a função-leitor, importante, em nosso entendimento, para a prática da argumentação e da autoria.

Segundo Mosca (2004), a argumentatividade faz parte de toda atividade discursiva, pois argumentar pressupõe considerar o outro, considerar a interação e a reação do sujeito diante de propostas e possibilidades que lhe são apresentadas. Implica, ainda, a possibilidade de discussão dos interlocutores frente ao objeto discursivo.

Nesse sentido, ao possibilitar a instauração do discurso polêmico, presumimos que o sujeito-aluno estaria em condições de argumentar a partir da posição de autor, já que as condições de produção discursivas colaborariam para que isso fosse possível.

Por meio dos recortes analisados, pudemos constatar também que o direito à argumentação foi legitimado, visto que os sujeitos-alunos posicionaram-se acerca dos sentidos que estão em circulação na sociedade e, com base nas leituras e nos gestos de interpretação realizados, eles tiveram a oportunidade de produzir sentidos de acordo com suas filiações ideológicas.

Ao compararmos os discursos realizados no espaço virtual e na sala de aula, constatamos que não foi o uso da tecnologia que influenciou o desenvolvimento da argumentação e a prática da autoria, mas sim as condições de produção da leitura e interpretação proporcionadas aos sujeitos-alunos, isto é, acesso ao arquivo, relação dos interlocutores sustentada pelo direito às práticas de argumentação e autoria, e a escolha dos livros de literatura realizada pelos próprios sujeitos-alunos.

Dessa forma, isso reforça a importância das condições de produção do trabalho com a leitura polissêmica na escola, de forma que ela desperte prazer, possibilidades de construção de sentidos em relação ao outro, o trabalho do interdiscurso no intradiscurso, autorizando, assim, os sujeitos-alunos a dizerem e a ocuparem a posição discursiva de sujeito que pode argumentar e ser autor do seu dizer.

## Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.
- AMADO, J. **Capitães da Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999



- DIAS, C. **Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo**. Campinas: Pontes, 2018.
- FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. São Carlos: Claraluz, 2008.
- FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- FOUCAULT, M. O que é um autor? *In: FOUCAULT, M. Ditos e escritos: estética – literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-296.
- GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. *In: GINZBURG, C. Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1980, p. 143-179.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34: 1999.
- MOSCA, L. L. S. (org.) **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas Editora, 2004.
- ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise: sujeito, sentido de ideologia**. 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 9º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- ORLANDI, E. P. Análise de discurso. *In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.), Introdução às ciências da linguagem – discurso e textualidade*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 11-31.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PACÍFICO, S. M. R. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio**. Curitiba: Appris, 2012.
- PACÍFICO, S. M. R. O direito à argumentação no contexto escolar. *In: PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. Discurso e argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra – Portugal: Grácio Editor, 2016, p. 192-212.
- PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In: ORLANDI, E. P. (Org.) Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p. 57-67.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). *In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, p. 159-250.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Análise Automática do Discurso (AAD – 69) (1969). *In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010, p. 59-106.
- PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?** 1995. 146f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.
- PIRIS, E. L.; OLÍMPIO-FERREIRA, M. **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra – Portugal: Grácio Editor, 2016.
- POSSENTI, S. **Questões para analistas de discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.
- RODRIGUES, A. **Escrita e autoria: entre histórias, memórias e descobertas**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- TURCI, Valéria Fernandes. **Literatuber**. Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <http://literatuber.com.br/>. Acesso em: 14 mar. 2020.