**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DA PONTA DO LÁPIS ÀS REDES SOCIAIS:
ARGUMENTAÇÃO E AUTORIA EM DISCURSO.**

VALÉRIA FERNANDES TURCI

**RIBEIRÃO PRETO
2020**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VALÉRIA FERNANDES TURCI

DA PONTA DO LÁPIS ÀS REDES SOCIAIS: ARGUMENTAÇÃO E AUTORIA
EM DISCURSO

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para obtenção do título de Mestra em Ciências, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Romano Pacífico

VERSÃO CORRIGIDA

Ribeirão Preto – SP
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Turci, Valéria Fernandes

Da Ponta do Lápis às Redes Sociais: Argumentação e Autoria
em Discurso. Ribeirão Preto, 2020.

151 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração:
Educação

Orientadora: Pacífico, Soraya Maria Romano.

1. Argumentação. 2. Autoria. 3. Discurso. 4. Espaço Virtual. 5.
Educação.

TURCI, V. F. Da ponta do lápis às redes sociais: argumentação e autoria em discurso.
2020. 148f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Soraya Maria Romano Pacífico (orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos meus filhos,
Taís, Júlia e Lucas, minhas maiores motivações!

AGRADECIMENTOS

No momento em que escrevo estes agradecimentos, olho para trás e relembro o caminho perseguido até chegar aqui, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela FFCLRP/USP.

Diante de tantas dificuldades vividas na infância e na adolescência, marco a minha gratidão a Deus pela vida, e por ter possibilitado que minha mãe, sozinha, e com a responsabilidade da criação dos quatro filhos, tenha me proporcionado amparo, afeto e possibilidades para que eu caminhasse aprendendo a amar e a fortalecer o bem que existe em mim.

Com lágrimas nos olhos, expresso minha eterna gratidão à minha mãe, Maria Helena, pela dedicação aos filhos e por nos ensinar com seu exemplo os valores do trabalho, dos estudos, da honestidade, da responsabilidade e da persistência. Obrigada, mãe, por ter feito tudo para que os filhos seguissem seus estudos, mesmo só e diante de tantas dificuldades.

Ao meu pai, Geraldo (*in memoriam*), agradeço a vida e imagino que estaria feliz com esta conquista.

Aos meus irmãos Gilberto, Adalberto e Alexandra, agradeço a nossa união. Saber que tenho e posso contar com vocês me fortalece.

Ao meu esposo e parceiro de vida, Jader, pelo amor, amizade e incentivo. Foi graças ao seu companheirismo que tudo se tornou possível. Sou e sempre serei grata.

Aos meus filhos (as) Taís, Júlia e Lucas, por compartilharem comigo a realização deste sonho. Meu agradecimento especial à Taís, que carinhosa e cuidadosamente fez a transcrição de todos os áudios desta pesquisa. Obrigada também por ensinar-me a enveredar pelos caminhos do campus da USP, momentos que ficarão eternamente marcados em minha memória e no meu coração. Meu agradecimento especial também à Júlia, pela leitura atenta deste texto, pelas sugestões, apontamentos e por envolver-se comigo neste momento final.

Aos meus sogros, José Antônio e Carmen, sou e sempre serei grata pelo amor e acolhimento em uma família tão especial.

À querida amiga Soraya, professora doutora, orientadora e exemplo de vida. Seus escritos, discurso e posicionamento constituem-se em mim como fonte de inspiração e admiração. Agradeço, ainda, pela oportunidade de estar ao seu lado e pela amizade sincera e carinhosa.

Ao grupo de estudo do qual tenho o privilégio de participar: Ana Paula, Ana Rubia, Cátia, Ellen, Maria Aparecida (Lia), Michel, Noilma, Rita e Thaís. É uma honra estar ao lado de vocês!

À Érika Michela Carlos, pela leitura final e pelas conversas descontraídas e alegres de sempre!

Aos queridos estudantes das minhas turmas, minha gratidão pela parceria, troca e o envolvimento imensurável nas atividades propostas. Sem o empenho de vocês, eu jamais teria conseguido motivação para tudo que fizemos juntos.

Às gestoras das escolas em que atuo, Maria Márcia Z. Gomes e Alessandra M. Sicchieri, pelo apoio e por sempre fazerem o possível para que eu conseguisse conciliar o trabalho com o mestrado.

Ao Tiago, monitor de informática, pela parceria e por sempre embarcar comigo no desenvolvimento de novos projetos.

À Lucília, professora doutora, a quem denominei “minha madrinha”, agradeço por ter aberto as portas da USP recebendo-me em suas aulas. Foi o seu olhar motivador que me inquietou, levando-me a buscar novas leituras e a constituir-me, hoje, uma analista do discurso.

Às convidadas de minha banca de qualificação Lucília Maria Abrahão Sousa e Naiá Sadi Câmara pela leitura atenta, direcionamentos e comentários generosos, imprescindíveis para que eu direcionasse meu olhar, e Cristiane Dias, por aceitar fazer parte deste momento final.

Agradeço também a possibilidade de estar em um lugar de sonhos, de luta e de vida intensa, lugar que tanto me realiza e me constitui – a escola.

Por fim, minha gratidão a todos que estiveram ao meu lado e, de algum modo, fizeram parte da minha vida e de todo esse trajeto, que me constituiu em uma professora-pesquisadora.

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

TURCI, Valéria Fernandes. **Da ponta do lápis às redes sociais: argumentação e autoria em discurso**. 2020. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

Ao nos atentarmos para o fato de que os gêneros digitais ganham gradativamente mais destaque na comunicação e muitos adolescentes acessam canais de vídeo no *Youtube* para visualizar resenhas de *Booktubers* sobre livros, propusemo-nos a inserir no contexto escolar essa nova prática de letramento, com o objetivo de investigar se as formulações produzidas pelos sujeitos-alunos ao recontar e indicar (ou não) a leitura de obras literárias, realizadas em sala de aula e para além dela, indiciam marcas de argumentação e autoria. Partindo desses pressupostos e 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 virtual indicia marcas de autoria. Para estabelecermos um parâmetro com essa proposta, realizamos também debates orais em sala de aula a partir de pontos polêmicos do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, e a produção de vídeos a partir de temas relacionados ao papel da mulher na sociedade contemporânea. Para o desenvolvimento desta pesquisa, recorremos aos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de “linha” francesa, cujo principal expoente é Michel Pêcheux. Nosso *corpus* está composto por transcrições dos debates orais realizados em sala de aula, pelos vídeos, constituídos por resenhas literárias elaboradas pelos alunos e publicados no canal *Literatuber*, criado para este fim, e por vídeos-minuto, elaborados a partir das discussões sobre o tema mulher e sociedade. A pesquisa foi realizada em três salas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Ribeirão Preto/SP, no decorrer do ano letivo de 2018. 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, não desprezam a opacidade da linguagem; tampouco que assumir uma posição ou outra, no discurso, não é um ato neutro, seja qual for o espaço discursivo. Portanto, não é o espaço material que determina a prática da argumentação e autoria, mas sim o modo como sujeitos e sentidos se constituem.

Palavras-chave: Argumentação. Autoria. Discurso. Espaço virtual. Educação.

ABSTRACT

As we pay attention to the fact that digital genres are gradually gaining more prominence in communication and many teenagers access video channels on Youtube to view booktubers' book reviews, we proposed to insert this new literacy practice in the school context. This was done in order to investigate whether the formulations produced by the subject-students when retelling and indicating (or not) literary works, read in and out of the classroom, indicates marks of argumentation and authorship. Based on these assumptions and considering that new technologies, mainly the internet, have produced changes in contemporary society and, therefore, in the constitution of student subjects, we decided to investigate whether the virtual space is a facilitator for the development of argumentation and whether the discourse in this virtual space indicates marks of authorship. To establish a parameter with this proposal, we also held oral debates in the classroom based on controversial points of the book *Capitães da Areia*, by Jorge Amado, and the production of videos based on themes related to the role of women in contemporary society. For the development of this research, we used the theoretical assumptions of Discourse Analysis of the French 'trend', whose main exponent is Michel Pêcheux. Our corpus consists of transcripts of the oral debates held in the classroom; of videos of literary reviews prepared by the students and published on the Literatuber channel, created for this purpose; and of "minute-videos", elaborated from the discussions on the topic women and society. The research was carried out in three 9th grade classrooms of a public elementary school in Ribeirão Preto/SP, during the academic year of 2018. The results of our analyzes demonstrate that the discourse of the subject-students points to marks of authorship and argumentation when the conditions for reading and interpretation authorize the dispute of the senses and do not neglect the opacity of language, nor that assuming one position or another, in the discourse, is not a neutral act, whatever the discursive space is; therefore, it is not the material space that determines the practice of argumentation and authorship, but rather the way in which subjects and meanings are constituted.

Keywords: Argumentation. Authorship. Discourse. Virtual space. Education.

LISTA DE IMAGENS CAPITULARES¹

Capítulo 1 –		21
Capítulo 2 –		41
Capítulo 3 –		56
Capítulo 4 –		75

¹ Imagens, inclusive da capa, elaboradas por Valéria Fernandes Turci e José Luiz Silva

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso (pecheuxtiana)
ALED	Associação Americana de Estudos do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EaD	Ensino a Distância
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
GEDISME	Grupo de Estudos Discurso e Memória
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
MSN	Messenger
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TICEB	Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Básico
TDIC	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unaerp	Universidade de Ribeirão Preto
Unicamp	Universidade de Campinas
Uniseb	Uniseb Interativo – EaD
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O SUJEITO CONTEMPORÂNEO NO ESPAÇO DIGITAL	21
1.1 Tecnologia, Ciberespaço e Cibercultura: processos de metamorfose social	23
1.2 Pós-modernidade e tecnologia: reflexos na Educação	28
1.3 Um percurso pela teoria discursiva: as vozes e sentidos da contemporaneidade	32
2 LEITURA, ARGUMENTAÇÃO E AUTORIA NO ESPAÇO ESCOLAR	41
2.1 Leitura e interpretação: processo de construção de sentidos	42
2.2 Autoria: possibilidades e perspectivas	50
3 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO: PERCURSO METODOLÓGICO	56
3.1 A instituição escolar como constitutiva das condições de produção discursivas	60
3.2 Percurso analítico: a produção de nosso <i>corpus</i>	61
4 ANÁLISES DISCURSIVAS: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO E INDÍCIOS DE AUTORIA	75
4.1 Gestos de interpretação e indícios de autoria	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXO A – Cartas à Redação – Capitães da Areia	109
ANEXO B – Recorte do capítulo <i>Alastrim</i>, de Capitães da areia (AMADO, 2008, p. 152-158).....	115
ANEXO C – Capítulo: As luzes do carrossel - Capitães da areia - (AMADO, 2008, p. 63-82).....	119
ANEXO D – Conto <i>Felicidade clandestina</i> de Clarice Lispector.....	130
ANEXO E – Capítulo Família, Capitães da Areia (AMADO, 2008, p. 118-134).....	133
ANEXO F – Capas da revista <i>Boa Forma</i>	142
ANEXO G - Produções textuais	143
ANEXO H – Letra da música <i>Scars to your beautiful</i>	147
ANEXO I – Letra da música <i>Quem manda sou eu!</i>	148
APÊNDICE A – Autorização da Secretaria Municipal da Educação para a realização da pesquisa.....	149
APÊNDICE B – Autorização para uso de imagem e de voz.....	150
APÊNDICE C – Carta de agradecimento pela promoção da leitura na escola, recebida da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto/SP	151

INTRODUÇÃO

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Felicidade clandestina, Clarice Lispector

Antes de apresentar o trajeto desta pesquisa, o objeto de estudo analisado, a razão pela qual foi escolhido, bem como a forma de organização desta dissertação, faço algumas considerações sobre a escolha pela Análise de Discurso e pelo tema eleito para esta pesquisa. Para tanto, teço algumas palavras sobre meu percurso acadêmico e a trajetória percorrida até chegar aqui; professora, pesquisadora e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP, da Universidade de São Paulo.

Nasci e cresci em Ribeirão Preto e frequentei a escola pública. Aos quatro anos, ingressei na escola municipal de educação infantil *Peixe Abade* – hoje EMEF Prof. Alfeu Luís Gasparini. Lembro-me, com amorosidade, das histórias contadas pelas professoras, embaixo das várias sibipirunas existentes no local, das atividades de leitura que fazíamos ao ar livre e das apresentações temáticas de fim de ano. As memórias daquela época me remetem a um lugar muito agradável, que constituiu minha subjetividade sobre o espaço escolar com sentidos de segurança e felicidade. Minha vivência nessa escola contribuiu, em muito, para o amor que sinto pela instituição escolar, para a escolha da minha profissão, bem como para minha constituição como sujeito-professora.

No Ensino Fundamental, tornei-me uma leitora voraz, vivia com a esperança de encontrar bons livros na biblioteca da escola, vislumbrando viajar nas histórias que eles traziam. Entretanto, a minha formação nesse período foi marcada pelo contexto histórico da ditadura militar, época em que a expansão veloz do ensino para atender à demanda produziu prédios escolares precários, sem estrutura nem recursos adequados para o desenvolvimento da educação pública. Nesse contexto, as prateleiras da biblioteca geralmente encontravam-se vazias. A única solução para saciar meus desejos de leitura era recorrer aos livros que eram vendidos nas bancas de revistas, acessíveis à condição financeira de minha família.

Durante o Ensino Médio, a situação das escolas não estava diferente. Ao finalizá-lo, a minha vontade era cursar Letras; queria mergulhar no universo da Literatura, mas fui totalmente desencorajada pelos meus professores a não seguir a profissão. Vivíamos o ano de 1986, época em que o país saía da ditadura militar e a carreira docente estava desvalorizada, enredada em

greves devido às precárias condições de trabalho. Discursos que evocavam os sentidos de sujeitos-professores num contexto sociohistórico marcado pelas dificuldades de uma classe de trabalho oprimida, perante as dificuldades encontradas no exercício da carreira docente.

Diante desse desencorajamento, optei, então, por cursar Ciências Contábeis. Graduei-me e, quando meu terceiro filho nasceu, deixei o trabalho para acompanhar de perto o crescimento deles. Quando eles começaram a frequentar a escola, a minha paixão pelo contexto escolar voltou à tona. Em meio às responsabilidades do papel de mãe de três filhos, decidi atender ao chamado do meu desejo – cursar Letras.

As primeiras oportunidades de trabalho foram em escolas privadas como professora de Língua Inglesa e Espanhola, até 2010, quando ingressei na rede municipal de ensino de Ribeirão Preto como professora de Língua Portuguesa, onde atuo até hoje e encontrei um espaço material com condições de produção favoráveis para o desenvolvimento de novos projetos, que despertaram em mim o interesse em aperfeiçoar-me no uso de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), em sala de aula.

Aliado a isso, durante meu percurso em diversas escolas do município, a prática discursiva da leitura, da oralidade e da escrita, bem como as suas condições de produção no espaço escolar foram questões que sempre me preocuparam, em razão da constatação de que a prática pedagógica da escrita na escola costuma ter maior valor que a da oralidade, o que, conforme Orlandi, “representa a expressão do maniqueísmo escolar que vê em outras formas de linguagem sua manifestação rebaixada” (ORLANDI, 2012, p. 50).

Desse modo, busquei aperfeiçoamento profissional por meio da realização das especializações em Linguística e Ensino de Línguas e Gestão Educacional, ambas pela Faculdade Estácio UNISEB, e em Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Básico, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Desde a realização da Especialização em Gestão Escolar² (2014), tinha a intenção de investigar sobre as questões relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), na escola pública. No trabalho de conclusão de curso, pesquisamos sobre o contexto vivenciado por 60 (sessenta) professores das redes municipal e estadual de Ribeirão Preto em relação ao uso das TDIC em situações de ensino. Em uma segunda ocasião, refletimos acerca da metodologia utilizada e dos resultados obtidos durante a realização do projeto Redes

² Trabalho de Conclusão de Curso realizado para conclusão da Especialização em Gestão Educacional realizada na Faculdade Uniseb e concluída em 2014.

Sociais: a amizade incentivando a leitura³, desenvolvido como trabalho de conclusão do curso de Especialização em Uso de Tecnologias no Ensino Básico⁴, no qual alunos de 7º, 8º e 9º anos de uma escola municipal de Ribeirão Preto realizaram postagens de resenhas e vídeos em um grupo na rede social Facebook.

Nos anos de 2016 e 2017, tive a oportunidade de atuar, como professora formadora, na assessoria pedagógica da área de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto. Esse momento possibilitou que outras vozes ecoassem no meu processo de construção de sentidos sobre o ensino, ao realizar, em parceria com docentes da área de Língua Portuguesa, uma reorganização do referencial curricular da rede municipal. Em nossos encontros, os relatos trazidos pelos sujeitos-professores acerca das dificuldades enfrentadas nas escolas em relação às questões relativas à aquisição da leitura e da escrita proficiente, bem como relativas ao uso das TDIC, permitiram-nos colocar em questão os sentidos que circulam nos documentos oficiais e na teoria que nos norteia durante as atividades que propomos em sala de aula, de modo a pensar como o ensino da língua, inclusive por meio das tecnologias digitais, é significado em nossas práticas. Esses gestos, entrelaçados pelas reflexões trazidas durante minha prática docente, levaram-me, novamente, a buscar respostas para esses questionamentos.

Nesse panorama, como subsídio na busca de sustentação teórica para minha prática pedagógica, tive meu primeiro contato com a Análise de Discurso, proposta por Michel Pêcheux, por meio da disciplina “O sujeito do discurso nas malhas do digital”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Lucília Maria Abrahão Sousa, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), que generosamente recebeu-me como aluna especial. Durante esse percurso, os sentidos sociais, históricos, políticos e ideológicos apontados nas aulas e seminários apresentados afluíram o meu interesse pela Análise de Discurso, por onde me enveredei. No mesmo ano, participei do Colóquio organizado pela ALED Brasil na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), assisti aos minicursos ministrados pelo Prof. Dr. Dominique Maingueneau, da Université Sorbonne – Paris, e pelo Prof. Dr. Sírío Possenti, da Unicamp, os quais me motivaram a buscar mais conhecimento sobre a teoria discursiva.

Ainda no segundo semestre de 2016, tive a oportunidade de frequentar, como aluna especial, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a disciplina Novas Tecnologias e Ensino de Línguas, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Isadora Valencise Gregolin. As experiências já

³ Trabalho premiado no V Concurso Nacional de Projetos de Incentivo à Leitura, promovido pela Universidade de Ribeirão Preto e pela Fundação Nacional do Livro e Leitura durante as festividades da Feira do Livro de Ribeirão Preto.

⁴ Trabalho de Conclusão de Curso realizado para conclusão da Especialização em Uso de Tecnologias no Ensino Básico na UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora e concluída em 2015.

vivenciadas na área de Análise de Discurso, bem como as propostas de trabalho desenvolvidas nessa disciplina e na especialização realizada em tecnologias digitais, despertaram em mim o encantamento e o interesse pelo chamado letramento digital entrelaçado à Análise de discurso.

Durante essa jornada que me constituiu como uma professora-pesquisadora, tive o acolhimento das professoras doutoras Lucília Maria Abrahão Sousa e Soraya Maria Romano Pacífico e de todos os integrantes do Grupo de Estudos do Discurso e Memória – GEDISME da FFCLRP/USP.

Como professora em exercício há mais de dez anos e com atuação na área de formação de professores, sinto-me à vontade em escrever sobre as práticas escolares, a sala de aula e todo o contexto escolar, assim decidi investigar e inscrever-me neste lugar que tanto me constitui – a escola. Já vislumbrando temas para um projeto de pesquisa, a semente inicial surgiu ao assistir, no programa Globo News Literatura, a uma reportagem sobre a Bienal do Livro e o sucesso alcançado pelos chamados *booktubers*⁵ no evento.

Associada a essa reportagem, a vivência de uma experiência positiva no ano de 2015, ao desenvolver o projeto *Redes Sociais: a amizade incentivando a leitura*, também foi um motivador, pois concluímos que o espaço virtual não só proporcionou o envolvimento e o entusiasmo dos alunos no desenvolvimento de gêneros multimodais, mas também foi um dispositivo valioso para a interação, o debate, o trabalho com a oralidade, a valorização da amizade, o sentimento de pertencimento a um grupo e a motivação para aprender.

Com a experiência positiva obtida nesse projeto e a observação de que alguns alunos, ao navegarem pela web, já acessam canais no *YouTube* para visualizar resenhas de *booktubers* sobre livros, propus inserir no contexto escolar essa prática de letramento, com o objetivo de investigar se o discurso realizado em espaço virtual indicia marcas de autoria e argumentação dos alunos ao recontar e indicar (ou não) a leitura de obras literárias realizada em sala de aula e para além dela.

A ideia foi levada à professora Dr.^a Soraya Maria Romano Pacífico, docente do curso de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP (USP), que me orientou para transformá-la nesta pesquisa, que tem como tema processos de argumentação e autoria no espaço virtual. Os trabalhos foram desenvolvidos no decorrer do ano de 2018, com três turmas de 9º ano de uma escola da rede municipal de Ribeirão Preto/SP, a partir dos quais selecionamos recortes e propusemo-nos a analisar o discurso dos sujeitos-alunos produzidos tanto em sala de aula quanto no espaço virtual.

⁵ 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. É um movimento crescente na internet nos três últimos anos.

Para isso, criamos um canal de vídeos no *YouTube* com a finalidade de hospedar os vídeos com as resenhas de livros elaboradas pelos alunos, canal que, no decorrer da pesquisa, tornou-se um site. Nesse site, intitulado *Literatuber*⁶, criado especificamente para esta pesquisa, é possível acessar os vídeos dos alunos de forma unificada e simplificada, sem a interferência de propagandas, uma vez que, ao selecionar o vídeo a ser visto, o internauta será direcionado ao canal no *YouTube*. Além desses vídeos com resenhas, também faz parte do *corpus* de nossa pesquisa a produção de vídeos que versam sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea, os quais foram elaborados a partir de discussões e debates realizados em sala de aula, após a leitura do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado.

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 refletirem sobre a violência e a situação das crianças que estão à margem na sociedade, chegamos à conclusão de que a leitura e a discussão do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, seriam um primeiro e importante passo para provocar nossos alunos a respeito desse tema, tão caro e necessário no ambiente escolar.

Embora seja um romance em que a 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. Jorge Amado retrata o cotidiano de um grupo de meninos de rua e procura mostrar não apenas os praticados assaltos por – e as atitudes violentas atribuídas a – esses garotos, mas também seus anseios, desejos e necessidades, que são 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 carta é a do diretor do reformatório.

⁶ Disponível em: <http://literatuber.com.br> Acesso em: 09 ago. 2019

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. Assim,

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).

Nossa investigação está ancorada nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de “linha” francesa, cujo principal expoente é Michel Pêcheux. De acordo com essa vertente, 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, sem se colocar fora da história, do simbólico ou da ideologia.

Orlandi (2012) considera que, durante o processo de leitura, deve-se considerar não apenas o que está dito, mas também o que está implícito e, não raro, silenciado. Isso mostra como a leitura é um processo bastante complexo, que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de decodificar.

Desse modo, quando pensamos em língua e linguagem, há a necessidade de refletirmos acerca dos sentidos produzidos, os quais são determinados pela história e pela ideologia no funcionamento discursivo. Sabemos que esses sentidos não são evidentes nem únicos, ao contrário, são múltiplos e opacos. Ademais, são sempre constituídos no momento da formulação, dadas as suas condições de produção (ORLANDI, 1999).

Entretanto, as imagens construídas histórica e ideologicamente nas escolas sobre o ensino de língua nos remetem 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.

Em pesquisa realizada com alunos do ensino médio de uma escola pública localizada em Ribeirão Preto/SP, Lemes (2013) conclui que:

[...] embora seja tida como o lugar designado para a circulação dos conhecimentos teóricos – incluindo o da argumentação – e do discurso polêmico, a escola não tem promovido a propagação desse saber e nem mesmo vem cumprindo seu papel de instaurar discussões e reflexões sobre as diversas temáticas. Ao contrário, nossas análises nos permitem afirmar que a escola tem trabalhado com o discurso autoritário (ORLANDI, 2003), no qual o sujeito-aluno tem limitada (ou praticamente anulada) a possibilidade de discordar e de argumentar a respeito do objeto de estudo (LEMES, 2013, p. 109-110).

Nesse sentido, não podemos silenciar o lugar de destaque que demos neste estudo às práticas discursivas de argumentação. Entendemos que poder argumentar é condição primordial para que o aluno participe ativamente da sociedade, uma vez que, socialmente, há desigualdade entre aquele que detém o poder do convencimento pela palavra sobre aquele que não a domina. Conforme Pacífico (2016):

A argumentação deve ser legitimada 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).

Assim, na elaboração desta pesquisa, levamos em consideração que os gêneros digitais progressivamente ganham maior destaque nos processos discursivos, que é por meio dos gestos argumentativos que os alunos desenvolvem a autoria e que, muitas vezes, o lugar territorializado e cerceado da sala de aula, sob supervisão do professor e a obrigatoriedade de se seguir um modelo preestabelecido e padronizado da língua, já incorporado pela escola, contribui para o apagamento da argumentação dos alunos.

Consideramos também que a velocidade da internet, juntamente com o desenvolvimento e a multiplicação de sites de redes sociais, instaurou espaços discursivos em que os sentidos emergem de forma globalizada. Conforme Dias (2018), constata-se que o acesso ao digital vem produzindo transformações na discursividade do mundo, nas relações históricas, sociais e ideológicas, influenciando a constituição dos sujeitos e dos sentidos, a forma dos relacionamentos, do trabalho, da mobilidade, razão pela qual tem se configurado como um campo de questões imprescindível ao fazer científico.

Em sua obra *Modernidade Líquida*, o sociólogo Bauman (2001) adota o termo “líquido” como metáfora para ilustrar as mudanças nas formas de vida moderna, que se assemelham à fluidez e reforçam o estado temporário nas relações sociais no mundo globalizado. Desse modo, o surgimento das novas tecnologias e a globalização trouxeram incertezas quanto à capacidade de o ser humano adequar-se à liquidez dos novos padrões sociais, que mudam constantemente.

Dialogando com esses autores e compreendendo a linguagem como forma de interação e de constituição do sujeito, em um contexto em que as tecnologias estão em constante processo de evolução, acreditamos que esse vínculo com o espaço virtual tem influenciado a constituição dos sujeitos-alunos que cresceram habituados a se pronunciar e expor suas opiniões nas redes sociais.

Em nossas análises acerca da discussão sobre a argumentação em sala de aula e no espaço virtual, também refletiremos sobre o processo em que esses sujeitos-alunos assumem a função-autor, que está determinada pelo contexto histórico, afetada pela exigência de coerência, não contradição e responsabilidade enquanto produtor de texto (ORLANDI, 1999). Para isso, mobilizamos os conceitos de discurso, ideologia, formação discursiva, formação imaginária, arquivo, memória discursiva, interdiscurso, intradiscurso, condição de produção, (posição) sujeito e autoria.

Continuando as reflexões já iniciadas nesta introdução, apresentamos, na primeira seção, “O sujeito contemporâneo no espaço digital”, uma reflexão sobre como a produção de novos processos de sociabilidade na contemporaneidade e o uso de tecnologias digitais têm modificado a constituição dos alunos que chegam à escola e, como consequência, o uso da linguagem na sociedade. Para nortear nossos estudos, consideramos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de “linha” francesa, cujo principal expoente é Michel Pêcheux, bem como os estudos de Bauman (2001), Castells (1999), Lévy (1999), Dias (2008, 2018), Lemos (2002) Orlandi (1999, 2012), Pacífico (2012, 2016) e outros.

Em nossa segunda seção, trazemos uma reflexão sobre o trabalho com a leitura, a argumentação e a assunção da autoria no contexto escolar. Para tanto, recorremos aos estudos de Orlandi (1999, 2012), Pacífico (2012, 2016), Pfeiffer (1995) e outros.

Na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico desenvolvido com os sujeitos-alunos de nossa pesquisa, bem como as condições de produção em que os trabalhos foram realizados. Na quarta e última seção, trazemos os gestos interpretativos realizados a partir da análise de outros recortes de nosso *corpus*.

O pressuposto que norteia esta pesquisa é o de que o uso da internet, das mídias digitais e das redes sociais propicia ao sujeito novas formas de leitura, de escrita e de construção de sentidos, uma vez que os sujeitos-alunos contemporâneos escrevem e expõem mais suas opiniões. Desse modo, o espaço virtual pode (ou não) ser um meio facilitador para o desenvolvimento da argumentação e da autoria.

A partir dessa hipótese, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa: O discurso produzido pelos sujeitos-alunos ao recontar, debater e argumentar sobre textos de obras

literárias no espaço virtual indicia marcas de argumentação e autoria? Se sim, como se constrói a argumentação e a autoria desses sujeitos-alunos em sala de aula e no espaço virtual?

Destacamos que nossa metodologia de trabalho não tem como objetivo mensurar quantidade; é a relação do sujeito com a linguagem, com as marcas enunciativas e com o silêncio que guiarão nossas análises, realizadas por meio dos recortes discursivos mais significativos para os objetivos propostos.

A partir dessas considerações e diante do desafio de compreender todos esses processos, por meio do funcionamento discursivo, esta dissertação começou a ser desenhada. Convidamos a realizar a leitura desse trabalho, desenvolvido com a pretensão de contribuir para os estudos sobre as práticas de leitura, argumentação e autoria no contexto escolar; para o fazer pedagógico e para o ensino que na escola se pratica.

1 O SUJEITO CONTEMPORÂNEO NO ESPAÇO DIGITAL

“Esqueceram tudo e foram iguais a todas as crianças, cavalgando os ginetes do carrossel, girando com as luzes. As estrelas brilhavam, brilhava a lua cheia. Mas, mais que tudo, brilhavam na noite da Bahia as luzes azuis, verdes, amarelas, roxas, vermelhas do Grande Carrossel Japonês.”

Capitães da Areia, Jorge Amado

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) desenvolveram-se em enorme velocidade e estão presentes na maioria das práticas sociais contemporâneas. Nesse sentido, Castells (1999) aponta que a evolução histórica e a transformação tecnológica propiciaram um modelo cultural de interação e organização social no qual informação, imagens e fluxos de mensagens na rede fazem parte do encadeamento básico de nossa estrutura social (CASTELLS, 1999, p. 505).

Ao consultar dados de pesquisa realizada em 2018 pelo IBGE⁷, constatamos que 70% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet; aproximadamente $\frac{3}{4}$ da população com dez anos ou mais possuem celular, dispositivo presente em 92,6% dos 69,3 milhões de domicílios brasileiros; e 92,4% dos usuários utilizam aplicativos de troca de mensagens para se comunicar.

Ao considerarmos o contexto escolar, a maioria das crianças chega ao ensino fundamental já habituada ao uso de *smartphones*, ao acesso às redes sociais e a um extenso vocabulário digital. Termos como *wiki*⁸, *youtubers*, *vlogs*, *gifs*, *chats*, *podcasts* e outros fazem parte do dia a dia de nossos alunos.

Destarte, entendemos que essas interações na rede eletrônica e o acesso à informação instantânea têm modificado nossa forma de ser, agir e pensar, promovendo novos processos de sociabilidade. Considerando que é a partir da linguagem e do seu funcionamento que observaremos como os participantes de nossa pesquisa, jovens alunos, estudantes dos anos finais do ensino fundamental, produzem sentidos, damos início a esta seção fazendo uma reflexão sobre como esses novos processos de sociabilidade na contemporaneidade e o uso de tecnologias digitais têm modificado a constituição desses sujeitos-alunos⁹ que chegam à escola. Sujeitos 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

⁷ Pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 21/02/2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens>
Acesso em: 21 fev.2020

⁸ Sites que permitem que os internautas contribuam com conteúdo.

⁹ Quando nos referimos ao termo sujeito, não consideramos o sujeito gramatical nem empírico, tal como considera a Psicologia. Em uma perspectiva discursiva, 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).

está associada à autoria e indicia traços da singularidade do autor. Para nosso diálogo, traremos os estudos de Castells (1999), Lévy (1999), Bauman (2001), Cébrian (1999), Dias (2018), Orlandi (1999, 2012), Pacífico (2012, 2016) e outros.

Diversos estudiosos já abordaram a história da Revolução da Tecnologia da Informação¹⁰ e desenvolveram importantes reflexões para o desenvolvimento das ciências e para a concepção de mundo contemporâneo. Assim, consideramos desnecessário traçar um relato histórico sobre o tema. Nosso objetivo nesta primeira seção é trazer o contexto social em que estão inseridos os sujeitos-alunos de nossa pesquisa.

Ressaltamos que, na perspectiva teórica adotada neste trabalho, o sujeito é interpelado pela ideologia. Conforme Pêcheux (2014 [1988], p. 150), “a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”. Nesse sentido, o sujeito “vive ‘espontaneamente’ ou ‘naturalmente’ na ideologia” (ALTHUSSER, 1975, p. 94); reveste-se de uma forma-sujeito histórica¹¹ para constituir um sujeito social, que assume determinadas posições na sociedade.

Nessa perspectiva, nossa intenção é compreender os processos da constituição dos sentidos, em determinadas condições de produção, considerando o contexto social em que vivem os sujeitos-alunos de nossa pesquisa – a saber, a contemporaneidade.

1.1 Tecnologia, Ciberespaço e Cibercultura: processos de metamorfose social

Pierre Lévy é um dos vários estudiosos que desenvolveram o conceito de ciberespaço, termo criado pela primeira vez em 1984 por William Gibson, em seu romance de ficção científica *Neuromancien*, para designar “o universo das redes digitais como lugar de encontros e aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural” (LÉVY, 1998, p. 104). O autor trata o conceito de ciberespaço não apenas como infraestrutura material da comunicação digital, mas também como “universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17).

Conforme o filósofo, a chegada da internet como ferramenta tecnológica possibilitou o surgimento da *Cibercultura*, “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolveram com o crescimento do

¹⁰ Termo utilizado por Castells (1999).

¹¹ A expressão “forma-sujeito” é introduzida por Althusser (1978): “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente de práticas sociais” (2014 [1988], p. 150).

ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17), o que nos aponta não só uma visão técnica, mas também uma visão comportamental e social.

Sob a mesma perspectiva, Lemos (2002) considera que a cibercultura resulta da convergência entre a socialidade¹² contemporânea e as novas tecnologias, as quais se misturam de forma imperceptível ao nosso ambiente cultural através do devir, em um movimento que as aproxima do prazer estético e do compartilhamento social. Conforme o autor:

Desde os terminais bancários até o acesso à Internet, o termo “ciber” está em todos os lugares: *cyberpunk*, cibersexo, ciberespaço, *cypherpunks*, cibermoda, cibereconomia, *ciber-raves* etc. Todos os termos mantêm suas particularidades, semelhanças e diferenças, formando, no seu conjunto a cibercultura (LEMOS, 2002, p. 18, grifos do autor).

Desse modo, além de a internet se configurar como uma tecnologia que favoreceu a ampla difusão de informação, conhecimentos e relações interpessoais, ela também exerce influência nas práticas sociais. Se tomarmos como exemplo nosso dia a dia, ao inserirmos nosso perfil nas redes sociais, estamos dando uma contribuição para a formação de conexões no ciberespaço. Por meio de nossos dados, é possível encontrar nossas características, localização geográfica, idade aproximada, sexo, interesses, preferências, posições ideológicas etc. O papel das redes sociais dentro desse contexto da cibercultura é fazer a interligação de pessoas que têm os mesmos interesses que os nossos, levando-nos à apropriação desse ambiente e a fazer parte de um mesmo espaço de sociabilidade virtual.

Ao compartilharmos e curtirmos postagens nas redes sociais, inconscientemente filtramos essas informações e, a partir delas, os algoritmos dos sites analisam nossas preferências e configuram nossos *feeds*¹³ de notícias para que pontos de vista divergentes dos nossos desapareçam e nos identifiquemos cada vez mais com os dados que a rede nos oferece. Baseadas nos rastros digitais de cada usuário, as empresas oferecem conteúdo relevante para que os indivíduos permaneçam conectados, seja para realizar compras ou para visualizar propagandas. Dessa forma, acabamos sendo alvo de publicidade segmentada, a partir de informações coletadas no meio digital por meio de nosso perfil.

No livro *Análise do Discurso Digital*, ao analisar postagens realizadas em blogs, Dias (2018) denomina os usuários da rede de sujeito de dados:

¹² Na perspectiva sociológica de Michel Maffesoli, a socialidade marca os agrupamentos urbanos contemporâneos, diferenciando-se da sociabilidade ao colocar ênfase no instante vivido, nas relações banais do cotidiano, nos momentos da vida de todo dia (LEMOS, 2002, p. 83).

¹³ O termo *feed* tem origem no verbo inglês, que significa “alimentar”; é uma ferramenta que atualiza sua página com conteúdos de seu interesse.

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, onde 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, grifo da autora).

Aliado a essa perspectiva mercantilista, o comportamento on-line pode revelar ideologias de grupos sociais, orientação sexual e outras preferências; bem como manipular, por meio de notícias falsas, a opinião pública, como ocorreu, em 2016, na campanha presidencial dos Estados Unidos; no plebiscito que levou o Reino Unido a sair da União Europeia, em 2017, e nas últimas eleições brasileiras. Desse modo, embora seja um espaço virtual¹⁴, toda essa interconexão de usuários é real e apresenta impactos na formação de valores, conceitos éticos e nas relações humanas, os quais têm sido discutidos amplamente por diversos autores.

Dias (2012) considera que esses usuários possuem outra noção de espaço-tempo, a partir da qual se relacionam e se constituem. Conforme a autora:

Quanto mais esses laços se aprofundam, mais o tempo desacelera. Isso faz com que os sujeitos saiam da lógica da “correria do dia a dia”, do mundo pós-moderno. Assim, o tempo que o sujeito navega no ciberespaço não corresponde à velocidade dos bytes e bits, da infraestrutura da rede de computadores, mas corresponde aos laços afetivos que ele produz na rede. Não diz respeito à conexão de fibra ótica, mas à conexão dos afetos (DIAS, 2012, p. 45).

Nas malhas do digital, esses usuários traçam movimentos de sentidos, seja em blogs, redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter, Youtube, TikTok*), entre outros. Conforme Romão, os mais entusiastas bradam um ideário de liberdade e ausência total de fronteiras:

Na urdidura das fibras óticas, o hipertexto reclama e faz sentido a partir de um vasto acervo de textos inteiros e/ou fragmentados, links com imagens, animação, fotografias, música, cujos fios desenham uma rede, na qual cada leitor teria liberdade para traçar o seu próprio roteiro de leitura (e escritura de sentidos), engastalhando-se em ícones tantos. A navegação online permite que um trajeto seja interrompido e modificado de direção a qualquer clique, ampliando as chances de o leitor escapar por meio de outras páginas eletrônicas e por entre as frestas da imensidão desta teia de conexões (ROMÃO, 2004, p. 72-73).

¹⁴ Para Lévy (1999), o virtual e o real não se opõem; o virtual está na mesma proporção que o real. Não se trata de ausência de existência e deve ser entendido como desterritorialização, isto é, ausência de presença física.

Nesse fluxo intenso de dispersão, a escolha de amizades é rápida, bem como o descarte delas, seja bloqueando o contato rapidamente ou somente saindo de grupos. Em vista disso, a cibercultura também influenciou a velocidade com que as pessoas iniciam, mantêm ou descartam um relacionamento.

Na obra *Modernidade Líquida*, Bauman (2001) faz uma metáfora sobre o tempo presente¹⁵, sobre a volatilidade das relações estabelecidas entre as pessoas, tempo que se contrapõe ao passado, denominado pelo sociólogo de modernidade sólida, em razão da vida em sociedade constituir-se, em tempos remotos, por meio de laços sólidos. Conforme o sociólogo, na “era sólida”, os valores se transformavam em ritmo lento e previsível, assim, tínhamos a sensação de segurança e estabilidade. Na modernidade, “os fluídos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la. Assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas ‘por um momento’”. (BAUMAN, 2001, p. 8).

O autor acrescenta, ainda, que na contemporaneidade as pessoas vivem constantemente insatisfeitas, estão sempre em busca de algo novo (desafios, equipamentos de consumo, aparência, formas de se relacionar), o que pode ocorrer devido à existência de uma infinita quantidade de possibilidades e oportunidades a serem exploradas, gerando nessas pessoas sentimentos de ansiedade e também receio, devido à necessidade de fazer escolhas e, conseqüentemente, descartar opções. Ele utiliza a metáfora de uma mesa de bufê para ilustrar sua visão:

O mundo cheio de possibilidades é como uma mesa de bufê com tantos pratos deliciosos que nem o mais dedicado comensal poderia esperar provar de todos. Os comensais são *consumidores*, e a mais curiosa e irritante das tarefas que se pode pôr diante de um consumidor é a necessidade de estabelecer prioridades: a necessidade de dispensar algumas opções inexploradas e abandoná-las. A infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha [...] (BAUMAN, 2001, p. 82).

Nessa perspectiva, o autor aponta dois conceitos básicos em torno dos quais as narrativas da condição humana tendem a se desenvolver: o primeiro diz respeito à substituição da ideia de coletividade e solidariedade pela ideia de individualidade, e o segundo deve-se à transformação do cidadão em consumidor. Em relação ao trabalho, aponta que adquiriu uma significação estética: “espera-se que seja satisfatório por si mesmo e em si mesmo, e não mais

¹⁵ Cabe ressaltar que o termo utilizado por Bauman (2001) faz referência ao tempo presente, equivalente à noção de pós-modernidade, utilizada por outros autores.

medido pelos efeitos genuínos ou possíveis que traz aos nossos semelhantes na humanidade ou ao poder da nação e do país, e menos ainda à bem-aventurança das futuras gerações” (BAUMAN, 2001, p. 175-176).

Ainda de acordo com o autor, o cenário líquido da vida moderna traz consigo uma fragilidade dos laços humanos, que habitualmente são tratados sob a mesma ótica e valores dos bens de consumo, de forma que “a percepção do mundo, com seus habitantes, como um conjunto de itens de consumo, faz da negociação de laços humanos duradouros algo excessivamente difícil” (BAUMAN, 2001, p. 205-206).

Na mesma ótica, Cébrian (1999) considera que a facilidade de se relacionar com os outros em ambiente virtual vai conduzir o cibernauta contemporâneo a um fechamento em si mesmo; ainda que não tenha consciência disso. É um navegante solitário, uma vez que

encerrado na obscuridade de seu pequeno gueto doméstico, um cibernauta acostumado a isso pode, durante horas, envolver-se na ilusão de que seu núcleo de amigos, suas preferências, seus interesses, suas manias, seus amores e até mesmo seus ódios vivem encapsulados nessa espécie de nova bola de cristal a que pode castigar mudando-a de lugar ou, simplesmente, desligando-a, quando esta lhe responde alguma coisa inconveniente ou que não lhe agrade. Pode? (CÉBRIAN, 1999, p. 66)

O autor ainda considera uma ameaça o fato de milhões de adolescentes e jovens permanecerem cada vez mais tempo on-line. Muitos deles “sucumbem à síndrome do isolamento” (CÉBRIAN, 1999, p. 69) e afastam-se do círculo familiar para conectarem-se com os amigos do ciberespaço. Aliado a isso,

a falta de tutela na navegação, o descobrimento de um mundo onírico tão distante quanto íntimo, seu desapego de toda realidade não virtual, o caótico acontecer das informações, sua necessidade imperiosa de acomodar-se aos improvisados usos do ciberespaço são a base segura de um problema de identidade. O excesso de oferta e a velocidade com a qual se produz, lhes originará, além disso, uma avidez ainda maior que a que temos conhecido nas últimas décadas. O valor do esforço na consecução das coisas, a noção do tempo como acumulação de experiência, não cabe nas redes pelas quais se circula a milhões de bits por segundo (CÉBRIAN, 1999, p. 69).

Por fim, o autor considera que, no momento em que a rede for conectada às telas dos televisores domésticos, os indivíduos estarão ainda mais expostos, o que acentuará essa fragilidade dos laços humanos. Diante dessas considerações, entendemos que o uso das TDIC, da internet e as interações no espaço virtual determinam de forma incisiva não só a constituição do modo de ser e pensar da população, mas também o modo de viver em sociedade. Essas

mudanças podem ser vistas nas cidades, escolas, comunidades e, também, na constituição das famílias, que adquirem a cada dia novas configurações.

1.2 Pós-modernidade e tecnologia: reflexos na Educação

À medida em que as novas tecnologias de informação e comunicação, o uso da internet e o relacionamento através de redes sociais se popularizaram, a sociedade adquiriu nova configuração e o processo de ensino se tornou mais dinâmico. Lévy (1999) aponta que as tecnologias digitais surgiram como “novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, e de transação, mas também novo mercado de informação e do conhecimento” (LÉVY, 1999, p. 30).

Ao refletir sobre os sistemas de educação e de formação, o autor ressalta que a cibercultura traz uma mutação da relação com o saber:

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (LÉVY, 1999, p. 157).

O filósofo e sociólogo considera o ciberespaço como um dos instrumentos privilegiados para o desenvolvimento da inteligência coletiva, termo cunhado pelo autor para designar “uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 1994, p. 28).

Ainda de acordo com o autor, a inteligência coletiva tem como base não apenas a mobilização de competências, mas também o “reconhecimento e enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hipostasiadas” (LÉVY, 1994, p. 28). No entanto, pondera que a inclusão na cibercultura pode ser considerada ao mesmo tempo veneno e remédio. Para o autor, “a inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam e um remédio para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes” (LÉVY, 1999, p. 30).

Sob a mesma ótica, Cébrian (1999) considera uma era de perigos. Conforme o autor, “não se transformam apenas as velhas regras empresariais, mas também os governos, as instituições sociais e as relações entre as pessoas. Os novos meios estão mudando a forma de

fazer negócio, de trabalhar, de aprender, de brincar e até mesmo de pensar” (CÉBRIAN, 1999, p. 19).

Nesse panorama, estar imerso na cultura digital requer a capacidade de lidar com situações diversas, as quais são indispensáveis na formação de cidadãos preparados para a vida na sociedade contemporânea e não podem ser negligenciadas pela escola. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, traz o uso da TDIC e a cultura digital como uma das dez competências que deverão ser desenvolvidas nas escolas a partir do ano de 2020:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2019, p. 9).

Embora as TDIC façam parte de nosso contexto há vários anos e o documento esteja sendo implementado oficialmente a partir deste ano, é possível constatar a falta de equipamentos e de infraestrutura não só nas escolas públicas, mas também nas escolas privadas. Conforme pesquisa¹⁶ que versa sobre o contexto vivenciado nas escolas pelos professores em relação ao uso das TDIC e da internet, realizada com sessenta docentes de escolas públicas e privadas de Ribeirão Preto/SP, os resultados demonstraram que fatores como infraestrutura, número reduzido de computadores e falta de manutenção dos laboratórios de informática são vistos como o principal problema no uso pedagógico dessas ferramentas.

Em seu artigo “Que pobreza?! Educação e Tecnologias: Leituras”, a partir de uma cena discursiva, Barreto (2011) demonstra o contexto vivenciado nas escolas:

Oito horas da manhã, no corredor de uma escola pública, alunos do 4º ano aguardam a abertura do laboratório de informática, limitado não apenas pelas velhas máquinas disponíveis, mas porque seus escassos periféricos variam muito, só tendo em comum uma impressora. Os alunos gostam muito que as atividades de leitura sejam realizadas lá. Espera um tanto longa (“quem está com a chave?”), algumas caras de impaciência, até que a porta é aberta e um menino solta a frase: “Que pobreza! Nem tem um computador pra cada um...” (BARRETO, 2011, p. 351).

¹⁶ (TURCI, 2014); pesquisa realizada para o TCC – Trabalho de Conclusão de Curso realizado para conclusão da Especialização em Gestão Educacional realizada na Faculdade Uniseb.

É possível constatar que, na contemporaneidade, muitos jovens utilizam aplicativos diversos, produzem e publicam conteúdo na internet. Ademais, fazem parte de uma geração denominada por Prensky (2001), de “nativos digitais”¹⁷, e “Geração da Rede”, por Cébrian (1999). Diversos estudiosos da área de Ciências Humanas pesquisam as especificidades das diferentes gerações¹⁸ com o objetivo de analisar a evolução do comportamento humano no decorrer do processo sociohistórico. Conforme Viana (2008), a geração denominada “*Baby Boomers*”¹⁹ viveu o início da ditadura, foi marcada pela aceleração das transformações culturais, pelo aperfeiçoamento técnico dos meios de comunicação de massa e fez parte de um momento histórico em que a fidelização ao ambiente de trabalho e a permanência no mesmo emprego eram comuns. O trabalho era considerado um projeto de vida, diferentemente do que verificamos na atualidade.

Do mesmo modo, Bauman (2001) sugere que, na contemporaneidade,

O emprego parece um acampamento que se visita por alguns dias e que se pode abandonar a qualquer momento se as vantagens oferecidas não se verificarem satisfatórias – e não com um domicílio compartilhado onde nos inclinamos a ter trabalho e construir pacientemente regras aceitáveis de convivência. Mark Granovetter sugeriu que o nosso é um tempo de “laços fracos”, enquanto Sennet propõe que “formas fugazes de associação são mais úteis para as pessoas que conexões de longo prazo” (BAUMAN, 2001, p. 187).

A geração denominada X foi marcada pelos movimentos *hippies*, foi influenciada pelas lutas por liberdade e reconhecimento das minorias, viveu a experiência do desenvolvimento do país, a chegada da tecnologia, bem como a chegada da crise econômico-energética e seu consequente desemprego. Fez parte de um contexto histórico em que se valorizava a independência pessoal e a meritocracia.

Já a geração Y foi profundamente marcada pelas questões ecológicas, pela revolução tecnológica e pela globalização. Nasceu e cresceu em um país democrático, num tempo em que o consumo se expandiu e a internet alcançou a maioria dos lares. Vivenciou um contexto sociohistórico em que se tornou comum a preocupação em alcançar o sucesso profissional, com o objetivo de satisfazer os desejos de consumo.

A geração Z denomina os indivíduos que nasceram a partir de 1993, cresceram em contato com o mundo virtual, com a internet, videogames, tablets e com as redes sociais. São

¹⁷ Termo idealizado pelo norte-americano Marc Prensky (2001) para denominar aqueles que nasceram e cresceram com a presença das tecnologias digitais.

¹⁸ Viana (2008) considera uma “geração” um ciclo de 25 anos, tempo necessário para crescer, casar e se reproduzir.

¹⁹ Assim denominada devido ao grande número de nascimentos nos EUA após a segunda Guerra Mundial.

ágeis ao utilizar as tecnologias digitais, mas encontram dificuldades com os relacionamentos interpessoais, conforme sugerem Bauman (2001) e Cébrian (1999) ao abordarem a fragilidade dos laços humanos na contemporaneidade.

Embora essas marcas tenham efeito aproximativo, acreditamos que elas nos ajudam a refletir sobre como o contexto sóciohistórico influencia a produção de sentidos, além de compreender como esses sentidos são produzidos, o que se dá pelo funcionamento da memória discursiva, que se materializa por meio da linguagem. Conforme Dias,

O funcionamento específico de uma tecnologia na sociedade permite a formulação de novas textualidades a partir do seu uso. A representação da Net para aqueles que a viram nascer não é a mesma para aqueles que nasceram com ela. Porque a memória que a constitui para uns e outros é diferente (DIAS, 2008, p. 37).

Assim, consideramos que as nomeações que circulam em diversos contextos na sociedade para as diferentes gerações, seja para os sujeitos que nasceram com a internet, seja para aqueles que a viram nascer, bem como as características citadas, embora não façam parte do referencial da Análise de Discurso, circulam no discurso de outras áreas de conhecimento. Portanto, fornecem-nos indícios para a análise de nosso *corpus*, uma vez que estabelecem relações de sentido entre o uso das tecnologias digitais e o discurso do sujeito contemporâneo.

De acordo com Dias (2018, p. 39), o termo tecnologia, muitas vezes, é empregado como sinônimo de digital, como se ele significasse tecnologia. Desse modo, “o digital é um sentido específico da tecnologia, afetado, portanto, pelo modo como as tecnologias em sentido analógico significaram na história²⁰”.

Ainda de acordo com a autora, em sua forma empírica, a tecnologia já corresponde a uma realidade – a digital. Entretanto,

o discurso da tecnologia tem a sua materialidade, sua “forma material”, que coloca o sentido em relação com a memória, o sujeito e as condições de produção, nos possibilitando compreender o processo de produção dos sentidos, a significação material do discurso nos dizeres e também nos objetos que compõem nosso cotidiano. Assim, os objetos digitais, como os smartphones, para citar apenas um exemplo mais corriqueiro, não significam apenas por aquilo que podem fazer empírica e pragmaticamente, como um

²⁰ Em uma perspectiva discursiva, a concepção de história “ultrapassou em muito a de cronologia (diacronia etc.) e a de uso (pragmática). E a linguagem é sentido e a história faz sentido. O ponto nodal é a semântica (Pêcheux, 1975), que, se como diz P. Henry, é uma questão aberta, pois é uma questão filosófica, também é uma questão que coloca o analista da linguagem no domínio da ética e da política” (ORLANDI, 1990, p. 29).

dispositivo digital, mas pelos discursos que os significam como objetos de inclusão, status [...] Portanto, o sentido da tecnologia é efeito do modo como ela é significada politicamente na constituição dos artefatos do mundo numa relação indissociável com a forma das relações sociais, políticas e econômicas, numa determinada formação social (DIAS, 2018, p. 40).

Com Dias, consideramos que o uso de TDIC, a relação com os dispositivos digitais, a interação social nas redes sociais e todos os recursos tecnológicos disponíveis na contemporaneidade promoveram alterações na forma de adquirir conhecimentos, na capacidade de lidar com situações diversas e, também, na maneira como os sujeitos-alunos contemporâneos produzem sentidos. Logo, todas as mudanças ocorridas na sociedade influenciam no modo de subjetivação do sujeito e, por conseguinte, na maneira de pensar o mundo, o que reverbera no discurso dos sujeitos. Neste caso, no discurso dos sujeitos-alunos, suscitando considerações importantes para a análise de nosso *corpus*.

1.3 Um percurso pela teoria discursiva: as vozes e sentidos da contemporaneidade

Considerando que a Análise de Discurso resulta de uma interdisciplinaridade que envolve a Linguística, a História e a Psicanálise, para que possamos iniciar uma reflexão sobre a constituição do sujeito e sua relação com a linguagem e o mundo, faz-se necessária uma breve reflexão sobre o inter-relacionamento dessas disciplinas com a AD.

Na década de 60 do século passado, Michel Pêcheux (1938-1983), considerado o precursor da Análise de Discurso francesa, juntamente com pensadores como Althusser, Foucault, Derrida, Lacan e outros, debruçou-se para refletir sobre os processos de significação e produção de sentidos da leitura, em um momento em que essa prática originava questões a respeito da interpretação.

Em 1969, Pêcheux publicou a obra *Análise Automática do Discurso*, marcando a fundação da teoria do discurso, que se constituiu pelo entremeio de três campos de conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. No entanto, conforme Orlandi (1999, p. 18), a AD:

Não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo se perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Quanto à interpretação, para Pêcheux (2010 [1969]), o discurso é mais do que transmissão de informação, é efeito de sentido entre locutores. Assim, o sentido das palavras é indissociável da noção de discurso, pois o sujeito diz sendo afetado pela língua e pela história.

É importante ressaltar que, embora a língua seja requisito para qualquer processo discursivo, a teoria da AD faz uma oposição entre estrutura linguística e processo discursivo. De outro modo, quando nos referimos ao discurso, não nos referimos à língua enquanto estrutura e à fala enquanto maneira individual de usar a língua; os processos discursivos se desenvolvem por meio do sistema linguístico, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes, como afirma Pêcheux:

A ‘indiferença’ da língua em relação à luta de classes caracteriza a *autonomia relativa do sistema linguístico* e que, *dissimetricamente*, o fato de que as classes não sejam ‘indiferentes’ à língua se traduz pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes (PÊCHEUX, 2014, p. 82, grifos do autor).

Nessa perspectiva, analisar o discurso implica interpretar a língua conforme as condições de produção discursivas, em determinado contexto histórico e considerando o lugar de quem fala, já que a ideologia se materializa no discurso. Assim, ao discorrer sobre produção de sentidos, os significados das palavras não são fixos, eles são produzidos mediante os lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução.

Como já dissemos, ao debatermos questões polêmicas, o que marca 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) não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”. Dessa forma é que a língua faz sentido.

Para melhor compreender a noção de sujeito, é importante enfatizar que o sujeito discursivo não é homogêneo; seu discurso é constituído de diferentes vozes resultantes da interação social em diferentes esferas sociais já vivenciadas por ele. Cabe ressaltar, também, que os discursos não são fechados, podem sofrer alterações de acordo com as transformações sociais e políticas que ocorrem na vida humana, levando um mesmo sujeito a mudar sua posição discursiva se mudar sua posição ideológica.

Em razão disso, cabe ao analista interpretar o processo de produção do discurso conforme as condições de produção, ou seja, considerando o contexto social e a posição ocupada pelo sujeito no momento da formulação, observando as formações sociais, ideológicas e discursivas nas quais essas posições se inscrevem.

As formações ideológicas “comportam, necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...], a partir de uma posição dada numa conjuntura” (PÊCHEUX, 2010 [1975], p. 164). Ainda de acordo com o autor, toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas, inscritas numa relação de classes no interior de um aparelho ideológico.

Cabe destacar que todos os sujeitos envolvidos no processo discursivo têm a ilusão²¹ de que seus dizeres têm origem em si mesmos. No entanto, no momento da formulação, todos os sujeitos são afetados pela memória discursiva, pelas filiações sócio-históricas e ideológicas e por tudo que já foi dito sobre determinado assunto, em diferentes discursos, mesmo que produzido por outros sujeitos.

Para Pêcheux (2007, p. 50), a noção de memória não deve ser entendida como individual, no sentido psicológico do termo, mas como uma memória social. Nas palavras do autor:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

Do mesmo modo, no momento da formulação discursiva, ao escolhermos nossas palavras, temos a impressão da realidade do pensamento, produzida pelo esquecimento enunciativo, “que nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim” (ORLANDI, 1999, p. 33). É o chamado esquecimento enunciativo.

Portanto, nosso discurso é estruturado segundo a memória e essas duas formas de esquecimento, que são constitutivos do sujeito. Ademais, todo discurso está filiado a uma formação discursiva, que tem relação com dada formação ideológica, isto é, nossos dizeres são autorizados a partir de uma posição ideológica assumida em determinada situação, a qual está relacionada a uma conjuntura social.

As relações na sociedade são determinadas histórica e ideologicamente, e “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 1993, p. 75),

²¹ Ilusão produzida pelo esquecimento ideológico (esquecimento nº 1), que é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Assim, temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes (ORLANDI, 1999, p. 32).

definidas pelo autor como “as circunstâncias de um discurso”. Dentre elas, Pêcheux (1993) destaca as formações imaginárias, que “designam o lugar em que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, 1993, p. 82).

Em vista disso, ao formular seu discurso, o sujeito constrói imagens sobre si mesmo, sobre seu interlocutor e sobre seu objeto discursivo. Do mesmo modo, seu interlocutor tem uma imagem de si mesmo, de quem lhe fala e do objeto do discurso. Portanto, no processo discursivo, há a possibilidade de “antecipação”, isto é, o locutor pode colocar-se na posição de seu interlocutor, antecipando-lhe os sentidos.

Nas palavras de Orlandi (1999, p. 40), “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”. Nesse sentido, o conceito de formações imaginárias será importante para nossas análises, pois ele faz parte da estratégia discursiva, uma vez que regula a possibilidade de respostas e conduz a argumentação, levando o sujeito a formular seu discurso de acordo com o sentido que pretende produzir em seu interlocutor.

Além das considerações apresentadas, ao abordarmos a constituição do sujeito na contemporaneidade, é necessário ir além, considerando também a relação que os sujeitos-alunos de nossa pesquisa possuem com a tecnologia, com seus *smartphones*, com as redes sociais e com uma série de outros recursos digitais que surgem ou são atualizados constantemente. Para Dias (2018, p. 56), “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’”.

Com Orlandi (2016, p. 15), consideramos que “o espaço de interpretação no qual o autor se insere com seu gesto²² – e que o constitui enquanto autor – deriva de sua relação com a memória (saber discursivo), interdiscurso”. Nesse sentido, consideramos importante o conceito de memória metálica, desenvolvido pela autora e retomado por Dias (2018), para compreendermos o modo de individuação do sujeitos-alunos de nossa pesquisa, bem como refletirmos sobre a produção dos sentidos.

²² Para Orlandi (2016, p. 18), a interpretação é um gesto, que “se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história”.

Em entrevista²³, Orlandi esclarece que a memória metálica está relacionada à noção de arquivo, de armazenamento de informação. A autora a denominou “metálica”, pois ela é produzida pela mídia e pelas novas tecnologias de linguagem com efeito de atualização.

Conforme a autora, a memória discursiva é histórica e constituída pelo esquecimento, já a memória metálica é produzida pela informatização e atualização dos arquivos. Na mesma entrevista, a autora exemplifica:

Quando eu digo: “em se plantando tudo dá”, isso é um enunciado que você pode chamar de intradiscursivo. Isso produz um efeito dentro da nossa história, dentro de uma certa memória que é o interdiscurso [...]. Com a memória metálica, você tem uma coisa dita na televisão hoje na novela das seis, que se repete na novela das sete, que depois se repete na novela das oito, que sai no jornal [...]. É um dizer presentificado continuamente que funciona como se fosse uma memória quando na verdade, ele não é uma memória, ele é o dizer repetidamente re-atualizado (ORLANDI, 2006, p. 26-27).

Ampliando as discussões, a autora explica que essa infinidade de informações produz o efeito de onipotência e completude. No entanto, considera que “tanto a informatização como a mídia produzem realmente a multiplicação (diversificação) dos meios, mas, ao mesmo tempo, homogeneizam os efeitos. Daí uma ideia de criatividade caracterizada pela deslimitada produção (a enorme variação) do ‘mesmo’” (ORLANDI, 2016, p. 16).

Nessa perspectiva, o conceito de memória metálica é fundamental para refletirmos sobre a constituição do sujeito contemporâneo. Esse efeito de completude pode ser observado na pós-modernidade: “nas malhas do digital”, seja navegando pelas páginas eletrônicas ou em aplicativos de mensagens, esses sujeitos são “presas” fáceis da propaganda digital, estão expostos a uma infinidade de ofertas de produtos e serviços. Essa atualização constante da propaganda e a circulação e viralização de memes, *hashtags*, “*fake news*” influenciam a produção de sentidos e a tomada de decisões.

Isso posto, com a proposta de ilustrar alguns conceitos da teoria da AD, apresentamos, na sequência, dois recortes de nosso *corpus*. Considerando que as condições de produção do discurso incluem os sujeitos e a formulação, destacamos que as circunstâncias imediatas da produção de nosso *corpus* se deram na sala de aula, onde o sujeito-pesquisador foi o professor da sala desde o início do ano letivo de 2018.

²³ História das ideias x Histórias de vida. Entrevista publicada na revista *Fragmentum*, nº 7. Laboratório Corpus: UFSM, 2006.

O primeiro recorte traz um debate, realizado em sala de aula, com os alunos do 9º ano A, após a leitura do capítulo *Alastrim*, de Capitães da Areia (AMADO, 2008, p. 143-162), que se encontra transcrito, na íntegra, no Anexo B de nossa pesquisa.

Selecionamos seis alunos da sala que se propuseram, voluntariamente, a participar do debate, realizado a partir do contexto em que o cônego chama o padre José Pedro para repreendê-lo devido às reclamações que o superior tem recebido da comunidade sobre a conduta do pároco. Uma delas é a respeito da carta²⁴ enviada pelo padre ao jornal reclamando das condições inapropriadas do reformatório; outra é de ter ajudado os meninos a vaiarem uma senhora que contribuía com a igreja. A terceira reclamação é de que o padre havia acolhido um menino do trapiche, com varíola, levando-o para a casa da mãe do menor, sem avisar às autoridades de saúde e sem comunicar à vigilância sanitária.

A partir desses recortes, faremos reflexões sobre o conceito de formação discursiva e formações imaginárias. Usaremos a sigla SP para sujeito-pesquisador e SA para sujeito-aluno.

Recorte 1:

(SP): No trecho lido, o cônego diz para o padre: “As suas intenções são boas, mas as suas atitudes não. Então ou o senhor muda, ou o senhor não receberá sua paróquia”. O que vocês pensam a respeito disso? Como vocês se posicionam em relação às atitudes do padre e do cônego?

Recorte 2:

(SA-1): “Pelo que eu entendi, o cônego liga mais pra quem “meio que” dá dinheiro pra igreja, o que sobe a igreja. O padre pegou e colocou no jornal a opinião dele sobre o lugar que os meninos ficavam, que os meninos eram maltratados, e “num sei o quê”. E pelo o que eu entendi um pouco do livro, é..., o padre era bem conhecido na cidade. Então, tipo, isso meio que preocupou o cônego porque daria uma reputação ruim pra igreja pelo fato do padre achar o contrário de todo mundo, achar que os meninos precisavam sim de um abrigo decente, e que não era porque eles eram moradores de rua que eles não precisavam de um lugar bom pra morar. E eu acho que as intenções do padre foram boas sim, porque... tipo, ele é da igreja e ele via um menino doente, quase morrendo, e se ele não ajudasse, ‘taria’ tudo certo? E tipo, ah..., só porque ele é um morador de rua, ele tem que morrer? Não é assim, ele também é um ser humano, também é uma alma, ele precisava ser ajudado. Então eu acho que o cônego, ele meio que esqueceu o lado humano, vamos dizer, e lembrou mais pro dinheiro, que era o que ajudava a igreja”.

²⁴ *Capitães da Areia* tem início com a apresentação de uma sequência de cartas enviadas ao jornal, elaboradas por sujeitos que discursam e se posicionam a partir de diferentes “lugares” sociais, ou seja, o juiz de menores, chefe de polícia, o diretor do reformatório, a mãe de um dos garotos de rua e o padre. A sequência das cartas encontra-se no Anexo A.

Conforme Pêcheux (2010 [1975], p. 165), “uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes [...]”. Nesse sentido, considerando o papel que a igreja exercia até o final do século XX, o cônego representa a voz ligada à classe dominante da igreja. Nessa formação discursiva, o cônego está autorizado a representar a voz de Deus por meio do aparelho ideológico religioso, no qual o padre tem um papel desigual nessa luta de classe, visto que a sociedade é constituída por relações hierarquizadas.

Com base nos sentidos construídos pelo SA-1: “*Então eu acho que o cônego, ele meio que esqueceu o lado humano, vamos dizer, e lembrou mais pro dinheiro, que era o que ajudava a igreja*”, e “*eu acho que as intenções do padre foram boas sim, porque... tipo, ele é da igreja e ele via um menino doente, quase morrendo e se ele não ajudasse, taria tudo certo? E tipo, ah..., só porque ele é um morador de rua ele tem que morrer?*”, compreende-se que ele se identifica com uma formação discursiva que lhe autoriza a dizer que os representantes da igreja devem praticar boas ações, ter solidariedade, respeitar os direitos humanos etc. e, sobretudo, colocar o ser humano acima dos interesses econômicos.

Conforme nos ensina Orlandi (2015), os sentidos são sempre constituídos no momento da formulação, dadas as suas condições de produção, abrange os sujeitos e, também, a memória sobre tudo aquilo que já foi dito anteriormente, ou seja, o interdiscurso. Quando falamos, temos a ilusão²⁵ de que somos a fonte de nosso dizer, mas, na verdade, isso não acontece; nosso dizer é marcado pela história dos nossos próprios dizeres e por tudo que já foi falado antes sobre determinado assunto. Desse modo, o SA do recorte 1 inscreve-se numa posição discursiva que critica a prática do cônego. O sentido da formulação “*ele é da igreja*” marca a contradição, pois ambos, padre e cônego, representam essa instituição religiosa, porém os discursos produzidos por ambos são antagônicos. O padre valoriza o humano, o que vai ao encontro do que SA1 espera de quem “é da igreja”; em contraponto, o cônego valoriza os interesses financeiros da igreja, o que parece ser incoerente para uma autoridade religiosa, conforme o dizer do SA1.

Esse recorte ajuda-nos a compreender como as formações discursivas são porosas, heterogêneas, pois, mesmo se tratando da mesma posição discursiva, isto é, de autoridades religiosas, como encontramos em *Capitães da Areia*, que poderiam formular sentidos filiados à mesma formação discursiva, por exemplo, Deus, o humano, o bem acima de tudo, eles

²⁵ O Esquecimento nº 1 é também chamado de esquecimento ideológico: é da instância do inconsciente e resultada do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes (ORLANDI, 1999, p. 32).

produzem sentidos que indiciam formações ideológicas distintas. Logo, as formações discursivas também o são.

Apresentamos, a seguir, o segundo recorte de nosso *corpus*, que traz o trecho de um vídeo, publicado no canal de vídeos *Literatuber*, elaborado pelo mesmo sujeito-aluno, a partir da seguinte formulação do SP:

Recorte 3:

(SP): Elaborar a resenha oral de um livro que tenha marcado sua vida, ou a resenha de um livro já lido por você. Lembre-se de indicar o autor do livro, o contexto em que ele foi lançado e fazer o relato da história sem contar o seu desfecho. Por fim, faça uma análise crítica da obra e indique ou não essa leitura para outro leitor.

Recorte 4:

(SA-1): Oi, gente, meu nome é Marcela, hoje eu vim fazer a resenha de um livro que eu li. O nome do livro é *A culpa é das estrelas*, ele é do John Green. É... a história dele passa é... de uma menina chamada Hazel, ela tem 17 anos, e ela tem metástase no pulmão, e com essa doença, a mãe dela começou a achar que ela... tava muito depressiva, então a mãe dela resolveu levar ela em um grupo de apoio. Ela conheceu o Isaac, que tinha câncer nos olhos, então eles... ela dizia que eles conversavam por respiração, é... através do Isaac ela conheceu o Augustus, que tem osteossarcoma e... eles acabaram virando muito amigos, os três. E as histórias contada da Hazel tentando lutar é..., diariamente, contra a sua doença e... conta do Augustus tentando ajudar muito ela, conta do Isaac. O livro não foi tudo isso que eu esperava, eu demorei eu acho que um mês e meio pra terminar de ler o livro, eu... eu achei emocionante a história, bem emocionante, mas... eu não achei um livro..., eu achei um livro vago, um livro... muito sem detalhes, muita gente gostou, mas, particularmente, eu, na minha opinião, eu não gostei.

Nesse recorte, trazemos o discurso do mesmo sujeito-aluno do recorte anterior, selecionado com o objetivo de refletir sobre como o mesmo sujeito-aluno argumenta na sala de aula e no espaço virtual. Considerando que a professora-pesquisadora é professora da sala, desde o início do ano letivo tivemos a preocupação de que o discurso que circula na sala de aula não fosse do tipo autoritário (ORLANDI, 2012), garantindo, desse modo, que o sujeito-aluno estivesse autorizado a dizer, a tomar a palavra e a mergulhar no fio discursivo.

Concebemos que a prática discursiva argumentativa é uma necessidade que adquire cada vez maior importância social. Nesse sentido, procuramos assegurar que os sujeitos-alunos pudessem expressar seus pontos de vista, com autonomia para dizer se gostaram ou não de seus livros, se concordam ou não com as atitudes de determinado personagem. Essa preocupação se deve ao fato de que eles poderiam sentir-se receosos de dizer a um professor de Língua Portuguesa que não gostaram da leitura de um livro.

Retomando o conceito de formações imaginárias, sabemos que todos os sujeitos formulam imagens sobre si mesmos, sobre seu(s) interlocutor(es) e sobre seu dizer. Retornando ao recorte 4, entendemos que, ao escolher fazer a leitura de um livro muito popular, que está na lista dos livros mais recomendados e vendidos, o sujeito-aluno foi afetado pelo jogo de formações imaginárias. Ou seja, formulou imagens sobre o enredo da narrativa, objeto de seu discurso. Desse modo, tinha muitas expectativas em relação à leitura da obra, as quais não foram atingidas, como podemos observar em *“O livro não foi tudo isso que eu esperava, eu demorei eu acho que um mês e meio pra terminar de ler o livro, eu...[...]. Eu achei um livro vago, um livro... muito sem detalhes, muita gente gostou, mas, particularmente, eu, na minha opinião, eu não gostei.”*.

Considerando que o discurso do recorte 4 foi produzido anteriormente ao discurso do recorte 2, e que durante o debate realizado na sala de aula garantimos a circulação do discurso polêmico (ORLANDI, 1996), os alunos interlocutores puderam disputar o objeto do discurso, o que os levou a produzir gestos argumentativos que levaram à polissemia.

Desse modo, essas condições favoráveis possibilitaram a relação dos locutores e interlocutores com o objeto discursivo. Nesse sentido, pudemos concluir que não foi o local do discurso (sala de aula ou ambiente virtual), mas a condição de produção favorável que pode ter contribuído para um lugar de argumentação.

Diante das considerações apresentadas, caminhamos para a segunda seção de nossa pesquisa, na qual faremos uma reflexão sobre a leitura, a argumentação e a autoria no espaço escolar.

2 LEITURA, ARGUMENTAÇÃO E AUTORIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Imagem do filme Capitães de Areia - Jorge Amado

“Lá fora é a liberdade e o sol. A cadeia, os presos na cadeia e a surra ensinaram a Pedro Bala que a liberdade é o bem maior do mundo. Agora sabe que não foi apenas para que sua história fosse contada no cais, no mercado, na Porta do Mar, que seu pai morreria pela liberdade. A liberdade é como o sol. É o bem maior do mundo”.

Jorge Amado. *Capitães da areia*

Na seção anterior, discorreremos sobre a constituição do sujeito e sua identidade na contemporaneidade e, por meio de dois recortes com formulações realizadas em espaço virtual e na sala de aula, discorreremos sobre os conceitos de formação discursiva e formação imaginária. Nesta seção, abordaremos o trabalho com a leitura, a argumentação e a assunção da autoria no contexto escolar.

2.1 Leitura e interpretação: processo de construção de sentidos

Antes de iniciarmos nossas discussões, é importante destacar a concepção de leitura e interpretação, em uma perspectiva discursiva, que vai muito além do ato de decodificar um texto. Em seu artigo *Leitura: questão linguística, pedagógica ou social?*, Orlandi (2012) afirma que, em uma perspectiva discursiva, “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (ORLANDI, 2012, p. 49).

Ainda de acordo com a autora, é no momento da leitura que se instaura um modo de significação específico, uma vez que o leitor não apreende um sentido que está no texto, mas atribui sentidos ao texto. Ou seja, a leitura é produzida pelo leitor, de acordo com as condições de produção.

Nesse sentido, considera que a leitura pode ser um processo bastante complexo, o qual envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler, já que saber ler é saber o que um texto diz e o que ele não diz. Assim, devemos considerar, ainda de acordo com Orlandi (2012), a incompletude que envolve a leitura, ou seja:

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas (ORLANDI, 2012, p. 11).

Nessa perspectiva, devemos considerar que há diferentes modos de leitura de um texto, que dependem das condições em que ele foi produzido e do lugar social que os interlocutores ocupam. Esses fatores fazem parte do processo de significação, uma vez que a inscrição desses interlocutores em determinada formação discursiva produz diferentes leituras.

Para demonstrar essas primeiras considerações a respeito do processo de leitura, trazemos, na sequência, o recorte de um debate realizado com alguns alunos do 9º ano B, da EMEF Prof. Anísio Teixeira, a partir da leitura do capítulo “*As Luzes do Carrossel*”, em *Capitães da Areia*, cuja transcrição encontra-se, na íntegra, no Anexo C. Para promover o discurso polêmico, trouxemos um questionamento a respeito de uma atitude do padre, qual seja, retirar parte do dinheiro doado por uma senhora, com a finalidade de comprar velas para a igreja, para comprar ingressos para que os “Capitães da Areia” pudessem andar em um carrossel, instalado em um parque da cidade. O debate foi realizado na sala de aula a partir da seguinte formulação realizada pelo SP:

Recorte 5:

(SP): Eu gostaria que vocês pensassem e se posicionassem: foi correta a atitude do padre, de tirar o dinheiro da igreja, doado com a finalidade de comprar velas, para comprar ingressos para que os “Capitães da Areia” andassem de carrossel?

Recorte 6:

(SA-2): Tá. É, assim, por mais que ele tenha tirado o dinheiro pra fazer uma boa ação, o dinheiro não veio dele, tipo, não foi falando assim, ó: “Eu vou te dar o dinheiro pra você comprar o ingresso”, a mulher falou assim “Eu vou te dar o dinheiro pra você comprar vela”. Imagina só se ela fala assim, ó, é... tem pessoas que fazem isso, eu dou o dinheiro com a conta certinha, tem que dar tantos, e aí ela chega lá e vai contar as velas e aí não dá. Que, que o padre vai falar, ele vai ter que mentir e falar: “Não, ó, ah, aconteceu isso, tava mais caro”. Não, acho que o padre tinha que falar a verdade, ele “Ó, tirei o seu dinheiro pra comprar ingresso pras crianças do “Capitães da Areia”, que tipo, eles já eram odiados, os “Capitães da Areia”, eles já eram excluídos da sociedade, aí eles iam falar assim “Uai, mas você nos “Capitães da Areia”? Eles não iam entender que o padre só queria, tipo, aproximar eles, catequizar eles, fazer uma boa ação. Eles iriam olhar com os olhos totalmente ruins e falar assim “Não padre, você tava errado, você não podia ter feito isso”. Esse é o meu ponto de vista, então eu acho que ele fez errado de tirar o dinheiro dela.

Recorte 7:

(SA-3): É... professora, eu acho que assim, independente das críticas que ele ia receber, sim, certo que ele ia receber críticas por... por não... por não ter comprado as velas, mas a atitude dele, independente se foi pecado ou não, a atitude dele como ser humano foi muito boa, porque é... no pensamento dele,

esses “menino” viviam já na rua, eles viviam na rua, já eram discriminados, já eram odiados e não tinham nem um... uma pessoa que se importasse com eles. Tipo um pai, ou uma mãe, por exemplo. E ele quis dar, tipo, uma noite de diversão, talvez, pra além de se aproximar, fazer esses meninos se divertirem por uma noite, entendeu? Acho que independente da crítica essa ação foi, da parte humana, foi realmente certa [...] A intenção foi muito boa, independente se foi pecado ou não.

Considerando que as circunstâncias da formulação do discurso é que mobilizam os dizeres, cuja memória os filia à determinadas formações discursivas, e que “o sentido é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico” (ORLANDI, 1999, p. 40), entendemos pelas formulações: “É, assim, por mais que ele tenha tirado o dinheiro pra fazer uma boa ação, o dinheiro não veio dele, tipo, não foi falando assim, ó: ‘Eu vou te dar o dinheiro pra você comprar o ingresso’, a mulher falou assim ‘Eu vou te dar o dinheiro pra você comprar vela’ ”, que o sujeito-aluno, autor do recorte 6, inscreve-se em uma formação discursiva do sujeito de direito (jurídico), que corresponde, historicamente, ao sujeito do capitalismo, que tem direitos e deveres (ORLANDI, 1999, p. 43).

Nesse sentido, o sujeito-aluno considera que o padre deveria ter agido de acordo com a lei e assume seu ponto de vista sobre o objeto discursivo, argumentando contra a ação do padre, conforme podemos observar em: “Não, acho que o padre tinha que falar a verdade, [...] “Ó, tirei o seu dinheiro pra comprar ingresso pras crianças do Capitães da Areia” [...]. “Aí eles iam falar assim “Uai, mas você nos Capitães da Areia?”. Eles não iam entender que o padre só queria, tipo, aproximar eles, catequizar eles, fazer uma boa ação. Eles iriam olhar com os olhos totalmente ruins e falar assim ‘Não padre, você ‘tava’ errado, você não podia ter feito isso’. Esse é o meu ponto de vista, então eu acho que ele fez errado de tirar o dinheiro dela”.

Já no recorte 7, em “eu acho que assim, independente das críticas que ele ia receber [...], independente se foi pecado ou não, a atitude dele como ser humano foi muito boa, porque é... no pensamento dele, esses ‘menino’ viviam já na rua, eles viviam na rua, já eram discriminados, já eram odiados e não tinham nem um... uma pessoa que se importasse com eles”, compreendemos que o sujeito-aluno se identifica com uma formação discursiva que lhe autoriza a dizer que os representantes da igreja devem praticar boas ações, ter solidariedade, respeitar os direitos humanos etc. e, sobretudo, colocar o ser humano acima dos interesses econômicos.

Por meio desses recortes, é possível constatar que a oportunidade da realização da leitura e a possibilidade de discutir e debater acerca do objeto discursivo propiciaram a instauração do discurso polêmico na sala de aula, levando os sujeitos-alunos de nossa pesquisa a argumentarem em relação à conduta do pároco.

Conforme 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. De acordo com a autora, dependendo do funcionamento do discurso, ele pode ser caracterizado como lúdico, polêmico e autoritário. O primeiro tende para a total polissemia, seu objeto (referente) não é disputado, sequer imposto, possibilitando a instauração de múltiplos sentidos; o polêmico apresenta um equilíbrio tenso entre a paráfrase e a polissemia, seu objeto é alvo de disputa entre os interlocutores, podendo haver mais de um sentido; no discurso do tipo autoritário a polissemia é contida, pois os interlocutores não podem disputar o objeto discursivo, uma vez que o sentido já está dado e deve ser repetido.

Como já dissemos, a argumentação exige a instauração do discurso polêmico, o qual permite o debate e a disputa pelo objeto discursivo, em razão da ação e reação dos interlocutores, o que possibilita o movimento do sujeito na defesa de seu ponto de vista. Nas palavras da 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).

No entanto, como afirma Pacífico (2012), a defesa de um ponto de vista só é possível se o sujeito tiver acesso ao que Pêcheux chamou de arquivo, “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (1997, p. 59), prática que se concretiza por meio da leitura. Nesse sentido, para a construção de uma linha 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 Candido²⁶ (2004) defende a literatura como direito humano, defendemos que a argumentação também deve ser entendida assim, como um direito humano, direito que “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. Todavia, nossa experiência docente

²⁶ CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: 2004.

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.

Desse modo, os alunos iniciam o contato com esta tipologia textual apenas no último ano do ensino fundamental. Se tomarmos como exemplo a coleção *Português Linguagens*²⁷, que é utilizada em escolas privadas e uma das cinco coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD do MEC, para o período de 2017 a 2019, utilizada, portanto, em grande parte das escolas públicas do país, somente no final do volume do 9º ano a coleção traz a sugestão de um debate oral e a produção de um artigo de opinião por meio do tema “Gravidez na adolescência: o papel da família, da escola, da mídia e do governo na conscientização dos jovens”, e, em seguida, a produção textual de uma dissertação com o tema “Brasil: um país sem preconceito” (CEREJA, W.; MAGALHÃES, T., 2015, p. 212).

Ao analisarmos as coleções aprovadas pelo PNLD para o período de 2017-2019, entre as seis, apenas a coleção *Projeto Telaris* incluía o trabalho com práticas de discurso argumentativas a partir do volume do sexto ano. Aliado a isso, é comum o livro didático trazer recortes de textos descontextualizados e, muitas vezes, desatualizados, o que interdita o acesso do aluno a diferentes pontos de vista sobre determinado assunto e afeta as condições de produção dos sentidos.

Partindo do princípio de que o livro, não raro, é o principal instrumento linguístico usado pelo docente nas escolas de todo o país, é possível considerar que a maioria dos alunos concluem o ensino fundamental sem exercer o direito à argumentação, no contexto escolar, o que lhes trará implicações para além da escola, uma vez que não estão sendo preparados para participar discursivamente da sociedade, cujas práticas discursivas cotidianas sustentam-se (ou deveriam sustentar-se) na argumentação.

É importante destacar que neste trabalho não estamos nos referindo à argumentação como possibilidade de persuasão, em que um orador específico deseja convencer seu interlocutor por meio de um debate, no qual há um vencedor. Conforme Piris (2016, p. 105),

[...] uma análise discursiva da argumentação fundamentada na tese não idealista da linguagem não assume as perspectivas de estudo que tratam a argumentação como um jogo de estratégias arquitetadas por um orador plenamente consciente dos usos que ele faz dos recursos da linguagem para persuadir seu ouvinte.

²⁷ CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo: Editora Saraiva, PNLD, 2015.

Desse modo, compreendemos a argumentação como dimensão de uma prática discursiva na qual ocorre a disputa dos sentidos. Considerando que todo sujeito discursa a partir de uma posição-sujeito, ao produzir um discurso, ele projeta uma imagem do outro sobre si, de si mesmo ao outro e uma imagem de si sobre si mesmo, em um jogo de formações imaginárias que faz parte da estratégia discursiva, pois regula a possibilidade de respostas e dirige a argumentação. Considerando que as relações na sociedade são determinadas historicamente e ideologicamente, o sujeito identifica-se (ou não) com seu ouvinte, antecipa-se a ele e toma sua posição perante a formação discursiva que o domina, a qual é determinada pela ideologia.

Nessa perspectiva, em uma prática docente autoritária, em que apenas o professor toma a palavra, sem permitir o debate e a troca de ideias, prática não rara nas escolas, as vozes dos alunos são silenciadas, impossibilitando, dessa forma, a construção de novos sentidos, a argumentação e a assunção da autoria.

Consideramos importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de estabelecer o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, traz a argumentação como uma das dez competências gerais que devem ser desenvolvidas nas escolas, em todos os componentes curriculares, a partir do ano de 2020:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2019, p.9).

Diante disso, todos os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o período de 2020 a 2024 devem trazer temáticas que contribuam para o desenvolvimento de práticas argumentativas no ensino fundamental. Consideramos essa iniciativa um avanço, uma vez ser comum que o trabalho com as práticas argumentativas ainda fique restrito ao componente curricular de Língua Portuguesa.

Somado a isso, é possível constatar que o discurso pedagógico geralmente é ancorado pela ideologia dominante. Desse modo, no contexto escolar, não se trabalha com as várias possibilidades de leitura (polissêmica); usualmente, impõe-se uma única possibilidade para a leitura (parafrástica). É o que afirma 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.

Destacamos que, ao restringir a possibilidade de interpretação e produção de sentidos do sujeito-aluno, a escola “molda”, formata, encaixa-o em uma fôrma-leitor, levando-o a repetir os sentidos instituídos pela classe que detém o poder de formular determinados sentidos e colocá-los em circulação.

Por outro lado, ao realizar uma leitura interpretável e polissêmica, o sujeito pode assumir a função-leitor (PACÍFICO, 2002), pois, se o sentido não está determinado, o leitor busca compreender o processo de produção de sentidos. Ele pode estranhar o óbvio, duvidar do efeito de sentido de evidência, pontos que facilitam, após a leitura e a interpretação, a construção de gestos argumentativos. O sujeito que assume a função-leitor realiza uma leitura sociohistórica.

Na sequência, trazemos mais um recorte de nosso *corpus*, um vídeo elaborado por um sujeito-aluno do 9º ano C com a resenha do livro *Coragem Não Tem Cor*, de Márcia Kupstas.

Recorte 8:

(SA-4) A minha resenha é sobre o livro *Coragem Não Tem Cor*. Ele foi escrito pela autora Márcia Kupstas e conta a história de dois irmãos, os irmãos Daveaux. Ele se escreve assim (a aluna coloca a grafia no vídeo), só que se pronuncia “Davou”. Lúcio, constantemente mal-humorado e desconfiado, e Benjamin, um menino esforçado e gentil. Garotos negros, pobres e de origem muito humilde, que recebem um convite de seu recém-conhecido primo para estudar num colégio de elite, um dos mais caros de São Paulo, onde lidam com seus problemas com outros “colegas” de turma, pois os dois são os únicos negros do colégio, onde eles são discriminados por vários outros alunos. Logo no início ele já entra em confusão com Sérgio, um menino “filhinho-de-papai” [...]. Na minha opinião, o *Coragem Não Tem Cor*, ele promove um tema muito promissor, que é o racismo. Mas, a Márcia Kupstas perde um pouco da oportunidade de fazer algo novo e segue sempre os mesmos clichês de sempre, que é meninos negros discriminados, que um se apaixonam por uma menina que tem o pai racista e que eles são acusados de um roubo, que é isso que acontece. Eu recomendo esse livro pra uma idade mirim, que é de onze a treze anos, porque ele tem uma linguagem bem fácil pra compreensão deles, e uma história mais nova pra eles, que ainda não conhecem tanto o mundo da literatura. Mas só para mirins mesmo, porque para maiores eu acredito que possa ser um pouco enjoativo e também simplório demais.

Esse recorte indicia a assunção de um ponto de vista sobre o objeto discursivo, seguido de defesa do argumento. O trecho “Na minha opinião, o *Coragem Não Tem Cor*, ele promove um tema muito promissor, que é o racismo” nos dá indícios de que o sujeito-aluno se filia a uma formação discursiva totalmente contrária ao racismo e argumenta contra o preconceito. Entende que o tema é relevante, entretanto faz uso da marca linguística “mas” em “Mas, a Márcia Kupstas perde um pouco da oportunidade de fazer algo novo e segue sempre os mesmos clichês de sempre, que é meninos negros discriminados” para tecer o fio argumentativo, sustentado pela ideia de que a autora não foi criativa e original; ou seja, o sujeito-aluno faz uma crítica ao modo estereotipado como os negros são discursivizados. Nesse sentido, faz restrições ao indicar a leitura do livro.

Conforme já dissemos, ao produzir um discurso, todos os sujeitos formulam imagens sobre si mesmos, sobre seus interlocutores e sobre seus dizeres. Ao formular: “Eu recomendo esse livro pra uma idade mirim, que é de onze a treze anos, porque ele tem uma linguagem bem fácil pra compreensão deles, e uma história mais nova pra eles, que ainda não conhecem tanto o mundo da literatura. Mas só para mirins mesmo, porque para maiores eu acredito que possa ser um pouco enjoativo e também simplório demais”, o sujeito-aluno produziu imagens sobre quem seriam seus interlocutores e sobre o objeto de seu discurso. Ao inscrever em seu dizer os sentidos de leitor “mirim”, o sujeito-aluno trabalha o interdiscurso no intradiscurso sobre o que seria um leitor mais novo, que está em um grau escolar inferior ao ocupado por ele. O mesmo ocorre com os sentidos de “simplório”, ou seja, a leitura poderia ser entediante para leitores proficientes.

O dispositivo teórico da Análise do Discurso considera que toda materialidade significativa reclama interpretação. Conforme Orlandi (1995, p. 35), “todo processo de produção de sentidos se constitui em uma materialidade que lhe é própria (...). Assim, é na prática material significativa que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente.”

Por ser assim, os elementos não verbais encontrados na produção do vídeo reclamam nossa interpretação. Constatamos que o SA-4, por meio do uso das aspas com os dedos indicadores e médios flexionados ao formular “colegas de turma,” constrói sentidos de dúvida e argumenta contra a ideia de amizade sustentada no enredo, o que sugere que SA-4 filia-se à formação discursiva que critica amizade falsa. O mesmo gesto com a mão simulando aspas ao dizer “filhinho de papai” constrói efeito de sentido de que o personagem em questão é protegido pela família e usufrui de conforto e vida fácil. Assim, por meio do gesto, o SA-4 inscreve o não dito, o não verbalizado, mas configurado/insinuado gestualmente, marcando, desse modo, que

é possível dizer X, mas significar não X em relação ao sentido posto na oralidade. O SA-4 também usa a linguagem gestual para apresentar a maneira correta da escrita do sobrenome dos personagens “Daveaux” e a pronúncia correta. No vídeo, as várias manifestações de linguagem se articulam para construir os sentidos, para controlar a deriva, num gesto de autoria e, também, para tecer a argumentação. No entanto, na oralidade a coesão e a coerência são tecidas de modo diferente da tessitura linear da escrita. Os conectivos de sequência são de outra natureza, as hesitações, pausas da oralidade e as falas truncadas vão se amarrando com a articulação de outras materialidades significantes, além da verbal.

Em nossas análises acerca da discussão sobre a argumentação no espaço virtual, também refletiremos sobre o processo em que esses sujeitos-alunos assumem a função-autor que, segundo Orlandi (1999), é a função na qual o enunciador se assume enquanto produtor de texto. Ela está determinada pelo contexto histórico e é afetada pela exigência de coerência, exigência de não contradição e responsabilidade pelo dizer.

Isso posto, aprofundaremos nossa reflexão sobre autoria e os indícios possíveis no discurso dos sujeitos-alunos de nossa pesquisa.

2.2 Autoria: possibilidades e perspectivas

Antes de iniciarmos nossas discussões acerca da possibilidade de instauração da autoria, é importante destacar que não trataremos de autoria na perspectiva de Foucault (2001), no que se refere 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 ao autor. Dialogando com outros estudiosos acerca do conceito de autoria, consideramos relevantes as colocações de Possenti (2009), que considera impossível pensar na noção de autor sem pensar em singularidade.

Conforme o autor, 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. Considera também 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” (POSSENTI, 2009, p. 110). E acrescenta que a escola deveria propor estratégias de escrita com o objetivo de que escrever seja algo mais que acertar a normatividade da língua.

Ao discutir o tema da escrita e autoria, Rodrigues (2011) entende 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.

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”²⁸ 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, grifos da autora).

Essas considerações são relevantes, pois nos remetem ao que temos observado nas instituições escolares: o ato de escrever constitui-se de forma reducionista, sem a constituição prévia de um arquivo sobre o tema solicitado e, não raro, sem finalidade social, restringindo-se somente à análise linguística da produção elaborada pelo aluno. Pfeiffer (2002) compreende que se tornar autor não significa necessariamente ser original, mas abrir espaços de interpretação, de forma que o aluno se sinta autorizado a dizer, “a ter o direito à produção de sentidos na linguagem, ser sujeito da linguagem”, sendo necessário, portanto, que seja garantida ao aluno essa oportunidade.

Orlandi (1996) compreende a autoria como uma posição de caráter discursivo, que exige também que o sujeito historicize e tente controlar os pontos de fuga dos sentidos, bem como assuma a responsabilidade pelo seu dizer, não no sentido de originalidade, mas de repetição histórica, inscrição do dizer no repetível, como memória constitutiva. Nas palavras da autora:

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 (ORLANDI, 2016, p. 69-70).

Ademais, “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”

²⁸ 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.

(ORLANDI, 1996, p. 69). 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”. Nessa perspectiva, não há relação entre pensamento/linguagem/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 tarefa inútil. É por meio da ideologia que a produção de sentido único pode parecer possível:

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). Destarte, a interpretação ocorre por meio da memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, e por meio da memória constitutiva, o interdiscurso.

Com o objetivo de analisar os conceitos de interdiscurso e intradiscurso, que são constitutivos do princípio de autoria, trazemos dois 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. Primeiramente, trazemos o recorte 9, com a formulação realizada pelo sujeito-aluno 5, a partir da leitura do livro *Extraordinário*. Na sequência, o recorte 10, com a formulação do sujeito-aluno 6, a partir do livro *A Rainha Vermelha*.

Recorte 9:

(SA-5) “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 10:

(SA-6) “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 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 intradiscorso os sentidos que mais lhes afetaram a partir do interdiscorso. Essa materialidade linguística só foi possível porque esses sentidos já constituíam os sujeitos-alunos, uma vez que, 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 quando eles dizem 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 com a leitura literária. Cabe 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 tende a trabalhar a literatura, geralmente, com recortes de texto disponibilizados pelo livro didático seguidos de questões de interpretação do texto, em que se solicita, na maioria das vezes, o que o autor quis dizer, e não os sentidos produzidos pela leitura dos alunos, impossibilitando, assim, que os sujeitos-alunos promovam discussões e reflitam sobre seus pontos de vista em relação à obra literária. Isso significa que essa prática pedagógica interdita o direito à autoria.

Por meio dos recortes apresentados, também constatamos que é pelo intradiscorso 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. Conforme Orlandi (1999), é o interdiscurso que regula os deslocamentos das fronteiras da formação discursiva, incorporando os elementos do pré-construído.

Desse modo, para que esses sujeitos-alunos ocupem a função-leitor, uma posição que indica que um leitor vai além da paráfrase e que lhe 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 10 escreve “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 que ele escolheu para leitura porque o livro “mostra a visão de vários personagens”, possibilidade, 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 uma 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.

Ao tomarmos como análise os elementos não verbais na produção do vídeo, constatamos que os sujeitos-alunos fazem uso de gestos com as mãos e de palavras em inglês em uma tentativa de produzir lugares de identificação e aproximação com seus interlocutores. Além disso, a troca de olhares, a descontração e o posicionamento corporal entre os dois sujeitos-alunos indiciam, além de cumplicidade, que as formulações dos sujeitos-alunos vão na mesma direção argumentativa, antes mesmo de o argumento ser desenvolvido, em uma articulação entre o verbal e o gestual.

Dessa forma, podemos constatar a importância de levar para a escola novas formas de leitura que trabalhem com novas possibilidades de construção de sentidos, autorizando, assim, o sujeito-aluno a dizer, a ocupar a posição discursiva de autor, como fizeram no recorte 9, ao dizerem que “o livro muda a nossa vida”.

Pacífico (2002, 2012) defende que, para argumentar, é preciso que a autoria se instale. Nos recortes analisados, podemos dizer que o sujeito praticou a argumentação a partir da posição de autor, pois as condições de produção discursivas colaboraram para que isso fosse possível.

Nesse sentido, com Pfeiffer (1995, p. 68), consideramos que “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.

Finalizamos com as palavras de Orlandi (2012, p. 109): “a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a de autoria, na relação com a linguagem.” E caminhamos para a terceira seção de nossa pesquisa, na qual descreveremos o percurso metodológico realizado para a constituição de nosso *corpus*.

“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*

Nesta seção, discutiremos o percurso metodológico e as condições de produção para a constituição de nosso *corpus*. Nesse sentido, iniciamos uma reflexão acerca do modo como o sujeito contemporâneo, pensado em uma perspectiva discursiva, é interpelado pela ideologia e pelo inconsciente e como isso afeta a produção dos sentidos produzidos por ele na contemporaneidade.

Conforme já dissemos, os sujeitos-alunos de nossa pesquisa são jovens que se subjetivam, entre outras formas, ao discursivizarem nas redes sociais. Assim, considerando que novos gêneros digitais ganham destaque a cada dia e que muitos alunos já acessam canais no *YouTube*[®] para visualizar *youtubers*, bem como resenhas de *booktubers* sobre livros, um de nossos propósitos, como sugerido no título deste trabalho, “*Da ponta do lápis às redes sociais: argumentação e autoria em discurso*”, foi colocar essa prática de letramento em discurso no contexto escolar, entendendo que ela não só possibilitaria o incentivo à leitura, mas também a análise dos gestos argumentativos e os indícios de autoria presentes no discurso dos sujeitos-alunos no espaço virtual e em sala de aula.

Para investigarmos os modos de funcionamento desses discursos no espaço virtual, criamos um canal de vídeos no *YouTube* com a finalidade de hospedar os vídeos com as resenhas de livros elaboradas pelos alunos, canal que, no decorrer da pesquisa, tornou-se um site. Nesse site, intitulado *Literatuber*²⁹, criado especificamente para a pesquisa, é possível acessar os vídeos dos alunos de forma unificada e simplificada, sem a interferência de propagandas, uma vez que, ao selecionar o vídeo a ser visto, o internauta será direcionado ao canal.

Para investigarmos os modos de funcionamento desses discursos em sala de aula, realizamos debates orais a partir da leitura do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, com o intuito de levar nossos alunos a refletirem sobre a violência e a situação das crianças que estão

²⁹ Disponível em: <http://literatuber.com.br> Acesso em: 09 ago. 2019

à margem na sociedade, além de provocá-los a respeito desses temas, tão caros e necessários no contexto escolar.

Embora seja um romance cujo enredo tem como pano de fundo o 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 praticados assaltos por – e as atitudes violentas atribuídas a – esses garotos, mas também seus anseios, desejos e necessidades, que são comuns a qualquer criança.

No decorrer de nosso trabalho com os sujeitos-alunos, ocorreu o assassinato da vereadora, socióloga e ativista dos direitos humanos Marielle Franco, fato que, tristemente, marcou a história de nosso país. A repercussão do crime, as *Fake News* divulgadas a respeito da vítima, o aumento do número de casos de feminicídios, atrelados a uma postagem de uma aluna da escola nas redes sociais sobre infelicidade, em razão da insatisfação com seu corpo, levaram-nos a ampliar nosso trabalho para abordar o tema direitos humanos e, por meio da personagem Dora, personagem de *Capitães da Areia*, promover reflexões também acerca do papel da mulher na sociedade.

Diante disso, além dos vídeos com resenhas de obras literárias, também faz parte do *corpus* de nossa pesquisa a produção de vídeos que versam sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea, os quais foram elaborados a partir de discussões e debates ocorridos em sala de aula, após a realização de leitura e discussão sobre esse tema que circulou em jornais, revistas femininas, e, também, assim como já apontamos, em *Capitães da Areia*, de Jorge Amado.

Partindo desses pressupostos, propusemo-nos a investigar se o espaço virtual é um meio facilitador para o desenvolvimento da argumentação. Para tanto, procuramos interpretar os gestos argumentativos dos alunos de três salas de 9º ano de uma escola municipal de Ribeirão Preto/SP, buscando identificar também se há indícios de autoria nesse cruzamento das vozes e dos sentidos produzidos nos dois contextos, a sala de aula e o espaço virtual.

Sob a ótica da Análise de Discurso, a teoria e a metodologia são processos indissociáveis. Nesse sentido, nosso percurso metodológico foi realizado mediante a busca dos conceitos da AD e o entrelaçamento dos gestos de interpretação com a teoria, em um contínuo processo de mediação teórica.

Orlandi (2012) nos ensina que é papel do analista flagrar a constituição do gesto de interpretação em sua materialidade, no momento em que o sentido faz sentido. Conforme a autora, no processo de análise interessam “a determinação histórica dos processos de

significação, os processos de subjetivação, os processos de identificação e de individualização dos sujeitos e de constituição dos sentidos, assim como sua formulação e circulação” (ORLANDI, 2012, p. 35).

Nesse sentido, cabe ao analista considerar as circunstâncias em que os discursos são produzidos e, mais que isso, o seu contexto sócio-histórico-ideológico, uma vez que tudo o que dizemos não são apenas mensagens a serem decodificadas, mas sim:

Efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com a sua exterioridade, suas condições de produção (ORLANDI, 1999, p. 28).

Assim, em nosso processo de análise, devemos considerar os efeitos de sentido de todos os 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. Todos esses elementos nos ajudam a pensar sobre nosso *corpus* e contribuem para nossas análises.

Considerando que o analista deve descrever os gestos de interpretação do sujeito e que o próprio analista está envolvido na análise, faz-se necessário introduzir um dispositivo teórico, de forma que haja um deslocamento na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa. Desse modo, o dispositivo de análise deve explicitar os gestos discursivos que se ligam a processos de identificação dos sujeitos e à sua filiação de sentidos, sendo necessário que “o analista atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito” (ORLANDI, 1999, p. 59).

Tendo desfeito a noção de transparência da linguagem, o analista deverá ter como norte de seu trabalho a questão formulada e, a partir dela – elemento desencadeador de seu dispositivo analítico –, deverá mobilizar a teoria para interpretar os recortes que fazem parte de seu *corpus*, fazendo um contínuo movimento entre *corpus* e teoria, buscando os sentidos produzidos no discurso, com o objetivo de alcançar respostas para a questão inicial.

Sobre isso, Orlandi (1999, p. 58) nos ensina que:

Não há sentidos “literais” guardados em algum lugar – seja o cérebro ou a língua – e que “aprendemos” a usar. Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes.

Cabe, portanto, enfatizar que não compete ao analista a busca de um sentido que estaria escondido nas palavras de um discurso. O trabalho do analista é pautado no funcionamento da linguagem e nas suas condições de produção, colocando em questão a interpretação, a qual “não é atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade do texto, é compreender, ou seja, explicitar o modo como o objeto simbólico produz sentidos, o que resulta saber que o sentido sempre pode ser outro” (ORLANDI, 1996, p. 64).

Além desse trabalho, o processo de análise, compreendido sob o enfoque discursivo, requer do(a) analista atenção especial aos detalhes e indícios. Nessa perspectiva, baseamo-nos também no paradigma indiciário proposto por Carlos Ginzburg (1980) em sua obra *Mitos, emblemas e sinais*, em que o autor sugere articular um método heurístico que leva em conta dados, informações e fontes consideradas marginais como indícios, sinais e vestígios. A ideia que constitui o ponto essencial do paradigma é: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1980, p. 177).

Cabe ressaltar que, para a AD, a metodologia de trabalho não tem como objetivo mensurar quantidades, “a delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos” (ORLANDI, 1999, p. 60). Assim, a relação do sujeito com a linguagem, com as marcas enunciativas e com o silêncio é que nos direcionará em nosso processo de análise.

Destarte, a natureza dos materiais analisados, a questão formulada e a teoria constituem o dispositivo analítico construído pelo(a) analista, o qual permite, conforme Orlandi (1999), explorar, de muitas maneiras, a rica relação do discurso com o simbólico, sem apagar diferenças, em um jogo que se estabelece na distinção entre o dispositivo teórico da interpretação e os dispositivos analíticos correspondentes.

Diante dessas considerações, seguimos com as características da escola em que desenvolvemos nossa pesquisa.

3.1 A instituição escolar como constitutiva das condições de produção discursivas

Realizamos esta pesquisa em uma escola da rede municipal de ensino do município de Ribeirão Preto, localizada na zona leste da cidade, em um bairro residencial, onde 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 instituição está em funcionamento há mais de 50 anos, e sua localização centralizada faz com que muitas famílias de bairros da periferia a procurem, o que gera uma grande lista de

espera por vagas. Dos 718 estudantes que frequentavam a escola, cerca de 500 deles não moravam no bairro, sendo oriundos de bairros adjacentes.

Para atender à demanda, a escola possuía 39 docentes e 17 funcionários. Contava com uma sala de leitura, sob a responsabilidade de um professor readaptado; uma sala de vídeo com televisão e projetor; uma sala de informática com onze computadores e um profissional monitor de informática para assessorar professores e alunos.

A escola oferecia atividades extras de Língua Portuguesa e Matemática para os alunos do 1º e 2º anos, as quais eram desenvolvidas por meio do Programa Mais Alfabetização, e oferecia curso de Inglês, no contraturno, para 81 alunos.

Cada sala de aula era composta por 35 alunos. As aulas do 9º A e B ocorriam no período da manhã, e a prioridade para a escolha deste período era dos alunos que residem no bairro. No período da tarde, ocorriam as aulas do 9º ano C, sala que era composta, em sua maioria, por alunos de bairros adjacentes e por alunos de outras cidades, que jogavam futebol em um clube próximo da escola.

Todos os alunos possuíam *smarthphones*, o que foi um facilitador para o desenvolvimento de nossa pesquisa, uma vez que o laboratório de informática da escola contava, no momento da realização das atividades, com apenas dois computadores em funcionamento. Diante disso, alguns vídeos foram elaborados na escola com o próprio celular dos alunos e com o celular do professor-pesquisador. Montamos um lugar específico na sala de informática para que os alunos pudessem fazer a gravação com a ajuda do monitor de informática, que também os auxiliou na edição dos vídeos. Alguns alunos optaram por elaborar e editar o vídeo em casa, edição realizada com a ajuda de aplicativos como *Movie maker*, *FimoraGo*, *Kinemaster* etc.

A escolha por essa instituição deu-se em função de a pesquisadora ser docente na escola há nove anos, o que foi um facilitador para a autorização da realização da pesquisa pela direção da unidade escolar e, também, pela Secretaria Municipal da Educação. Outro facilitador foi a possibilidade de desenvolver os trabalhos com as três salas de 9º ano, envolvendo, desse modo, um número maior de alunos.

Somado a isso, no processo de coleta de dados, o fato de ocuparmos as posições discursivas de pesquisador e de docente da escola também contribuiu para nossa investigação, uma vez que pudemos ter amplo acesso às condições de produção dos trabalhos, elemento importante para as análises discursivas.

3.2 Percurso analítico: a produção de nosso *corpus*

Nosso trabalho teve início procurando responder às seguintes perguntas: O espaço virtual é um meio facilitador para o desenvolvimento da argumentação? O discurso produzido pelos sujeitos-alunos ao recontar, debater e argumentar sobre textos de obras literárias em espaço virtual indicia marcas de autoria? Se sim, como se constrói a autoria desses sujeitos-alunos em sala de aula e no espaço virtual?

Para investigarmos os modos de funcionamento desses discursos nos dois contextos de produção, percorremos a metodologia descrita a seguir na construção de nosso *corpus*. Em cada uma das turmas, iniciamos com uma roda de conversa para explanação do projeto e dos objetivos do trabalho. Perguntamos o que eles conheciam sobre o gênero resenha crítica, fizemos o relato de trabalhos realizados com alunos de outras turmas nos anos anteriores e levamos os discentes à sala de informática para visualizarem alguns trabalhos realizados anteriormente.

Em um segundo momento, organizamos uma roda para a leitura do conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector, o qual se encontra no Anexo D. A partir da experiência vivida pela personagem e do seu êxtase ao conseguir finalmente realizar a leitura do livro que tanto almejava, contei para eles sobre a minha experiência positiva com a leitura e os livros que tinham marcado a minha vida.

Na sequência, incentivamo-los a discursivizar sobre quais leituras já haviam realizado e se havia algum livro que tinha marcado a vida deles, de forma positiva (ou não). Ou seja, observamos que é natural iniciar a leitura de um livro e não se identificar com a obra, fato que não pode levá-los a desistir de ler, mas a procurar outros autores e outras histórias.

Alguns alunos logo se adiantaram para dizer que não haviam lido um livro sequer até o momento ou, então, que nenhum livro lido lhes havia deixado marcas, fossem estas positivas ou negativas. No entanto, observamos que eles eram minoria. Nas três salas, pudemos constatar que muitos alunos eram leitores assíduos e possuíam um grande repertório de leitura. Alguns, inclusive, vieram me procurar no final da aula para falar sobre outros livros que já tinham lido e indicar a leitura.

Diante desse contexto, com o objetivo de conhecermos um pouco mais sobre o repertório de leitura dos alunos, uma vez que a professora-pesquisadora não havia sido a professora da sala nos anos anteriores, solicitamos uma produção textual com o tema: “As leituras que marcaram a minha vida”, momento em que pudemos comprovar nossa constatação inicial, como podemos observar por meio dos recortes abaixo:

Recorte 11: (SA-7):

93B

LIVROS QUE MARCARAM MINHA VIDA

Bom
KOE NO
KATACHI
MANGÁ

KOE NO KATACHI, não é um bom livro que marcou a minha vida, ele me ajudou a ser melhor porque eu já li mangás de todos os tipos, mas nenhum nunca me fez pensar igual este, por mim, é a verdade sem o resto de arte, ele aborda temas muito delicados e complicados de se conversar. Como? Romance, Bullying, Deficiência, Depressão, Suicídio, entre outros, e a forma como ele aborda isso é tão diferenciado, é cativante.

Recorte 12: (SA-7)

Início
O DIÁRIO DE
UMA GAROTA
NADA POPULAR
e

O DIÁRIO DE UMA GAROTA NADA POPULAR: É como livro final, já foi escolhido pois foi sim, um dos primeiros livros "grandes" pelo qual eu me interessei, li inteiro por conta própria e com gosto, eu acho que eu gostei justamente pelo fato de me identificar com a personagem principal, como já diz o nome, que não é muito popular, eu gostei também por ser muito bem ilustrado e cativante.

Recorte 13 – (SA-8):

Livros que marcaram minha vida
 Muitos livros de alguma forma me marcaram, mas se tivesse que listar alguns começaria por As Aventuras de Tom Sawyer - Mark Twain 1876 porque foi o primeiro livro que li por interesse próprio, e me fez se apegar a leitura. Os Miseráveis - Victor Hugo - 1862 foi um livro que marcou minha vida, porque foi o primeiro livro capaz de me fazer compreender a capacidade de a leitura tem de se fazer viajar através de mundos, épocas e na vida das próprias personagens, além de ser um bom exemplo da capacidade que a leitura tem de mudar as nossas vidas e das outras pessoas.

Recorte 14 – (SA-9)

Todos os livros que eu li tiveram um devido significado na minha vida, mas alguns tiveram maior impacto. Esses livros são:

A série A Seleção, de Keria Kass. Eu gostei muito dessa série porque se trata de uma história da atualidade que fala sobre fatos mais antigos. Sendo esse livro consegui imaginar todos os detalhes de cada cena, eu nunca imaginei que isso poderia acontecer.

Os Leões que Tive, de Sylvia Orthof. Esse livro é um livro infantil, mas foi o primeiro livro que eu li por isso me marcou.

Dob a Luz de seus olhos, de Chris Melo. Esse livro me marcou porque me mostrou que o amor é difícil, mas no final tudo da certo. Esse livro é meu livro preferido e foi o único livro que me fez chorar, nunca pensei que livros poderiam despertar emoções tão intensas assim.

As produções que deram origem aos recortes apresentados podem ser visualizadas na íntegra no Anexo G. Conforme já dissemos anteriormente, o sujeito produz o seu discurso a partir da memória discursiva e dos dois esquecimentos. Conforme Pêcheux (2007, p. 52):

A memória “vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos- transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

Para interpretar e constituir-se como autor, o sujeito é determinado pela sua relação com o Outro (interdiscurso) e com o outro (interlocutor, efetivo ou virtual). Além disso, é “no processo de formulação que se define o quem, o para quem, o onde, etc. sob o modo das formações imaginárias. Aí se confrontam a história do dizer do autor e a história de leituras do leitor” (ORLANDI, 1996, p. 75).

Considerando que é nesse movimento que a autoria se constrói e é construída, podemos considerar que o fato de os sujeitos-alunos de nossa pesquisa já serem leitores contribuiu para que eles tivessem acesso a um arquivo de leituras, o que propiciou que ocupassem a posição-autor.

Dando sequência à metodologia de nosso trabalho, levamos os sujeitos-alunos à sala de informática para visualização de vídeos com resenhas de *booktubers*. Para a seleção de quais vídeos iríamos apresentar, fizemos uma busca no site do *Google*, onde procuramos por páginas com o termo *booktuber*. Como resultado da busca, apareceram três reportagens, sendo a primeira publicada pelo site *Catraca Livre*, em agosto de 2015; a segunda publicada pelo jornal *Estadão*, em julho de 2017; e a terceira pela revista *Galileu*, em março de 2016:

Figura 1 – Tela do sistema de busca *Google*.

Fonte: Google.com

Selecionamos, primeiramente, o vídeo da jornalista Isabella 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 fato de o canal ter publicado um vídeo com uma retrospectiva das resenhas dos livros selecionados, por ela, como as melhores leituras³⁰ realizadas no ano de 2017.

³⁰ Link do vídeo com a sugestão das melhores leituras: <https://www.youtube.com/watch?v=qN4zKk1HAi0>

Figura 2 – Isabella Lubrano – umas das *booktubers* de maior sucesso na internet

Foto: Amanda Perobelli. Fonte³¹: “O Estado de São Paulo”, 22 de julho de 2017.

Depois de assistirmos a vídeos de *booktubers* diversos, cujos links encontram-se nas notas de rodapé³², selecionamos um vídeo de cada *booktuber* para revermos, com o objetivo de que os alunos se posicionassem, dizendo do que gostaram em cada vídeo e do que não gostaram, se foi possível compreender a fala e o conteúdo deles. Momento em que apontaram que, em um dos vídeos, 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 no momento da produção de seus 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 foi feito, agendamos o laboratório de informática para que eles visualizassem a resenha dos livros: *Os miseráveis*³³, de Victor Hugo; *Capitães da Areia*³⁴, de Jorge Amado, *Vidas*

³¹ Link para acesso: <http://alias.estadao.com.br/noticias/geral,fenomeno-dos-booktubers-difunde-classicos-literarios-para-publico-jovem,70001898464>

³² Livros que você vai amar: https://www.youtube.com/watch?v=w_o6ASPYMBo
Pam gonalves: <https://www.youtube.com/watch?v=aTMq5UZLns4&t=215s>

³³ Os miseráveis: <https://www.youtube.com/watch?v=H9RVJZ9AnZ8>

³⁴ Capitães da Areia: <https://www.youtube.com/watch?v=ZL6UmZw8Rbw>

*Secas*³⁵, de Graciliano Ramos; *1984*, de George Orwell³⁶; *A menina que roubava livros*³⁷, de Markus Zusak.

Dando continuidade ao nosso trabalho, para sedimentar as características do gênero resenha, fizemos, 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.

Logo após, solicitamos que os sujeitos-alunos elaborassem um vídeo com uma resenha oral sobre a ou as leituras que marcaram suas vidas, de forma positiva ou não. Fizemos a proposta para as três turmas e, para que os estudantes organizassem suas ideias, foram orientados a fazer um roteiro do vídeo antes da gravação. O trabalho poderia ser realizado individualmente ou em grupos de até quatro alunos. A proposta se deu por meio da orientação descrita abaixo:

Recorte 15:

(SP) - “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 a sua leitura ou não.”

Nas salas do período da manhã, existem duas alunas com Síndrome de Down, as quais participaram ativamente dos trabalhos e, também, fizeram a gravação do vídeo, com a ajuda da profissional do AEE – Atendimento Educacional Especializado. Foi possível constatar que a inclusão dessas alunas em projetos nos quais se trabalham as TDIC foi muito importante, pois propiciou que elas se envolvessem nas atividades, de acordo com as suas possibilidades, e sentiram-se fazendo parte do grupo.

Os vídeos elaborados pelos alunos foram postados no canal do *YouTube* que denominamos *Literatuber*³⁸. Na sequência, criamos também um *site*³⁹ com o mesmo nome para facilitar o acesso dos alunos a esses vídeos, os quais podem ser acessados pelos links que se encontram na página de rodapé.

³⁵ Vidas secas:

https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_2565664247&feature=iv&index=5&list=PLGXaCx6vCa9txBI6iw7g2Y038fbM9PvJX&src_vid=ZL6UmZw8Rbw&v=GalOTqubo64

³⁶ 1984 George Orwell: <https://www.youtube.com/watch?v=PhmdOnPohCM>

³⁷ A menina que roubava livros: <https://www.youtube.com/watch?v=3QgKqOTdYao>

³⁸ Link para acesso no YouTube: goo.gl/1zi7AT

³⁹ Link para acesso do *site*: <http://literatuber.com.br/>

Destacamos que o *website YouTube* é um site de hospedagem de vídeos e, embora qualquer internauta possa visualizá-lo, a publicação de vídeos está disponível apenas para os internautas maiores de 18 anos, que possuam o cadastro de uma conta no *website* ou uma conta *Google*. O cadastro é gratuito, entretanto há regras para a publicação que devem ser aceitas pelos usuários por meio do aceite dos “termos de uso”, as quais incluem o respeito às leis de direitos autorais e a não publicação de conteúdos violentos ou de caráter abusivo ou pornográfico.

No *website*, há três categorias de publicação: público, onde todos podem acessar o vídeo enviado; não listado, onde apenas as pessoas que possuírem o link conseguem acessar o vídeo; e privado, onde o vídeo só pode ser visto por quem fez o upload. Em um primeiro momento, postamos no modo não listado para que eles pudessem visualizar com o grupo e, a partir do momento em que os sujeitos-alunos autorizaram a divulgação, colocamos em modo público.

Ressaltamos que os responsáveis pelos alunos da escola, ao realizarem a matrícula, assinam um termo de autorização para que a escola possa divulgar as composições realizadas pelo discente em jornais, revistas, livros e demais meios de comunicação (digital e impresso), bem como o uso de sua imagem e voz em material didático e de divulgação dos projetos desenvolvidos na escola. Nesse sentido, embora tivéssemos essa autorização, somente divulgamos com a autorização do aluno.

Destacamos que os alunos participaram de forma ativa na tomada de decisões de cada fase de desenvolvimento das atividades propostas durante o desenvolvimento de nossa pesquisa. Nesse sentido, antes do início dos trabalhos, decidimos em conjunto que a atividade de produção do vídeo faria parte da composição de umas das três notas do primeiro trimestre, sendo a primeira nota uma avaliação individual (10 pontos); a segunda nota seria formada por duas produções de texto (10 pontos) e a terceira nota seria composta pela produção do vídeo (7 pontos) e a realização de atividades em sala (3 pontos).

Quando os vídeos ficaram prontos, alunos de vários grupos das três salas mostraram-se receosos e envergonhados com seus vídeos e solicitaram que eles não fossem apresentados para os colegas da sala, nem fossem publicados no canal criado para esse fim. Nesse panorama, fez-se necessária uma intervenção: conversamos com os alunos sobre a nossa proposta de trabalho, dissemos que todos nós estávamos ali aprendendo juntos, que o trabalho com a oralidade era importante na escola e fazia parte do referencial curricular de ensino. Além disso, destacamos que eles são sujeitos de uma sociedade contemporânea, nasceram e cresceram utilizando recursos digitais, sendo importante que, na escola, eles também coloquem em funcionamento as

práticas de letramento que se dão pelo meio digital e que os sentidos reverberem para além da sala de aula.

Ressaltamos, no entanto, que eles ficassem tranquilos, pois a vontade deles seria respeitada e só publicaríamos e apresentariamos para os colegas os vídeos em que todos os alunos do grupo tivessem autorizado a publicação. Nessas circunstâncias, levei o 9º ano A à sala de informática e, depois que apresentamos dois vídeos, outros dois grupos decidiram autorizar a visualização para os colegas. Percebemos que havia divergência entre os alunos de alguns grupos, já que uns queriam que o vídeo fosse apresentado e outros não.

Diante dessa conjuntura, dissemos que a produção desse primeiro vídeo foi uma experiência muito valiosa para todos; valorizamos os trabalhos apresentados e informamos que todos os grupos que autorizassem a publicação dos vídeos receberiam o acréscimo de um ponto na nota. Diante do impasse, outros grupos indecisos decidiram autorizar a publicação, e apenas três grupos apresentaram recusa categórica, alegando que sentiam vergonha; outros cinco alunos não entregaram o trabalho de produção do vídeo.

O trabalho com a produção do vídeo de resenhas foi realizado paralelamente ao de leitura de *Capitães da Areia*, cujo início se deu no mês de abril de 2018. As leituras foram realizadas em um dia específico da semana, em aula dupla. Naquele momento, organizamos uma roda e disponibilizamos um exemplar para cada dois alunos. A escola já possuía alguns exemplares do livro, e os demais foram adquiridos pela própria instituição, por meio de verba destinada para esse fim.

No decorrer das leituras, realizamos vários debates em sala de aula. Em cada momento, convidamos de cinco a dez alunos para posicionarem seus pontos de vista e argumentarem diante das situações vivenciadas pelos personagens de *Capitães da Areia*.

O primeiro debate foi realizado a partir da leitura do capítulo intitulado *As luzes do Carrossel*, em que o padre José Pedro retira da igreja parte do dinheiro – doado por uma senhora para a compra de velas – para destiná-lo à compra de ingressos para que os meninos do trapiche tivessem a oportunidade de andar no Carrossel. O debate teve início a partir da seguinte colocação feita pela professora-pesquisadora, conforme já apresentado, em capítulo anterior, no recorte 5:

Recorte 16:

(SP): Eu gostaria que vocês pensassem e se posicionassem: foi correta a atitude do padre, de tirar o dinheiro da igreja, doado com a finalidade de comprar velas, para comprar ingressos para que os “Capitães da Areia” andassem de carrossel?

O segundo debate foi realizado a partir da leitura do capítulo *Família*⁴⁰, em que o personagem “Sem-Pernas”, ao ser acolhido como filho por uma família, entra em conflito com a decisão de auxiliar os amigos a roubar a casa dessa família que o acolheu ou desistir do bando e ser fiel à nova família. O debate teve início a partir da seguinte colocação feita pela professora-pesquisadora:

Recorte 17:

(SP) “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, voltar, contar onde estavam as coisas para que eles pudessem fazer o roubo? Porque ele tinha um vínculo com o grupo, era a casa dele também. Ele ficou diante de um dilema... o que fazer? O que vocês acham?”

O terceiro debate foi realizado a partir da leitura do capítulo *Alastrim* (p. 143-162), 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. O debate teve início a partir da seguinte colocação feita pela professora-pesquisadora:

Recorte 18:

(SP) “No trecho lido, o cônego diz para o padre: “Olha, as suas intenções são boas, mas as suas atitudes não, tá? Então ou o senhor muda, ou o senhor não vai receber sua paróquia. O que vocês pensam a respeito disso? Como vocês se posicionam em relação às atitudes do padre e do cônego?”

Destacamos que a leitura da obra foi realizada na íntegra, em sala de aula, durante o primeiro e o segundo trimestres letivos do ano de 2018, e os debates eram realizados na sequência da leitura dos capítulos escolhidos para a discussão.

Cabe destacar que, ao nos debruçarmos para realizar as análises, depois de realizada a coleta de nosso *corpus*, observamos que o modo como as questões foram propostas pelo professor-pesquisador, principalmente nos recortes 5, 17 e 28, poderia ter criado o efeito de “isso ou aquilo”, porém, observamos que isso não interferiu nos gestos de interpretação dos sujeitos-alunos, uma vez que as formulações indiciam que eles praticaram a argumentação sem especificar ou apontar o certo ou errado, o bom ou ruim, o sim ou o não. Isso indica que a fala do sujeito-professor não foi determinante da interpretação, o que nos leva a interpretar que,

⁴⁰ O capítulo *Família* encontra-se, na íntegra, no Anexo E.

quando o discurso polêmico é colocado em circulação, o sentido pode ser disputado, negociado, repetido, contradito, ou seja, constroem-se condições discursivas para argumentação e autoria.

Retomando nosso percurso metodológico, cabe destacar que o romance de Jorge Amado foi escolhido para nossa pesquisa por retratar o cotidiano de um grupo de meninos de rua, que viviam na cidade de Salvador, no início do século passado. Embora seja um romance em que a história ocorre no início do século passado, a obra representa uma situação social muito recorrente na contemporaneidade. 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.

Nesse sentido, realizamos, com os alunos, uma leitura polissêmica (ORLANDI, 1999), pois permitimos que os gestos de interpretação e de argumentação acontecessem. Sobre esse processo, a autora nos ensina que a leitura apresenta 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).

Destarte, por ser permeada de relações de forças, as quais estão relacionadas às formações ideológicas em que estão inscritos cada leitor, a leitura de Amado (2008) permite a produção de diferentes leituras, possibilitando, assim, a instauração do discurso polêmico. De tal modo, no decorrer da leitura, organizamos rodas de conversa e promovemos discussões sobre os pontos polêmicos.

Para isso, convidamos os alunos ao debate, à realização de gestos de interpretação dos sentidos em sua opacidade, e selecionamos aqueles que se propuseram, voluntariamente, a participar da discussão. Com o objetivo de que os sujeitos-alunos organizassem suas ideias, solicitamos, primeiramente, uma produção textual, por meio da seguinte orientação:

Recorte 19:

(SP) - Baseando-se na leitura da obra *Capitães de Areia* e em tudo que discutimos sobre o papel da mulher na sociedade, você deverá elaborar um texto, posicionando-se em relação à seguinte afirmação: “Que mulher é essa que faz história no século XXI? O que pode e deve ser dito sobre ela?”

Na sequência, solicitamos a elaboração de um vídeo, por meio da orientação:

Recorte 20:

(SP) - Com base em tudo o que discutimos sobre o tema mulher e sociedade, no século passado e na atualidade, vocês deverão elaborar, individualmente ou em grupos de até quatro alunos, um vídeo de livre interpretação. Vocês poderão utilizar trechos de música, poemas, imagens, raps etc.

Os vídeos foram elaborados pela maioria dos alunos e foram apresentados nas três salas. Esses vídeos não foram publicizados no canal *Literatuber*, pois optamos por manter o canal apenas para a divulgação de leituras dos alunos.

O último passo de nosso trabalho de constituição do *corpus* foi a proposta de produção do gênero vídeo-minuto, a qual foi desenvolvida por meio da discussão e retomada de todo o trabalho desenvolvido durante o decorrer do primeiro e do segundo trimestres letivos: as resenhas de vídeos, os debates orais, as produções escritas, os vídeos elaborados sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea.

Para o desenvolvimento dessa proposta, solicitamos a produção do vídeo com uma narrativa sobre um dos temas abordados durante o decorrer do primeiro e segundo trimestres. Os critérios para apreciação do vídeo-minuto foram: abordagem temática, sequência narrativa, sonoplastia, qualidade da imagem e criatividade.

A solicitação da proposta de produção dos vídeos foi realizada com a finalidade de observarmos como os sujeitos-alunos produziram sentidos a partir de diferentes linguagens. Consideramos que toda materialidade é significativa, e nossa experiência docente nos permite afirmar que o texto não verbal ainda é pouco valorizado e solicitado nas escolas. Isso pode ser constatado em razão de o texto dissertativo-argumentativo ser trabalhado nas escolas usualmente por meio de produções textuais em que o aluno deve escrever uma quantidade de linhas e parágrafos.

Conforme Orlandi (1995, p. 39), o sentido tem uma matéria própria para significar, não significa de qualquer maneira. Assim:

Entre as determinações – as condições de produção de qualquer discurso, está a de própria matéria simbólica: o signo verbal, o traço, a sonoridade, a imagem etc. e sua consequência significativa. Não são transparentes em sua matéria, não são redutíveis ao verbal, embora sejam intercambiáveis, sob certas condições.

Nessa perspectiva, a imagem, do som, as cores, a escolha da melodia e da música significam nas produções de nossos alunos e produzem gestos interpretativos e de autoria.

Descrevemos nesta seção o trabalho realizado durante todo o ano letivo de 2018, com três turmas de 9º ano, a partir do qual constituímos nosso *corpus*. Caminhamos, a seguir, para a quarta e última seção, na qual trazemos outros recortes de todas as produções realizadas pelos sujeitos-alunos.

“Então a luz da lua se estendeu sobre todos, as estrelas brilharam ainda mais no céu, o mar ficou de todo manso (talvez que Iemanjá tivesse vindo também ouvir a música) e a cidade era como que um grande carrossel onde giravam em invisíveis cavalos, os Capitães da Areia. Neste momento de música, eles sentiram-se donos da cidade. E amaram-se uns aos outros, se sentiram irmãos porque eram todos eles sem carinho e sem conforto e agora tinham o carinho e conforto da música.”

Capitães da Areia, Jorge Amado

Para dar início às análises, retomamos, nesta seção, nosso principal objetivo com esta pesquisa, qual seja, identificar, por meio dos gestos argumentativos de sujeitos-alunos do ensino fundamental, como se constrói a autoria deles no espaço virtual e no escolar, e, com base no resultado das análises, poder responder à seguinte questão: a mudança de espaço material de produção de sentidos interfere, ou não, nas práticas discursivas de argumentação e autoria?

Conforme já explicitamos na seção anterior, em nossa metodologia, os sujeitos da pesquisa produziram debates, resenhas e vídeos em espaço real e virtual, cujos sentidos serão analisados a seguir.

4.1 Gestos de interpretação e indícios de autoria

Para este momento, selecionamos dois recortes de cada modalidade de produção textual. Iniciaremos as análises pelas produções de resenhas realizadas para o canal *Literatuber*. Daremos sequência à numeração dos recortes. Portanto, o que se segue é o recorte 21, que traz a resenha do livro *Sob a Luz dos Seus Olhos*, da autora Chris Melo; em seguida, o recorte 22 que traz a resenha do livro *Percy Jackson e o Mar de Monstros*, do autor Rick Riordan.

Recorte 21:

(SA-9) Oiê, tudo bem? Então, o trabalho que eu vou fazer é sobre o livro *Sob a Luz dos Seus Olhos*, da Chris Melo. A Chris Melo, ela já lançou cinco livros, e um deles “conhecidos” é Enquanto a Chuva Caía. Então, o livro conta sobre a história de uma menina, chamada Elisa, que quando ela decide enfrentar a vida adulta, e ir prum intercâmbio na Inglaterra. E lá ela acaba conhecendo um garoto chamado Paul, e eles acabam se apaixonando. E nessa história de romance e amor, acaba tendo um pouco de ação e suspense. É... esse livro é um livro indicado mais pra jovens, ele é um romance contemporâneo. Eu gostei muito desse livro, por esse livro retratar bastante uma história de amor e com muitos detalhes. Todos os capítulos dele, ele tem uma música, e eu achei isso muito interessante. Que nem aqui, no primeiro capítulo, é uma música dos Beatles, e eu achei isso muito interessante, por conta de que todas a... eu nunca vi nada parecido em algum livro. Então, assim, todo capítulo, se

você quiser ler, escutando uma música, você consegue. Eu achei isso muito interessante. Esse livro, realmente, eu escolhi ele porque ele despertou muitas emoções em mim. É, eu li esse livro com um papel, realmente com um papel do lado, porque eu chorei muito nesse livro. Ele despertou várias emoções boas e ruins, ele foi, ele me despertou raiva, tristeza, felicidade, mas eu gostei muito desse livro. Por isso que eu escolhi ele pra falar e realmente, assim, muitas pessoas podem não gostar dele, por conta dele ser muito, muito romântico, que ele é um romance contemporâneo. E por conta dele ser muito romântico, muito às vezes, ele acaba sendo romântico até demais, até ser meloso. Mas aí vai de pessoa pra pessoa. Eu, particularmente, gostei muito desse livro, e eu recomendo pra todo mundo esse livro. E é isso, gente, muito obrigada, tchau.

Recorte 22:

(SA-10) Eu sou o Laerte e hoje eu vim apresentar pra vocês o meu livro, Percy Jackson e o Mar de Monstros. O livro faz parte da coleção Percy Jackson e os Olimpia nos, e eu gostei muito desse livro porque ele foi um dos livros que me colocou no mundo da leitura. Essa foi a primeira coleção que eu li “completo” e foi por ela que eu me apaixonei assim pelos livros. E eu recomendo muito esse livro porque foi um dos que realmente me marcou muito. E tipo, o final dele é muito surpreendente, porque, como é uma coleção, tem o primeiro, esse é o segundo, tem o terceiro e o quarto. Então, tipo assim, o final dele é o começo do terceiro, então é “muito” bom, ‘cês vão querer ler o próximo, e o próximo, até terminar.

Na proposta de produção da resenha para o site *Literatuber*, a escolha do livro foi realizada pelos alunos. Desse modo, a leitura não era uma atividade escolar realizada apenas pela prática de leitura, prática comumente observada nas escolas. Por meio dos recortes acima e dos demais vídeos que estão no site *Literatuber*⁴¹, é possível constatar o interesse dos sujeitos pelos temas escolhidos, os quais podem ser considerados tão velhos e, ao mesmo tempo, tão atuais, como o preconceito racial, a mitologia greco-romana, o romantismo e o amor, que é universal e atemporal.

Observamos que o sujeito-aluno do recorte 21 tem acesso a uma formação discursiva que circula muito na contemporaneidade, segundo a qual tudo que é muito romântico está fora de moda, é cansativo, traços característicos da sociedade contemporânea, em que os relacionamentos são efêmeros. Com base nesses sentidos, o sujeito-aluno argumenta e antecipa que pode ser contra-argumentado, como lemos em: “eu gostei, mas muita gente pode achar muito meloso e não gostar”, formulação que nos indicia que esse sujeito-aluno considera a alteridade, considera que o outro, que não é exclusivamente o professor, pode ter ponto de vista divergente. Importante destacar que temos a tipologia do discurso polêmico funcionando tanto na relação professor-aluno quanto na relação aluno-internauta que se interessar pelo vídeo.

⁴¹ Link para acesso do site Literatuber: <http://literatuber.com.br/>

Destacamos, também, o uso do verbo gostar na primeira pessoa do singular em “eu gostei muito desse livro, por esse livro retratar bastante uma história de amor e com muitos detalhes”. Para sustentar seu ponto de vista, o sujeito-aluno abre as páginas do livro e mostra ao interlocutor os trechos de músicas que o livro traz: “Todos os capítulos dele, ele tem uma música, e eu achei isso muito interessante. Que nem aqui, no primeiro capítulo, é uma música dos Beatles, e eu achei isso muito interessante, por conta de que todas a... eu nunca vi nada parecido em algum livro. Então, assim, todo capítulo, se você quiser ler, escutando uma música, você consegue”, o que indicia o funcionamento da argumentação não apenas pela língua, mas também, pelo uso da imagem das páginas do livro e da citação dos Beatles como possível argumento de autoridade.

Ainda na defesa de seu ponto de vista, o sujeito complementa o fio argumentativo com o advérbio “*realmente*”, como se lê em “*Esse livro, ‘realmente’, eu escolhi ele porque despertou muitas emoções em mim [...]*”; uso linguístico que cria o efeito de sentido de que o sujeito não diz por dizer, mas sim porque ele antecipa que os sentidos pronunciados nem sempre correspondem ao que se gostaria de dizer ou poderia ser dito. Ou seja, o sujeito-aluno, capturado pelo jogo de formação imaginária, antecipa algumas possibilidades de interpretação para seu dizer: o interlocutor/internauta pode interpretar que ele elogiou o livro porque sabe que o professor desejaria que essa fosse a formulação do aluno. Sendo assim, o uso de “realmente, eu escolhi” tenta criar o efeito de verdade, de que a escolha não foi imposta, mas sim se deu pelo processo de identificação do sujeito-aluno com os sentidos tecidos no livro.

Essa interpretação sustenta-se, também, no desfecho da resenha, espaço em que o sujeito recomenda a leitura, ressaltando, com o uso de “particularmente” que esse é o ponto de vista dele sobre o livro, como se lê em “*Eu, particularmente, gostei muito desse livro, e eu recomendo pra todo mundo esse livro*”. Essa formulação sugere-nos uma abertura para que o interlocutor possa exercer seu próprio gesto de interpretação, ou seja, pode ou não concordar com a avaliação do sujeito-aluno sobre o livro indicado, abertura essa que a escola, muitas vezes, nega a seus alunos. Temos um sujeito que se autoriza a assumir um ponto de vista sobre o livro comentado, assume a responsabilidade pela escolha do livro e autoriza, do mesmo modo, seu interlocutor a gostar ou não do livro indicado.

Em referência ao recorte 22, o sujeito-aluno apresenta seu ponto de vista argumentando que “*o livro foi um dos que me colocou no mundo da leitura, foi a primeira coleção que li ‘completo’ e foi por ela que me apaixonei pelos livros*”. O argumento em defesa da coleção é construído com o uso do adjetivo “surpreendente”, uso linguístico que pode estar associado à

formação imaginária segundo a qual um livro, para ser bom, deve ter um final surpreendente, que não seja previsível, que instigue o leitor.

Cabe destacar que, na atualidade, há coleções elaboradas especificamente para o público adolescente, as quais têm despertado nos sujeitos-contemporâneos o prazer da fruição da leitura, como podemos comprovar com a formulação “*Foi por ela que me apaixonei pelos livros*”, fato que corrobora a visão já apresentada por nós sobre o trabalho com a leitura nas instituições escolares, que, geralmente, não leva à fruição e ao deleite, tampouco cria oportunidades de o sujeito identificar-se com a leitura, de modo que reconheça a literatura como arte.

Como já dissemos, nossa prática docente também nos mostra que é frequente nas escolas públicas e particulares o trabalho com a leitura de forma reducionista, em que o aluno lê um livro por bimestre ou trimestre, geralmente por obrigação e, na sequência, faz uma avaliação para atribuição de nota. Quando não, outra proposta comumente solicitada aos alunos é a leitura de livros com o objetivo de preencher uma ficha de leitura e, assim, ter uma nota atribuída. Nossa visão é corroborada por Rodrigues (2011), ao resgatar debate realizado por Mészáros (2005), abordando as dificuldades da escola no trabalho com práticas de escrita e autoria e a necessidade de integrá-las ao cotidiano escolar:

As práticas discursivas precisam integrar-se ao cotidiano escolar e ao fazer pedagógico dos professores – em especial os de português – a fim de colaborarem no processo de formação de autores capazes de criar sentidos e recriar sensações, materializando pensamentos, expondo-se aos olhares de julgamentos alheios, hábeis em usar as palavras, seja para estar no mundo, seja para transformá-lo, uma vez que se posicionam como agentes políticos, sociais e culturais historicamente situados (RODRIGUES, 2011, p. 42).

Por meio dos recortes apresentados constatamos, também, o papel relevante que a literatura desempenha na vida dos sujeitos-alunos e pode ser um meio de promover práticas argumentativas no contexto escolar, como podemos observar com as seguintes formulações: “**gostei muito** desse livro, e eu recomendo pra ‘**todo**’ mundo”; “foi a primeira coleção que eu li por completo e foi por ela que **eu me apaixonei assim** pelos livros”; “eu recomendo **muito** esse livro porque foi um dos que realmente **me marcou muito**” ou “**é muito bom**, ‘cês vão querer ler o próximo, e o próximo, **até terminar**”.

Destacamos as marcas linguísticas, em negrito, porque, a nosso ver, elas apontam para a produção de sentidos de sujeitos que mantêm (no contexto escolar ou no virtual) interlocução com o outro, fundamental para a prática da argumentação. 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. “Na verdade, o envolvimento não é unilateral, tendo-se uma verdadeira arena em que os interesses se entrechocam, quando o clima é de negociação, em que prevalece o anseio de influência e de poder” (MOSCA, 2004, p. 17).

Dessa forma, isso reforça a importância das condições de produção do trabalho com a leitura polissêmica na escola, a fim de que ela desperte prazer, possibilidades de construção de sentidos em relação ao outro, autorizando, assim, os sujeitos-alunos a dizerem e a ocuparem a posição discursiva de sujeito que pode argumentar e ser autor do seu dizer.

Na sequência, trazemos recortes que fazem parte de vídeos produzidos pelos sujeitos-alunos de nossa pesquisa a partir do tema: “O papel da mulher na sociedade contemporânea”. Conforme já expusemos em nosso capítulo de metodologia, no segundo trimestre letivo de 2018, retomamos alguns capítulos do livro *Capitães da Areia* para discutirmos trechos em que ocorrem atitudes machistas por parte dos personagens masculinos, como exemplo a personagem Dora, retratada em vários trechos por Amado (2008) como objeto sexual masculino.

A partir desses trechos, buscamos discutir e debater em sala de aula como a mulher foi discursivizada no decorrer da história, como era tratada no início do século passado, época em que se passa o enredo de *Capitães da Areia*, o que (não) mudou depois de quase um século, e qual é o papel que a mulher desempenha na sociedade contemporânea. Fizemos também questionamentos sobre o padrão de beleza imposto às mulheres pela mídia e quais sentidos circulam, na sociedade contemporânea, sobre ser mulher branca e ser mulher negra.

No decorrer de nossas aulas, fizemos a leitura de diversas reportagens, visualizamos capas da revista *Boa Forma* e assistimos a vídeos que abordam esses temas. Com o objetivo de que os sujeitos-alunos se organizassem, solicitamos, primeiramente, uma produção textual, por meio da seguinte orientação:

Recorte 23:

(SP)- Baseando-se na leitura de *Capitães da Areia* e em tudo que discutimos sobre o papel da mulher na sociedade, você deverá elaborar um texto, posicionando-se em relação à seguinte afirmação: “Que mulher é essa que faz história no século XXI? O que pode e deve ser dito sobre ela?”

Cabe ressaltar que, embora tenhamos solicitado a produção textual, não traremos recortes da produção escrita elaborada pelos alunos, uma vez que nosso objetivo, neste trabalho,

é analisar os gestos argumentativos e os indícios de autoria nos debates realizados em sala de aula e em vídeos postados (ou não) no espaço virtual. Nesse sentido, a elaboração do vídeo foi realizada por meio da orientação do sujeito-professor:

Recorte 24:

(SP) - Com base em tudo o que discutimos sobre o tema mulher e sociedade, no século passado e na atualidade, vocês deverão elaborar, individualmente ou em grupos de até quatro alunos, um vídeo de livre interpretação. Vocês poderão utilizar trechos de música, poemas, imagens, raps etc.

Na sequência, apresentamos recorte do vídeo elaborado por um sujeito-aluno do 9º ano A, ilustrado com imagens que retratam o percurso da mulher desde o século passado até a atualidade. O sujeito-aluno optou por não colocar fundo musical; inseriu as imagens de fundo e formulou oralmente o áudio do vídeo, cuja transcrição segue abaixo:

Recorte 25:

(SA-11) As mulheres vêm conquistando avanços contra o preconceito e o machismo desde o começo da primeira guerra mundial, onde elas começaram a trabalhar como ajudantes em fábricas de munição, enfermeiras, cozinheiras, motoristas e até mesmo como soldados. Desde então, elas começaram a fazer muitos avanços para poder conquistar seu lugar na sociedade. Naquela época, elas começaram a usar roupas mais ousadas né, pra época, começaram a sair sozinhas sem o marido, começaram a viver sem o marido, entendeu? Serem independentes. E desde então elas vêm conquistando mais e mais lugar na sociedade, como hoje em dia temos presidentes mulheres, temos militares mulheres, temos astronautas, grandes cientistas, enfim, mulheres em todas as profissões possíveis. E bom, infelizmente, no mundo de hoje ainda existem mulheres que sofrem com a agressão diária, com o estupro, com a opressão, o preconceito e com tudo. Eu sinceramente espero que algum dia isso mude, e que a gente não precise se preocupar com raça, religião, gênero, opção sexual, qualquer coisa. E que... o que define a pessoa não é isso, entendeu? O que define a pessoa é o caráter e... só.

Observamos que o sujeito-aluno deste recorte tem acesso a uma formação discursiva dominante, que circulou e ainda circula socialmente a respeito do modo como as mulheres devem vestir-se e da dependência das mulheres em relação aos homens, a qual ocorre também por meio da vestimenta, conforme observado no trecho: “Naquela época, elas começaram a usar roupas mais ousadas né, pra época, começaram a sair sozinhas sem o marido, começaram a viver sem o marido, entendeu?”

Conforme Pacífico (2012), a ideologia “controla” a liberdade do sujeito que se imagina “livre” para dizer o que quer, sem a consciência de que está capturado pelas filiações ideológicas, e, assim, repete discursos sem questionar os efeitos de sentido produzidos.

Sabemos que esses discursos que circulam na sociedade provocam sentidos de culpabilização da mulher, já que, ainda hoje, a mulher ainda é alvo de críticas e comentários depreciativos ao vestir-se de forma considerada “inadequada” ao padrão imposto socialmente e, também, ao viver sem depender do homem. O interdiscurso é atualizado no intradiscurso, como lemos em: “E bom, infelizmente, no mundo de hoje ainda existem mulheres que sofrem com a agressão diária, com o estupro, com a opressão, o preconceito e com tudo”.

Consideramos que, para conseguir argumentar, o sujeito precisa de leitura, pois é através da leitura que ele constrói seu ponto de vista sobre determinado assunto. Assim, para argumentar, o sujeito deve ter um ponto de vista formado sobre o objeto discurso, o que se dá por meio do acesso ao arquivo. Ou seja, investigando, pesquisando e debatendo os discursos acordes e discordes sobre determinado tema, papel que cabe à escola integrar às práticas pedagógicas (PACÍFICO, 2012).

Destacamos, também, o uso do verbo “esperar” na primeira pessoa do singular em “Eu sinceramente espero que algum dia isso mude e que a gente não precise se preocupar com raça, religião, gênero, opção sexual, qualquer coisa”, o que indicia a dúvida do sujeito-aluno, associado ao uso de “algum dia isso mude”, colocando em circulação a memória discursiva sobre anos e anos de luta feminina sem que direitos humanos básicos tenham sido adquiridos. Nessa trama, entrecruzam-se duas formações discursivas, por isso o sujeito formula a defesa do argumento, isto é, ele se preocupa com o fato de vivermos em uma sociedade onde temos que nos preocupar com questões como raça, religião, opção sexual etc. Ainda defendendo seu ponto de vista contrário ao fato de a sociedade não ter conquistado seus direitos, ele finaliza seu vídeo dizendo “E que... o que define a pessoa não é isso, entendeu? O que define a pessoa é o caráter e... só.”

Embora em “Naquela época, elas começaram a usar roupas mais ousadas né, pra época, começaram a sair sozinhas sem o marido, começaram a viver sem o marido, entendeu?” e “E que...o que define a pessoa não é isso, entendeu? O que define a pessoa é o caráter e... só” o sujeito-aluno tenha repetido um discurso do senso comum que circula socialmente e faz parte de uma formação discursiva dominante, entendemos que ele praticou a argumentação a partir da função-autor, ao fazer o contraponto entre a formação discursiva que naturaliza as agressões e preconceitos contra as mulheres e uma outra, que critica e luta contra essas práticas violentas, contra o feminicídio, contra a demora para que as mulheres sejam respeitadas. Conforme nos ensina Pacífico, “a autoria acontece a partir da organização, coerência e unidade dos vários interdiscursos que servem para a criação de novos discursos” (PACÍFICO, 2012, p. 76).

Na sequência, trazemos recortes de duas telas de um vídeo elaborado por dois sujeitos-alunos do 9º ano A.

Recorte 26:

Recorte 27:

Fonte: <https://www.geledes.org.br/mulheres-contr-o-feminismo-lola-ar-novich/> Acesso em 24 nov.2018

Os sujeitos-alunos iniciaram o vídeo com um texto escrito que aborda a origem do feminismo no Brasil. Na sequência, trazem as imagens acima, as quais nos apontam para indícios de que esses sujeitos-alunos utilizaram a imagem do recorte 26 para representar a formação discursiva contrária ao feminismo, que coloca a mulher numa condição de “bela, recatada e do lar”, a mulher que se identifica com uma formação discursiva na qual ser mulher é reconhecer como dominante o discurso de que o homem deve ser o chefe da família. De que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos, ou de que há uma diferença de poderes, direitos e saberes entre homens e mulheres, que é naturalizada e não deve ser questionada. Portanto, o argumento já está dado. Todavia, como diz Pêcheux (1995), onde há reprodução sempre pode haver resistência. É nesse sentido que estamos entendendo argumentação como uma questão de poder, e onde há relação de poder, há resistência. Logo, deve haver espaço para a argumentação.

Sabemos que todas as relações humanas são permeadas por relações de poder. Para Althusser (1974), a ideologia é todo o sistema que produz valores e ideias considerados naturais

na sociedade, apesar de não serem. É o que também ocorre no que diz respeito às relações entre gêneros. Nossa experiência docente nos mostra que ainda é comum nas escolas de educação infantil encontrarmos espaços reservados para meninas coloridos de rosa e com ilustrações de princesas; já os espaços reservados para os meninos, coloridos de azul, ilustrados com imagens de super-heróis.

Fora da escola, o mesmo acontece nos bufês infantis, com os brinquedos vendidos nas lojas, os jogos na adolescência, o vestuário, os gestos e o palavreado que são ensinados às crianças e aos adolescentes, bem como as relações estabelecidas com os grupos de pares e com as pessoas adultas. Todo esse simbolismo vai construindo sentidos sobre como se deve ser homem e ser mulher na sociedade e levam os sujeitos capturados por essa ideologia a fazer distinção sobre quais atitudes são as mais apropriadas a cada gênero.

Essas atitudes naturalizadas pela sociedade acabam educando meninos e meninas de maneiras distintas, visto que os modelos de homem e de mulher que as crianças e jovens têm à sua volta, na família e na escola, apresentados por pessoas adultas, influenciam a construção de suas referências de gênero e, conseqüentemente, atitudes preconceituosas futuras.

Podemos constatar essas atitudes naturalizadas pela sociedade na declaração⁴² da ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, a pastora Damares Alves, pronunciada no dia 03/01/2019, em cerimônia que marcou o início de sua gestão. De acordo com a ministra, no governo do atual presidente Jair Bolsonaro, “menina será princesa e menino será príncipe⁴³”, reforçando na sequência: “Acabou a doutrinação ideológica de crianças e adolescentes”. Ainda em vídeo postado por sua equipe, no mesmo dia, a nova ministra declarou, em meio a aplausos e gritos de apoio: “Menino veste azul e menina veste rosa. Atenção, atenção: é uma nova era no Brasil”.

Considerando que o discurso da atual ministra reverberou pelos meios de comunicação e pelas redes sociais, ficando entre os assuntos mais comentados no dia, reforçando, assim, sentidos já naturalizados por grande parte da sociedade que ainda considera a mulher inferior ao homem, seja no mercado de trabalho, seja nas relações de poder, o papel da escola e dos educadores torna-se ainda mais importante, no sentido de não perpetuar a naturalização desses sentidos e construir propostas para a prática da argumentação. Dessa forma, cabe à escola promover a leitura e a discussão de temas que envolvem o debate sobre a ideologia dominante

⁴²Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/12/vamos-tratar-meninas-como-princesas-e-meninos-como-principes-diz-futura-ministra.shtml>. Acesso em: 12 ago. 2019.

⁴³ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menina-sera-princesa-menino-principe-diz-ministra-da-mulher-familia-direitos-humanos-23341446>. Acesso em: 12 ago. 2019.

de gênero, etnias, padrões de beleza, enfim, sobre o que é legitimado apenas por uma ótica, geralmente perpetuada pela mídia e pelo mercado de consumo.

Foi o que tentamos fazer em nosso trabalho. Com o objetivo de instaurar um discurso polêmico sobre esse tema, propusemos atividades em que os alunos tiveram acesso ao arquivo, isto é, assistimos a vídeos, fizemos a leitura de reportagens, de capas de revistas femininas e debatemos o capítulo *Docas*⁴⁴, de *Capitães da Areia*, no qual a mulher é retratada como objeto sexual masculino. Ao discutirmos toda essa questão, possibilitamos que os sujeitos-alunos construíssem sentidos a respeito e a despeito da situação da mulher na sociedade.

Diante disso, consideramos que os sujeitos-alunos assumiram a função-leitor, uma vez que realizaram uma leitura polissêmica em relação ao tema proposto. Constatamos, também, que, ao utilizarem a imagem da *hashtag*⁴⁵ “CHEGA DE ASSÉDIO⁴⁶” e os dizeres “Mexeu com uma mexeu com todas” baseados nas leituras e nos gestos de interpretação realizados com base em discursos que passaram a circular na pós-modernidade, os sujeitos posicionaram-se em relação ao objeto discursivo e produziram sentidos de acordo com suas filiações ideológicas.

Ressaltamos que nesta formulação há um deslize de sentido da palavra “mexeu”, já que, na primeira formulação, o termo adquire o sentido de assédio e, na segunda formulação, o sentido de mobilização, o que produz um efeito metafórico, constituindo novos sentidos. De acordo com Orlandi (1999, p. 42), “não há sentido sem metáfora. As palavras não têm, nessa perspectiva, um sentido próprio, preso a sua literalidade. É nesse jogo entre paráfrase e polissemia que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem percursos, (se) significam”.

Desse modo, por meio do deslize de sentido, a sequência discursiva funciona como sororidade⁴⁷, principal alicerce do feminismo. Assim, os sujeitos-alunos constroem novos sentidos e se posicionam discursivamente sobre eles.

Por fim, o movimento de luta feminista vai se conectando entre nós e em links na rede, buscando múltiplas direções de luta entre as mulheres, conforme nos aponta Romão (2004, p. 5):

⁴⁴ O capítulo pode ser encontrado, na íntegra, no Anexo I deste trabalho.

⁴⁵ Palavra ou sequência de palavras unidas antecedida do sinal cerquilha (#), usada geralmente para identificar assuntos nas redes sociais. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. In: <https://dicionario.priberam.org/hashtag> (acesso em: 26 nov. 2018).

⁴⁶ Essa imagem circulou nas redes sociais e foi compartilhada por várias celebridades, manifestação motivada pelo suposto assédio sexual envolvendo o ator José Mayer, em 2017.

⁴⁷ Relação de união, de afeição ou de amizade entre mulheres, semelhante a que idealmente haveria entre irmãs. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, <http://dicionario.priberam.org/sororidade> (Acesso em: 26 nov. 2018).

Para os incluídos no leito da tecnologia, vale dizer que a internet abre espaço para se pensar a emergência de novas posições-sujeito, de discursos e contra discursos, de sentidos de dominação e resistência, que se enrodilham em espirais movimentadas. No plano da comunicação, as janelas abertas pavimentam horizontes novos e o hipertexto se inclui nesse movimento: funciona como o nó, que guarda em si uma rede inteira, ligando um texto a tantos outros textos como os cantos do galo que fazem conexão no ar da manhã.

Daremos sequência ao nosso trabalho apresentando recortes de dois debates realizados na sala de aula. O primeiro debate ocorreu após a leitura do capítulo *Família*, de *Capitães da Areia*, que está transcrito no Anexo E. O segundo debate foi realizado após a leitura do capítulo *Alastrim*, transcrito no Anexo B.

Feitas as leituras desses capítulos, convidamos alguns alunos do 9º ano C a participar do debate, realizado a partir do questionamento abaixo, proposto pelo sujeito-professor, transcrito no recorte 28. Na sequência, trazemos os recortes 29 e 30 discursivizados por dois sujeitos-alunos participantes do debate.

Recorte 28:

(SP): Vamos lá, 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, voltar? E contar onde estavam as coisas para que eles pudessem fazer o roubo? Ele tinha um vínculo com o grupo também, o trapiche era a casa dele, ele ficou diante de um dilema, o que fazer?

Recorte 29:

(SA-12): 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 30:

(SA-13): [...] 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 saísse 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. [...]

SA2: Então, mas acho que 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:

Recorte 31:

(SP): Será que em algum momento pesou na decisão dele a questão da liberdade? Se ele ficasse na casa ele não teria a liberdade que ele tinha no trapiche? ‘Que’ lá no trapiche eles tinham a liberdade de acordar a hora que quisessem, andar pela praia, fazer sexo... tem tudo isso. Lá no trapiche eles tinham. Será que isso pesou?

Recorte 32:

(SA-12): 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 33:

(SA-13): 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 quisesse, 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 12, 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, colocam a ênfase no outro e apagam 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 do livro, 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 12 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, que é 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 para a seguinte” – é uma experiência divertida. Nesse mundo, poucas coisas são predeterminadas, e menos ainda irrevogáveis. Poucas derrotas são definitivas, pouquíssimos contratempos, 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 fluidas e tenham “data de validade”, caso contrário poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura (BAUMAN, 2001, p. 81, grifo do autor).

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 SA-13 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 formular “menininho de ouro” e “meninos do trapiche”, o uso do diminutivo “menininho”, acompanhado da locução adjetiva “de ouro”, cria 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”, dadas as condições de vida 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 almejava, protegida dos perigos próprios da vida na rua. Essas possibilidades de interpretação são efeitos do direito à argumentação e à autoria, exercido pelo sujeito-aluno.

Dessa forma, finalizamos nossas análises apresentando recortes retirados de outro debate realizado em sala de aula, que se deu após a leitura do capítulo *Alastrim*, de *Capitães da Areia*. O debate refere-se ao contexto em que o cônego chama o padre José Pedro para repreendê-lo devido às reclamações que o cônego tem recebido da comunidade sobre a conduta do pároco. Após a leitura desse trecho, que se encontra no Anexo B, selecionamos seis alunos da sala que se propuseram, voluntariamente, a participar das discussões.

Na sequência, trazemos recortes da proposta do sujeito-professor e dos discursos de dois sujeitos-alunos do 9º ano A.

Recorte 34:

(SP): No trecho lido, o cônego diz para o padre: “Olha, as suas intenções são boas, mas as suas atitudes não. Então, ou o senhor muda, ou o senhor não vai receber sua paróquia. O que vocês pensam a respeito disso? Como vocês se posicionam em relação às atitudes do padre e do cônego?”

Recorte 35:

(SA-9): O cônego [...] tinha também uma visão muito tradicionalista, por causa da época. Então ele acreditava que ele tinha que ser aquele cara perfeito, sem pecado nenhum, e que ele tinha que focar na igreja, no dinheiro, e que tinha que ter mais gente, mas ele não focava na vida das pessoas, ele não focava que ele tinha que cuidar da vida das pessoas. E também assim, eu acho, eu concordo com a atitude do padre, porque, assim, o padre não ‘tava’... o menino ‘tava’ doente, ele vai deixar a criança morrer. E muitas vezes ele falou assim, não, o cônego falou “o problema não é nosso, o problema é dos outros” ele, também, igual ela falou, da reputação. Como o padre era conhecido, ah, se o povo ficar sabendo, nossa, ele pegou uma pessoa, ele ‘tava’ com uma pessoa com varíola, ele ia criar uma reputação muito ruim, eles iam perder membros, e iam perder dinheiro.

Recorte 36:

(SA1): [...] Tenho certeza, se fosse uma pessoa que ajudava a Igreja, que investia com dinheiro, ele faria de tudo pra ajudar, agora porque era morador de rua, porque era um menino, é..., pobre, que era conhecido como “roubar”, era um menino que não precisava de ajuda. Ele tá doente, problema é dele, que morra. Não é assim, pelo menos eu penso que não é assim, não é porque ele é morador de rua que ele tem que morrer. Do mesmo jeito que pessoa de classe alta tem que, é, ter ajuda, quem é pobre também tem que ter. Independente do número da conta bancária, a pessoa também é humana, é humana igual todo mundo, quando morrer, vai todo mundo pro mesmo lugar.

Recorte 37:

(SA-9): [...] E Deus, realmente... Eu acredito, sim, na minha opinião, que Deus, é um... Deus, ele é bondoso. Então ele quer cuidar das pessoas, mesmo de qualquer escalão. Então eu acho que, mesmo que “ah, ele ‘tá com varíola, mas eu vou mandar ele pra lá, porque é o certo, na verdade quem disse que é o certo? Ele falou que ‘tá falando que Deus é errado, tá, mas Deus desceu, foi lá e falou pra ele que isso é errado? Na verdade, Deus, ele é uma pessoa tão bondosa, que ele não quer deixar aquele menino morrer, ele quer cuidar daquela pessoa, pegar ela nos braços, e cuidar como se fosse o próprio filho.

Podemos dizer que o SA-9 em “E Deus, realmente... Eu acredito, sim, na minha opinião, que Deus, é um... Deus, ele é bondoso” e “Ele falou que tá falando que Deus é errado, tá, mas Deus desceu, foi lá e falou pra ele que isso é errado?”, ao realizar uma leitura interpretável e polissêmica, assume a função-leitor, pois busca compreender o processo de produção de sentidos, a estranhar o óbvio, pontos que facilitam a construção de gestos argumentativos, uma vez que “estranha” o posicionamento do cônego, ao representar a voz divina.

Podemos dizer, também, que o SA-9 continua seu fio argumentativo ao dizer “[...] o cônego falou, o problema não é nosso, o problema é dos outros [...]. Como o padre era conhecido, ah, se o povo ficar sabendo, nossa, ele pegou uma pessoa, ele ‘tava’ com uma pessoa com varíola, ele ia criar uma reputação muito ruim, eles iam perder membros, e iam perder dinheiro”. Compreende-se que o SA-9 identifica-se com uma formação discursiva que lhe autoriza dizer que os representantes da igreja devem praticar boas ações, ter solidariedade, respeitar os direitos humanos etc. e, sobretudo, colocar o ser humano acima dos interesses econômicos, como podemos constatar também em “Na verdade, Deus, ele é uma pessoa tão bondosa, que ele não quer deixar aquele menino morrer, ele quer cuidar daquela pessoa, pegar ela nos braços, e cuidar como se fosse o próprio filho”.

Entendemos também que, ao inscrever em seu dizer sentidos de “bondoso, cuidar como se fosse o próprio filho, pegar nos braços”, o SA-9 trabalha o interdiscurso no intradiscurso, sobre o que seria um pai cuidadoso, zeloso, amoroso, formação discursiva dominante no discurso religioso cristão. O SA-9 indicia uma formulação ideológica para além dos gestos interpretativos do livro lido, caracterizando, assim, a autoria. Conforme nos diz Orlandi (1996, p. 75 apud PACÍFICO, 2012, p. 83) “O lugar do autor é determinado pelo lugar da interpretação. O efeito-leitor representa, para o autor, sua exterioridade constitutiva (memória do dizer, repetição histórica)”.

Ainda de acordo Pacífico (2012, p. 83), “falar sobre leitura e autoria é saber que as ‘bordas’ da significação se mesclam com outras regiões de sentido”. Desse modo, em nossa prática pedagógica, devemos considerar que os significados são sempre construídos junto com

o texto num movimento contínuo entre autor e leitor. Assim, finalizamos esta seção e caminhamos para as considerações finais.

Na sequência, trazemos dois recortes de sequência filmica de vídeo-minuto. O recorte 38 foi produzido por quatro sujeitos-alunos e o recorte 39 foi produzido por três sujeitos-alunos de nossa pesquisa a partir do tema: “O papel da mulher na sociedade contemporânea”.

Como já dissemos em nossa metodologia, o vídeo foi produzido a partir da leitura do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, e da leitura de reportagens e capas de revista. A partir desse arquivo, buscamos discutir e debater como a mulher foi discursivizada no decorrer da história e qual o papel que ela desempenha na sociedade contemporânea. Discutimos também o padrão de beleza imposto pela mídia e quais sentidos circulam, na sociedade, sobre ser mulher branca, ser mulher negra e sobre a necessidade de estar dentro do padrão de beleza imposto pela sociedade/mídia.

Recorte 38: Sequência fílmica nº 1 – Recortes de vídeo-minuto produzidos pelos sujeitos-alunos do 9º ano C⁴⁸

⁴⁸ Recorte de telas de vídeo elaborado pelos estudantes a partir de imagens disponíveis no banco de imagens do buscador Google (www.google.com/imghp). O mesmo buscador foi usado também nas outras sequências-fílmicas apresentadas neste trabalho.

O vídeo do recorte tem início com o título “A mulher na sociedade” e o uso de uma sequência de fotos, elaboradas com textos multissemióticos e dispostas em sequência para produzir o efeito de movimento. Como fundo musical, os sujeitos-alunos escolheram a canção *Scars to your beautiful*⁴⁹, cuja letra encontra-se na íntegra no apêndice G. A canção aborda a autoestima, a pressão social relacionada à aparência física, suas consequentes cicatrizes, a necessidade de atender aos padrões de beleza e, também, encoraja a mulher a superar essas pressões sociais.

Destacamos que, na parte central da primeira imagem da sequência fílmica, os sujeitos-alunos iniciaram o vídeo apresentando um recorte do mapa do Brasil, desenhado por eles, e, ao redor do mapa, a imagem de uma mulher em sofrimento envolta por escritos à mão com dados estatísticos dos crimes relacionados à mulher: “Somos um país com o maior índice de violência contra a mulher”; “A cada sete segundos uma mulher é vítima de violência física”; “Cerca de 70% das vítimas são crianças e adolescentes”; “Um estupro a cada 11 minutos”. Dados utilizados, provavelmente, para sensibilizar os seus interlocutores e para sustentar o fio argumentativo.

Destacamos, na sequência, os recortes, desenhados por eles, com imagens de uma mulher que está com sobrepeso e uma mulher negra com cabelo crespo, além de recortes com os dizeres: “Além disso, vivemos em uma sociedade cheia de ‘PADRÕES’”, “Oprimindo quem é diferente”, “Por que você não faz uma dieta?”, “Tá dando pra ver seus ossos”, e “Pra uma negra até que você é bonita”. Formulações discursivas que mobilizam o sentido de discriminação e opressão e argumentam contra a formação discursiva dominante na sociedade que impõe padrões de beleza.

Ressaltamos que “os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentido que produzimos em condições determinadas” (ORLANDI, 1999, p. 28). Assim, produzem efeitos de sentido, como em “Pra uma negra até que você é bonita”, que nos indiciam que, de acordo com essa formação discursiva, as mulheres negras são feias. Ademais, evidenciam a opressão sofrida pela mulher em seu cotidiano, seja na escola, no trabalho, na rua, no seu convívio social, reproduzidas e naturalizadas pela sociedade.

Dando sequência ao fio argumentativo, os sujeitos-alunos trazem recortes escritos à mão com os dizeres “Mas, a cada dia que passa a mulher vem conquistando mais espaço!!”, “E sua

⁴⁹ Música lançada pela cantora canadense Alessia Cara em 2016. Composição de Alessia Cara, Warren Felder, Coleridge Tillman e Andrew Wansel.

independência”, além de recortes de mulheres desempenhando a função de engenheira e de médica. Na mesma tela, a imagem de uma nota de dólar, moeda estadunidense.

Observamos que o uso da conjunção argumentativa “Mas” cria o efeito de sentido de que essa situação pode mudar, deve haver resistência, uma vez que, na contemporaneidade, muitas mulheres desempenham com sucesso e reconhecimento profissões antes só exercidas por homens, o que é reforçado com o uso de dois pontos de exclamação.

No que se refere à presença da imagem da moeda estadunidense compondo o texto, isto é, o objeto empírico de análise no qual os discursos circulam, interpretamos que o argumento possivelmente foi utilizado para corroborar a ideia de que muitas mulheres já têm esse reconhecimento fora do país, além de evocar sentidos sobre os sujeitos-alunos contemporâneos capturados pelo discurso neoliberal, que prega que o sucesso em uma profissão está relacionado ao dinheiro e, no caso, a moeda valorizada mundialmente é o dólar.

E finalizam com recortes escritos à mão, no qual formulam “Por isso, devemos nos unir contra o preconceito e a desigualdade”, “Seja a melhor versão de você mesmo”, junto a imagens de mulheres, branca e negra, representando a diversidade. Para sustentar a defesa da argumentação em favor das mulheres, da união, do amor e da diversidade, os sujeitos-alunos recorrem a outras manifestações de linguagem, apresentando recortes de coração e rosas vermelhas e de pessoas com as mãos dadas, posto que, como nos ensina Orlandi (1995), toda materialidade significativa produz e reclama gestos de interpretação.

É possível constatar que o modo como os sujeitos-alunos dispõem, no vídeo, as formulações que circulam no senso comum, relacionadas ao racismo e ao sobrepeso, sentidos que não estão de acordo com o padrão estipulado socialmente, produz uma argumentação cujos efeitos apontam para sujeitos-alunos que se identificam com uma formação discursiva feminista, contrária ao machismo e a esses padrões determinados pela mídia e pela sociedade, conforme podemos constatar em “vivemos em uma sociedade cheia de ‘PADRÕES’”. Destacamos o uso das letras maiúsculas, que reforçam o fio argumentativo de crítica ao sofrimento feminino e à exclusão das práticas sociais vivida por mulheres que estão fora de algum padrão.

Na sequência, trazemos o recorte 39, uma sequência fílmica que faz parte do segundo vídeo-minuto, produzido por três sujeitos-alunos e escolhido para compor o *corpus* de nossa pesquisa.

Recorte 39: Sequência filmica 2 – Vídeo-minuto produzido pelos sujeitos-alunos do 9º ano C

EU, DONA DE MIM

SE FIZ É PORQUE TAVA A FIM

VOCÊ É LINDA! ✨
VOCÊ É SUFICIENTE! ✨

O vídeo tem início com o título “CORPO” e conta como fundo musical a canção “*Quem sabe sou eu*”, cuja letra na íntegra encontra-se no apêndice H. A canção aborda a opressão que as mulheres sofrem em relação à roupa e o empoderamento do feminino, que, por meio dos versos, discursiviza: “*Eu sei que o meu corpo te incomoda, sinto muito o azar é seu, abre o olho eu tô na moda, e quem manda em mim sou eu*”. Na sequência da canção, o sujeito reforça a autoestima por meio dos versos “*Cansei, não quero mais, sou bem resolvida!*”.

Em uma composição com a música, o vídeo tem início de forma dinâmica com a mão de um dos sujeitos-alunos escrevendo em um papel branco, articulando a linguagem verbal com imagens, construindo sentidos de identificação com uma formação discursiva favorável ao fortalecimento das mulheres e à equidade em relação aos homens. A escolha dessa canção nos indicia, também, sujeitos-alunos que se identificam com formações discursivas da contemporaneidade, que relacionam o poder da mulher para escolher seus relacionamentos e o tempo que eles devem durar, podendo ser efêmeros contemporâneos, conforme nos mostra Bauman (2001), o que pode ser constatado em “Cansei, não quero mais!”, ou seja, não há diálogo, tampouco tentativa de manter um relacionamento estável.

Com base nesses sentidos, por meio de imagens de um corpete feminino e da afirmação: “Você é mais que um padrão”, os sujeitos-alunos iniciam o fio discursivo questionando seus interlocutores: “Como a mulher é vista no século XXI?” Na sequência, trazem a imagem de um corpo com estrias e balões de pensamento com as formulações: “Nojo de mulher com estrias”, “Homem não gosta de mulher com estrias” e “Que corpo feio”; de imagem de uma mulher com sobrepeso e a formulação “Você não precisa se esconder”; e o desenho de uma mulher recuada com balões que trazem sentidos de opressão por meio dos dizeres: “Vagabunda” e “Depois que é estuprada reclama”.

Baseando-se nas leituras e nos gestos de interpretação realizados nessa parte inicial do vídeo, constatamos que, ao fundamentarem-se nas leituras realizadas e nos discursos que passaram a circular na pós-modernidade, os sujeitos-alunos posicionaram-se e argumentaram contra a formação discursiva dominante durante séculos naturalizada na sociedade, de que uma mulher para ser bonita não pode estar acima do peso ou ter estrias. Ademais, contra a opressão simbólica⁵⁰ comumente sofrida pelas mulheres ao serem culpabilizadas pelo assédio e violência com a justificativa de que estavam usando roupas “curtas”, formação discursiva dominante e que ainda circula na sociedade, que culpabiliza a mulher pelo assédio sofrido em razão de estar vestindo-se de forma considerada inadequada ao padrão imposto pela sociedade.

⁵⁰ Opressão simbólica: conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu (1970).

Nesse sentido, para sustentar seu ponto de vista, os sujeitos-alunos demonstram como as mulheres convivem com essa opressão em hábitos do cotidiano, tais como a ridicularização por meio de piadas e músicas, da cor do cabelo, ou seja, por meio de preconceitos que atentam contra a dignidade humana e, no caso, especialmente a feminina. Como podemos destacar nas formulações trazidas no vídeo: “Vagabunda”, com a imagem da mulher usando shorts, e, “Depois que é estuprada reclama”.

A argumentação vai na direção de que a beleza da mulher não está na roupa, tampouco nos padrões impostos pela sociedade contemporânea. Nesse sentido, o vídeo traz a imagem de uma mulher de calcinha com os dizeres “*Bonito é ser real*”. A finalização tem início com a imagem do planeta circundado por mulheres de mãos dadas, seguida de imagem de corpo feminino com lingerie e as formulações “*Eu, dona de mim*” e “*Se fiz é porque tava a fim*”; a imagem de uma balança com os dizeres “*Você é mais importante que esse número*”, e a mão do sujeito-aluno escrevendo “*Você é linda! Você é suficiente!*” e a hashtag “*#semprejuntas#*”.

A articulação do verbal com o não verbal, ao mesmo tempo que critica o discurso do preconceito e da violência contra as mulheres, coloca em circulação o discurso do empoderamento feminino, de uma mulher que pode escolher seus parceiros, seus relacionamentos, sua vida sexual, seu corpo, movimento que indicia uma argumentação baseada na ideia de sororidade, ou seja, união e amizade entre as mulheres. Nessa perspectiva, mobilizamos o conceito de formações imaginárias, uma vez que, ao produzirem um vídeo que circularia no espaço escolar e na rede social, os sujeitos-alunos produzem imagens de quem seriam seus interlocutores; não seria unicamente o professor, mas sim interlocutores virtuais, podendo ser os opressores ou os oprimidos. Por isso, parece-nos que as críticas à formação discursiva que avilta a mulher em oposição aos sentidos de superação para aquelas mulheres que sofrem com a pressão estética em relação a peso, estrias, aos padrões de beleza, objeto sexual, provocam muitos sentidos.

Dessa forma, os recortes aqui analisados apontam que os sujeitos-alunos acessaram o interdiscurso e o arquivo e, com base nisso, construíram intradiscursos em que a função-autor vigorou, pois os “nacos de discursos” que compõem nosso *corpus* mantêm uma ligação intra e interdiscursiva com a memória, com a linguagem, com os sujeitos afetados pelas temáticas contemporâneas, cujos sentidos têm história. Toda essa ligação é fundamental para que a autoria se instale.

Com o objetivo e o desejo de contribuir para os estudos sobre argumentação e autoria no contexto escolar, caminhamos para as nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Então a luz da lua se estendeu sobre todos, as estrelas brilharam ainda mais no céu, o mar ficou de todo manso (talvez que Iemanjá tivesse vindo também ouvir a música) e a cidade era como que um grande carrossel onde giravam em invisíveis cavalos os Capitães da Areia. Neste momento de música, eles sentiram-se donos da cidade. E amaram-se uns aos outros, se sentiram irmãos porque eram todos eles sem carinho e sem conforto e agora tinham o carinho e conforto da música.”

Jorge Amado, Capitães da Areia

Ao nos atentarmos para o fato de que, na contemporaneidade, os gêneros digitais ganharam destaque na comunicação, e que muitos alunos acessam canais no *YouTube* para visualizar resenhas de livro elaboradas pelos *booktubers*, um dos propósitos de nosso trabalho foi colocar essa nova prática de letramento em discurso no contexto escolar, entendendo que ela não só possibilitaria o incentivo à leitura, mas também a análise dos gestos argumentativos e os indícios de autoria presentes no discurso dos sujeitos-alunos, ao debater em sala de aula e discursivizar, em espaço virtual, textos de obras literárias.

Somado a isso, entendemos que argumentar é condição primordial para que o sujeito participe ativamente da sociedade. Partindo desses pressupostos, demos início ao nosso trabalho procurando responder às seguintes perguntas: O discurso produzido pelos sujeitos-alunos ao recontar, debater e argumentar sobre textos de obras literárias em espaço virtual indicia marcas de argumentação e autoria? Se sim, como se constrói a argumentação e a autoria desses sujeitos-alunos em sala de aula e no espaço virtual? Isso posto, descrevemos a seguir como foi o percurso para a realização desta pesquisa.

Iniciamos o desenvolvimento do projeto no início do primeiro trimestre do ano letivo de 2018 e constatamos que o trabalho com leitura desenvolvido pelos professores, até então, consistia na leitura e na discussão dos gêneros propostos pelo livro didático e na realização de um trabalho a partir da obra de autores homenageados na Feira do Livro de Ribeirão Preto

Sabemos que o livro didático é um dos principais meios de acesso à leitura e à escrita na escola. Conscientes disso, com o objetivo de instaurar o discurso polêmico (ORLANDI, 2011), garantindo, assim, o direito dos alunos à interpretação, à argumentação e à construção

de novos sentidos, procuramos desenvolver nosso trabalho por meio de diversas atividades que incluíssem práticas discursivas argumentativas.

Concordamos com Pacífico (2012) em que, para argumentar, é preciso que a autoria se instale, isso porque a argumentação reclama que o sujeito trabalhe o interdiscurso no intradiscurso, mobilizando os sentidos já construídos para tecer, na ilusória tentativa de controle, a argumentação. Nessa perspectiva, criamos possibilidades diversificadas de trabalho com a linguagem, 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 (PACÍFICO, 2012), importante, em nosso entendimento, para a prática da argumentação e da autoria.

Conforme já dissemos, em concordância com 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.

Ressaltamos que também encontramos dificuldades, tais como: o nosso laboratório de informática não comporta todos os alunos da sala de aula; dos onze computadores, apenas dois estavam em funcionamento, não há microfones nem ambiente adequado para gravação de voz; o *firewall* da escola bloqueia o acesso às redes sociais.

Quando idealizamos o projeto, tínhamos ciência de que isso poderia ocorrer. No entanto, havia a promessa por parte da Secretaria Municipal da Educação de que as condições de trabalho nos laboratórios de informática das escolas municipais seriam regularizadas no decorrer do ano, o que não ocorreu até o momento do encerramento do trabalho de construção de nosso *corpus*. Como a pesquisadora é professora da escola, foi possível constatar que apenas em 2019, ano posterior à realização da pesquisa, os computadores do laboratório de informática da escola tiveram manutenção, porém não houve aumento do número de equipamentos.

Diante desses impasses, com a autorização da equipe gestora, permitimos que os alunos fizessem o uso do celular para a realização das atividades pedagógicas. Além disso, disponibilizamos nosso número de celular e, por meio do aplicativo *WhatsApp*, os alunos esclareciam suas dúvidas e enviavam trechos de vídeos em elaboração para que pudéssemos orientá-los na realização dos trabalhos.

Nesses momentos, pudemos contar com o envolvimento dos alunos, que se revezaram no uso da sala de informática para fazer a gravação de seus vídeos, com a colaboração da equipe gestora da escola e com o apoio e dedicação do monitor de informática da escola.

Outra dificuldade encontrada foi a resistência de alguns alunos que, familiarizados e “moldados” a utilizar o livro didático, questionaram-nos sobre em qual momento iríamos trabalhar o conteúdo do 9º ano, pois eles tinham a intenção de prestar vestibulinhos no final do ano. Além disso, durante a reunião de pais do 1º trimestre, a família de uma aluna questionou se, com a realização das atividades propostas em nosso projeto, seria possível terminar o livro didático, e, também, em que momento iríamos começar a trabalhar a gramática.

Esses questionamentos demonstram que a visão de que o trabalho do professor deve pautar-se no livro didático está naturalizado pela comunidade escolar. Uma visão reducionista, sustentada em uma concepção de ensino de língua que privilegia a estrutura, e não o uso e o funcionamento das práticas discursivas. É o que também aponta Silva (1996, p. 10-11),

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor, apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis.

Nesse sentido, foi necessário romper com esses sentidos já naturalizados, processo que ocorre pela ideologia, como já dissemos. Por meio da afirmação de Silva (1996), foi possível constatar que o trabalho do professor apenas com o livro ainda é muito comum nas escolas, faz parte da organização escolar como um todo, o que atende aos interesses das editoras, que garantem a venda de seus livros e apostilas, ou seja, atende à ideologia capitalista.

Sendo assim, podemos mobilizar a teoria discursiva para afirmar que houve um confronto de formações ideológicas, a dos pais e alunos, que estão filiados a uma formação ideológica que considera que a aprendizagem somente ocorrerá por meio do livro didático e que as aulas de Língua Portuguesa ainda devem ter como foco o ensino de gramática.

Diante das nossas explicações sobre a fundamentação, importância e pertinência de nosso trabalho, não houve mais questionamentos no decorrer do ano. Nas últimas semanas de aula, alguns alunos realizaram um agradecimento ao professor-pesquisador, pois o livro *Capitães da Areia*, que fez parte de discussões e debates em nossas aulas, fez parte do tema da redação do concurso de bolsas para o Ensino Médio de uma escola privada da cidade.

E, para além da pesquisa, o trabalho realizado com os sujeitos-alunos foi o 1º colocado no IX Concurso Nacional de Projetos de Incentivo à Leitura, promovido pela Fundação do Livro e Leitura de Ribeirão Preto em parceria com a Universidade de Ribeirão Preto⁵¹(UNAERP) durante as festividades da Feira Internacional do Livro de Ribeirão Preto, o que foi motivo de orgulho para nós e toda a comunidade escolar. Como prêmio, a escola recebeu uma TV de 55 polegadas e 55 exemplares de livros para a biblioteca.

Como reconhecimento pelo trabalho realizado, a escola recebeu da Secretaria Municipal da Educação uma carta de agradecimento pela promoção da leitura na escola, que pode ser visualizada no Apêndice C.

Desse modo, por meio de todo o trabalho realizado e da análise dos recortes que constituíram nosso *corpus*, pudemos constatar também que o direito à argumentação foi legitimado, visto que os sujeito-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 somente 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, a escolha dos livros de literatura realizada pelos próprios sujeitos-alunos e a construção de um site. Sendo assim, comprovamos que não foi somente a mudança de espaço discursivo ou de suporte que possibilitaram o direito à argumentação e a assunção da autoria aos sujeitos desta pesquisa, mas a possibilidade de disputa dos sentidos.

Por meio da análise de nosso *corpus*, observamos que a relação com a autoria e a argumentação ocorre de modo distinto no espaço virtual e no espaço físico da sala de aula. Essa observação nos pareceu muito importante e não poderia ficar silenciada; no entanto, não fazia parte dos objetivos dessa dissertação analisar como se constroem as marcas de autoria na oralidade, por isso, esse ponto não foi explorado, nesse trabalho. Nesse sentido, deixa esse espaço em aberto, um campo que pode ser explorado e um convite para novas investigações.

Dessa forma, o resultado dessa pesquisa reforça a importância das condições de produção do trabalho com a leitura polissêmica na escola, de forma que ela desperte prazer,

⁵¹ Reportagem de divulgação do resultado, disponível em: <https://www.unaerp.br/noticias/2356-unaerp-divulga-lista-com-os-vencedores-do-ix-concurso-nacional-professor-electro-bonini-projetos-de-incentivo-a-leitura>
Acesso em: 12 mar. 2020

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. Destarte, desejamos que os resultados contribuam para novas possibilidades de trabalho com a leitura no contexto escolar, que propiciem novas práticas de letramento e a inclusão digital no contexto da escola pública.

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.

BARRETO, R. G. “Que Pobreza?!” Educação E Tecnologias: Leituras. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 11 - n. 3 - p. 349-359 / set-dez 2011

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 14 mar. 2020

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 2004, p. 169-191.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CÉBRIAN, J. L. **A rede**: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação. Tradução: Lauro Machado Coelho. São Paulo: Summus, 1999.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**. São Paulo: Editora Saraiva, PNLD 2017-2019.

DIAS, C. P. **Sujeito, sociedade e tecnologia**: a discursividade da rede (de sentidos). São Paulo: Hucitec Editora, 2012.

DIAS, C. P. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.

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

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.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

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.

LEMES, N. **Argumentação, livro didático e discurso jornalístico**: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, FFCLRP/USP, Ribeirão Preto, julho de 2013.

LEMOIS. A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002

LÉVY, P. **O que é o virtual?** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

LÉVY, P. A Revolução contemporânea em matéria de comunicação. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 9, p. 37-49, dez. 1998. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3009>> Acesso em: 13 mar. 2020.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 7-10. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~valdenit/felicida.htm> Acesso em: 14 mar. 2020.

MOSCA, L. L. S. (org.) **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas Editora, 2004.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista! Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. São Paulo: Cortez, 1990.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **RUA**, 1(1), 35-47, 1995.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ORLANDI, E. P. **Entrevista Revista Teias**. Fragmentum, nº 7. laboratório corpus: UFSM, 2006.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

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. **Discurso e leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise: sujeito, sentido de ideologia**. 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

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**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 191-212.

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 a 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.

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.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMÃO, L. M. S. Nós, desconhecidos, na grande rede. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, n. 1, p. 71-91, jul/dez 2004.

ROMÃO, L. M. S., GALLI, F.C.S. Corpo e(m) discurso na rede. In: ROMÃO, L. M. S., GALLI, F.C.S. (Orgs.). **Rede Eletrônica: corpo e sentidos em movimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em aberto: livro didático e qualidade de ensino**. Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me000706.pdf> Acesso em: 12 mar. 2020.

TURCI, Valéria Fernandes. **Literatuber**. Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <http://literatuber.com.br/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

VIANA, F. Os novos tempos: convivência das gerações X e Y nas empresas. **INFONET**, Aracaju, 06 Jun. 2008. Disponível em: <<https://infonet.com.br/blogs/os-novos-tempos-a-convivencia-das-geracoes-x-e-y-nas-empresas/>>Acesso em: 09 out. 2018.

ANEXO A – Cartas à Redação – Capitães da Areia

CRIANÇAS LADRONAS

AS AVENTURAS SINISTRAS DOS CAPITÃES DA AREIA • A CIDADE INFESTADA POR CRIANÇAS QUE VIVEM DO FURTO • URGE UMA PROVIDÊNCIA DO JUIZ DE MENORES E DO CHEFE DE POLÍCIA • ONTEM HOVE MAIS UM ASSALTO

Já por várias vezes o nosso jornal, que é sem dúvida o órgão das mais legítimas aspirações da população baiana, tem trazido notícias sobre a atividade criminosa dos Capitães da Areia, nome pelo qual é conhecido o grupo de meninos assaltantes e ladrões que infestam a nossa urbe. Essas crianças que tão cedo se dedicaram à tenebrosa carreira do crime não têm moradia certa ou pelo menos a sua moradia ainda não foi localizada. Como também ainda não foi localizado o local onde escondem o produto dos seus assaltos, que se tornam diários, fazendo jus a uma imediata providência do juiz de menores e do Dr. Chefe de polícia.

Esse bando que vive da rapina se compõe, pelo que se sabe, de um número superior a cem crianças das mais diversas idades, indo desde os oito aos dezesseis anos. Crianças que, naturalmente devido ao desprezo dado à sua educação por pais pouco servidos de sentimentos cristãos, se entregaram no verdor dos anos a uma vida criminosa. São chamados de Capitães da Areia porque o cais é o seu quartel-general. E têm por comandante um molecote dos seus catorze anos, que é o mais terrível de todos, não só ladrão, como já autor de um crime de ferimentos graves, praticado na tarde de ontem. Infelizmente a Identidade deste chefe é desconhecida.

O que se faz necessário é uma urgente providência da polícia e do juizado de menores no sentido da extinção desse bando e para que recolham esses precoces criminosos, que já não deixam a cidade dormir em paz o seu sono tão merecido, aos institutos de reforma de crianças ou às prisões. Passemos agora a relatar o assalto de ontem, do qual foi vítima um honrado comerciante da nossa praça, que teve sua residência furtada em mais de um conto de réis e um seu empregado ferido pelo desalmado chefe dessa malta de jovens bandidos.

NA RESIDÊNCIA DO COMENDADOR JOSÉ FERREIRA

No Corredor da Vitória, coração do mais chique bairro da cidade, se eleva a bela vivenda do Comendador José Ferreira, dos mais abastados e acreditados negociantes desta praça, com loja de fazendas na rua Portugal. É um gosto ver o palacete do comendador, cercado de jardins, na sua arquitetura colonial. Pois ontem esse remanso de paz e trabalho honesto passou uma hora de indescritível agitação e susto com a invasão que sofreu por parte dos Capitães da Areia.

Os relógios badalavam as três horas da tarde e a cidade abafava de calor quando o jardineiro notou que algumas crianças vestidas de molambos rondavam o jardim da residência do comendador. O jardineiro tratou de afastar da frente da casa aqueles incômodos visitantes. E, como eles continuassem o seu caminho, descendo a rua, Ramiro, o jardineiro, voltou ao seu trabalho nos jardins do fundo do palacete. Minutos depois, porém, era o

ASSALTO

Não tinham passado ainda cinco minutos quando o jardineiro Ramiro ouviu gritos assustados vindos do interior da residência. Eram gritos de pessoas terrivelmente assustadas. Armandose de uma foice o jardineiro penetrou na casa e mal teve tempo de ver vários moleques

que, como um bando de demônios (na expressão curiosa de Ramiro), fugiam saltando as janelas, carregados com objetos de valor da sala de jantar. A empregada que havia gritado estava cuidando da senhora do comendador, que tivera um ligeiro desmaio em virtude do susto que passara. O jardineiro dirigiu-se às pressas para o jardim, onde teve lugar a

LUTA

Aconteceu que no jardim a linda criança que é Raul Ferreira, de onze anos, neto do comendador, que se achava de visita aos avós, conversava com o chefe dos Capitães da Areia, que é reconhecível devido a um talho que tem no rosto. Na sua inocência, Raul ria para o malvado, que sem dúvida pensava em furtá-lo. O jardineiro se atirou então em cima do ladrão. Não esperava, porém, pela reação do moleque, que se revelou um mestre nestas brigas. E o resultado é que, quando pensava ter seguro o chefe da malta, o jardineiro recebeu uma punhalada no ombro e logo em seguida outra no braço, sendo obrigado a largar o criminoso, que fugiu.

A polícia tomou conhecimento do fato, mas até o momento que escrevemos a presente nota nenhum rastro dos Capitães da Areia foi encontrado. O comendador José Ferreira, ouvido pela nossa reportagem, avalia o seu prejuízo em mais de um conto de réis, pois só o pequeno relógio de sua esposa estava avaliado em novecentos e foi furtado.

URGE UMA PROVIDÊNCIA

Os moradores do aristocrático bairro estão alarmados e receosos de que os assaltos se sucedam, pois este não é o primeiro levado a efeito pelos Capitães da Areia. Urge uma providência que traga para semelhantes malandros um justo castigo e o sossego para as nossas mais distintas famílias. Esperamos que o ilustre chefe de polícia e o não menos ilustre dr. juiz de menores saberão tomar as devidas providências contra esses criminosos tão jovens e já tão ousados.

A OPINIÃO DA INOCÊNCIA

A nossa reportagem ouviu também o pequeno Raul, que, como dissemos, tem onze anos e já é dos ginasianos mais aplicados do Colégio Antônio Vieira. Raul mostrava uma grande coragem, e nos disse acerca da sua conversa com o terrível chefe dos Capitães da Areia.

— Ele disse que eu era um tolo e não sabia o que era brincar. Eu respondi que tinha uma bicicleta e muito brinquedo. Ele riu e disse que tinha a rua e o cais. Fiquei gostando dele, parece um desses meninos de cinema que fogem de casa para passar aventuras.

Ficamos então a pensar neste outro delicado problema para a infância que é o cinema, que tanta ideia errada infunde às crianças acerca da vida. Outro problema que está merecendo a atenção do dr. juiz de menores. A ele volveremos.

(Reportagem publicada no *Jornal da Tarde*, na página de “Fatos Policiais”, com um clichê da casa do comendador e um deste no momento em que era condecorado.)

CARTA DO SECRETÁRIO DO CHEFE DE POLÍCIA À REDAÇÃO DO JORNAL DA TARDE

Sr. Diretor do *Jornal da Tarde*

Cordiais saudações.

Tendo chegado ao conhecimento do dr. chefe de polícia a local publicada ontem na segunda edição desse jornal sobre as atividades dos Capitães da Areia, bando de crianças delinquentes, e o assalto levado a efeito por este mesmo bando na residência do comendador José Ferreira, o dr. chefe de polícia se apressa a comunicar à direção deste jornal que a solução do problema compete antes ao juiz de menores que à polícia. A polícia neste caso deve agir em obediência a um pedido do dr. juiz de menores. Mas que, no entanto, vai tomar sérias providências para que semelhantes atentados não se repitam e para que os autores do de anteontem sejam presos para sofrerem o castigo merecido.

Pelo exposto fica claramente provado que a polícia não merece nenhuma crítica pela sua atitude em face desse problema. Não tem agido com maior eficiência porque não foi solicitada pelo juiz de menores.

Cordiais saudações.

Secretário do chefe de polícia

(Publicada em primeira página do *Jornal da Tarde*, com clichê do chefe de polícia e um vasto comentário elogioso.)

CARTA DO DR. JUIZ DE MENORES À REDAÇÃO DO JORNAL DA TARDE

Exmo. sr. diretor do *Jornal da Tarde*
Cidade do Salvador
Neste estado

Meu caro patricio.

Cordiais saudações.

Folheando, num dos raros momentos de lazer que me deixam as múltiplas e variadas preocupações do meu espinhoso cargo, o vosso brilhante vespertino, tomei conhecimento de uma epístola do infatigável dr. chefe de polícia do estado, na qual dizia dos motivos por que a polícia não pudera até a data presente intensificar a meritória campanha contra os menores delinquentes que infestam a nossa urbe. Justifica-se o dr. chefe de polícia declarando que não possuía ordens do juizado de menores no sentido de agir contra a delinquência infantil. Sem querer absolutamente culpar a brilhante e infatigável chefia de polícia, sou obrigado, a bem da verdade (essa mesma verdade que tenho colocado como o farol que ilumina a estrada da minha vida com a sua luz puríssima), a declarar que a desculpa não procede. Não procede, sr. diretor, porque ao juizado de menores não compete perseguir e prender os menores delinquentes e, sim, designar o local onde devem cumprir pena, nomear curador para acompanhar qualquer processo contra eles instaurado etc. Não cabe ao juizado de menores capturar os pequenos delinquentes. Cabe velar pelo seu destino posterior. E o sr. dr. chefe de polícia sempre há de me encontrar onde o dever me chama, porque jamais, em cinquenta anos de vida impoluta, deixei de cumpri-lo.

Ainda nestes últimos meses que decorreram mandei para o reformatório de menores vários menores delinquentes ou abandonados. Não tenho culpa, porém, de que fujam, que não

se impressionem com o exemplo de trabalho que encontram naquele estabelecimento de educação e que, por meio da fuga, abandonem um ambiente onde se respiram paz e trabalho e onde são tratados com o maior carinho. Fogem e se tornam ainda mais perversos, como se o exemplo que houvessem recebido fosse mau e daninho. Por quê? Isso é um problema que aos psicólogos cabe resolver e não a mim, simples curioso da filosofia.

O que quero deixar claro e cristalino, sr. diretor, é que o dr. chefe de polícia pode contar com a melhor ajuda deste juizado de menores para intensificar a campanha contra os menores delinquentes.

De v. exa., admirador e patricio grato,

Juiz de menores

(Publicada no *Jornal da Tarde* com o clichê do juiz de menores em uma coluna e um pequeno comentário elogioso.)

CARTA DE UMA MÃE COSTUREIRA, À REDAÇÃO DO JORNAL DA TARDE

Sr. Redator,

Desculpe os erros e a letra pois não sou costureira nestas coisas de escrever e se hoje venho a vossa presença é para botar os pontos nos *ii*. Vi no jornal uma notícia sobre os furtos dos Capitães da Areia e logo depois veio a polícia e disse que ia perseguir eles e então o doutor dos menores veio com uma conversa dizendo que era uma pena que eles não se emendavam no reformatório para onde ele mandava os pobres. É pra falar no tal do reformatório que eu escrevo estas mal traçadas linhas. Eu queria que seu jornal mandasse uma pessoa ver o tal do reformatório para ver como são tratados os filhos dos pobres que têm a desgraça de cair nas mãos daqueles guardas sem alma. Meu filho Alonso teve lá seis meses e se eu não arranjasse tirar ele daquele inferno em vida, não sei se o desgraçado viveria mais seis meses. O menos que acontece pros filhos da gente é apanhar duas e três vezes por dia. O diretor de lá vive caindo de bêbedo e gosta de ver o chicote cantar nas costas dos filhos dos pobres. Eu vi isso muitas vezes porque eles não ligam pra gente e diziam que era para dar exemplo. Foi por isso que tirei meu filho de lá. Se o jornal do senhor mandar uma pessoa lá, secreta, há de ver que comida eles comem, o trabalho de escravo que têm, que nem um homem forte aguenta, e as surras que tomam. Mas é preciso que vá secreto senão se eles souberem vira um céu aberto. Vá de repente e há de ver quem tem razão. É por essas e outras que existem os Capitães da Areia. Eu prefiro ver meu filho no meio deles que no tal reformatório. Se o senhor quiser ver uma coisa de cortar o coração vá lá. Também se quiser pode conversar com o padre José Pedro, que foi capelão de lá e viu tudo isso. Ele também pode contar e com melhores palavras que eu não tenho.

Maria Ricardina, costureira

(Publicada na quinta página do *Jornal da Tarde*, entre anúncios, sem clichês e sem comentários.)

CARTA DO PADRE JOSÉ PEDRO À REDAÇÃO DO JORNAL DA TARDE

Sr. redator do *Jornal da Tarde*,

Saudações em Cristo.

Tendo lido, no vosso conceituado jornal, a carta de Maria Ricardina que apelava para mim como pessoa que podia esclarecer o que é a vida das crianças recolhidas ao reformatório de menores, sou obrigado a sair da obscuridade em que vivo para vir vos dizer que infelizmente Maria Ricardina tem razão. As crianças no aludido reformatório são tratadas como feras, essa é a verdade. Esqueceram a lição do suave mestre, sr. redator, e em vez de conquistarem as crianças com bons tratos, fazem-nas mais revoltadas ainda com espancamentos seguidos e castigos físicos verdadeiramente desumanos. Eu tenho ido lá levar às crianças o consolo da religião e as encontro pouco dispostas a aceitá-lo devido naturalmente ao ódio que estão acumulando naqueles jovens corações tão dignos de piedade. O que tenho visto, sr. redator, daria um volume.

Muito grato pela atenção.
Servo em Cristo,

Padre José Pedro

(Carta publicada na terceira página do *Jornal da Tarde*, sob o título “Será verdade?” e sem comentários.)

CARTA DO DIRETOR DO REFORMATÓRIO À REDAÇÃO DO JORNAL DA TARDE

Exmo. sr. diretor do *Jornal da Tarde*

Saudações.

Tenho acompanhado com grande interesse a campanha que o brilhante órgão da imprensa baiana, que com tão rútila inteligência dirige, tem feito contra os crimes apavorantes dos Capitães da Areia, bando de delinquentes que amedronta a cidade e impede que ela viva sossegadamente.

Foi assim que li duas cartas de acusações contra o estabelecimento que dirijo e que a modéstia (e somente a modéstia, sr. diretor) me impede que chame de modelar.

Quanto à carta de uma mulherzinha do povo, não me preocupei com ela, não merecia a minha resposta. Sem dúvida é uma das muitas que aqui vêm e querem impedir que o reformatório cumpra a sua santa missão de educar os seus filhos. Elas os criam na rua, na pândega, e como eles aqui são submetidos a uma vida exemplar, elas são as primeiras a reclamar, quando deviam beijar as mãos daqueles que estão fazendo dos seus filhos homens de bem. Primeiro vêm pedir lugar para os filhos. Depois sentem falta deles, do produto dos furtos que eles levam para casa, e então saem a reclamar contra o reformatório. Mas, como já disse, sr. diretor, esta carta não me preocupou. Não é uma mulherzinha do povo quem há de compreender a obra que estou realizando à frente deste estabelecimento.

O que me abismou, sr. diretor, foi a carta do padre José Pedro. Este sacerdote, esquecendo as funções do seu cargo, veio lançar contra o estabelecimento que dirijo graves acusações. Esse padre (que eu chamarei de padre do demônio, se me permitis uma pequena ironia, sr. diretor) abusou das suas funções para penetrar no nosso estabelecimento de educação em horas proibidas pelo regulamento e contra ele eu tenho de formular uma séria queixa: ele tem incentivado os menores que o estado colocou a meu cargo à revolta, à desobediência. Desde que ele penetrou os umbrais desta casa que os casos de rebeldia e contravenções aos

regulamentos aumentaram. O tal padre é apenas um instigador do mau caráter geral dos menores sob a minha guarda. E por isso vou fechar-lhe as portas desta casa de educação.

Porém, sr. diretor, fazendo minhas as palavras da costureira que escreveu a este jornal, sou eu quem vem vos pedir que envieis um redator ao reformatório. Disso faço questão. Assim podereis, e o público também, ter ciência exata e fê verdadeira sobre a maneira como são tratados os menores que se regeneram no Reformatório Baiano de Menores Delinqüentes e Abandonados. Espero o vosso redator na segunda-feira. E se não digo que ele venha no dia que quiser é que estas visitas devem ser feitas nos dias permitidos pelo regulamento e é meu costume nunca me afastar do regulamento. Este é o motivo único porque convido o vosso redator para segunda-feira. Pelo que vos fico imensamente grato, como pela publicação desta. Assim ficará confundido o falso vigário de Cristo.

Criado agradecido e admirador atento,

Diretor do Reformatório Baiano de
Menores Delinqüentes e Abandonados

(Publicada na terceira página do *Jornal da Tarde* com um clichê do reformatório e uma notícia adiantando que na próxima segunda-feira irá um redator do *Jornal da Tarde* ao reformatório.)

UM ESTABELECIMENTO MODELAR ONDE REINAM A PAZ E O TRABALHO • UM DIRETOR QUE É UM AMIGO • ÓTIMA COMIDA • CRIANÇAS QUE TRABALHAM E SE DIVERTEM • CRIANÇAS LADRONAS EM CAMINHO DA REGENERAÇÃO • ACUSAÇÕES IMPROCEDENTES • SÓ UM INCORRIGÍVEL RECLAMA • O REFORMATÓRIO BAIANO É UMA GRANDE FAMÍLIA • ONDE DEVIAM ESTAR OS CAPITÃES DA AREIA

(Títulos da reportagem publicada na segunda edição de terça-feira do *Jornal da Tarde*, ocupando toda a primeira página, sobre o Reformatório Baiano, com diversos clichês do prédio e um do diretor.)

ANEXO B – Recorte do capítulo *Alastrim*, de Capitães da areia (AMADO, 2008, p. 152-158)

[...]

— Sente-se, padre. Temos que conversar.

Olhava com os olhos sem expressão o padre. Sentou-se, cruzou as mãos com grande cuidado, afastou sua reluzente batina da batina suja do Padre José Pedro. Sua voz contrastava com sua pessoa. Podia-se dizer que era uma voz doce, quase feminina, se não fosse um acento de decisão que a cada passo surgia nela. O padre José Pedro baixou a cabeça e esperou que o cônego falasse. Este começou:

— Este arcebisado tem graves queixas contra o senhor, padre.

Padre José Pedro quis figurar uma carta de quem não entendia. Mas a malícia era superior à sua inteligência e naquele momento ele pensava nos Capitães da Areia. O cônego sorriu ligeiramente.

— Creio que o senhor já sabe do que se trata...

O padre olhou com uns olhos abertos, mas logo baixou a cabeça:

— Só se é as crianças...

— O pecador não pode esconder seu pecado, ele está visível na sua consciência... — e a voz do cônego tinha perdido aquela nota de doçura.

O padre José Pedro ouviu com pavor. Era o que ele temia. Os seus superiores, aqueles que tinham inteligência para compreender os desejos de Deus, não estavam de acordo com os métodos que ele empregara junto aos Capitães da Areia. Vinha um temor de dentro dele, não propriamente um temor do cônego, do arcebispo, mas um temor de ter ofendido a Deus. E até suas mãos tremiam ligeiramente.

A voz do cônego retomou sua doçura. Era como uma voz de mulher, doce e suave, mas que negava a um homem suas carícias:

— Têm-nos chegado bastantes queixas, padre José Pedro. O arcebisado tem fechado os olhos na esperança de que o senhor conhecesse seu erro e se emendasse...

Olhou o padre com olhos duros. José Pedro baixou a cabeça.

— Não faz muito tempo a viúva Santos queixou-se. O senhor ajudou uma corja de moleques, numa praça, a vaiá-la. Melhor, incitou os moleques a que a vaiassem... Que tem a dizer, padre?

— Não é verdade, cônego.

— O senhor quer dizer que a viúva mentiu?

Fuzilou o padre com os olhos. Mas desta vez José Pedro não baixou a cabeça, apenas repetiu:

— O que ela disse não é verdade...

— O senhor sabe que a viúva Santos é uma das melhores protetoras da religião na Bahia? Não sabe dos donativos...

— Eu posso lhe narrar o fato...

— Não me interrompa... No seminário não lhe ensinaram a ser humilde e respeitoso com seus superiores? Se bem o senhor não tivesse sido um aluno dos mais brilhantes...

O padre José Pedro sabia daquilo. Não era preciso que lhe repetissem que fora um dos piores alunos do seminário em matéria de estudos. Por isso mesmo tinha tanto medo de ter errado, de ter ofendido a Deus. O cônego devia ter razão, era muito mais inteligente, estava muito mais próximo de Deus, que é a suprema inteligência.

O cônego fez um gesto com a mão, como quem relegava para longe aquele incidente da viúva, e a sua voz se fez doce novamente:

— Porém agora há coisa muito mais grave. Por sua causa, padre, este arcebispado foi procurado pelas autoridades. O senhor sabe o que fez? Sabe?

O padre não tentou negar:

— Foi o caso do menino com *alastrim*?

— Um menino com varíola, sim senhor. E o senhor escondeu o caso das autoridades sanitárias...

O padre José Pedro tinha confiança na bondade de Deus. Muitas vezes pensara que Deus aprovava o que ele estava fazendo. Agora pensava isto também. Aquele pensamento tinha enchido seu coração de repente. Levantou o busto, fixou a vista no cônego:

— O senhor sabe o que é o leprosário?

O cônego não respondeu.

— Pois é raro o homem que volta de lá. Quanto mais uma criança... Mandar uma criança para lá é cometer um assassinato...

— Isso não é conosco — respondeu o cônego com voz inexpressiva, mas cheia de decisão. — Isto é com a saúde pública. Mas o nosso papel é respeitar as leis.

— Mesmo quando atentam contra a lei da bondade de Deus?

— Que sabe o senhor da bondade de Deus? Que grande inteligência tem para saber dos desígnios de Deus? O demônio da vaidade o dominou?

O padre José Pedro tentou explicar:

— Eu sei que sou um padre ignorante e indigno de servir ao Senhor. Mas estas crianças nunca tinham tido ninguém que olhasse por elas. Eu tive a intenção...

— A boa intenção não desculpa os maus atos... — cortou o cônego com voz muito doce ao enunciar a sentença.

O padre José Pedro se sentiu novamente em dúvida. Mas elevou o pensamento a Deus, voltou parte da sua confiança:

— Teriam sido maus? Eram uns meninos que nunca tinham ouvido falar seriamente de Deus. Misturam Deus com os santos dos negros, não têm nenhuma ideia de religião. Eu quis ver se salvava aquelas almas...

— Já lhe disse que suas intenções foram boas, mas suas ações não corresponderam às intenções...

— É que o senhor não conhece estes meninos... — O cônego lhe deitou um olhar duro. — São meninos iguais a homens. Vivem como homens, conhecem a vida toda, tudo... É preciso tratar com jeito, fazer concessões.

— Por isso o senhor faz o que eles querem...

— Às vezes tenho que fazer para conseguir um bom resultado...

— Compactua com os roubos, com os crimes destes perversos...

— Que culpa eles têm? — O padre se lembrava de João de Adão. — Quem cuida deles? Quem os ensina? Quem os ajuda? Que carinho eles têm? — Estava exaltado e o cônego se afastou mais dele, enquanto o fitava com os olhinhos duros. — Roubam para comer porque todos estes ricos que têm para botar fora, para dar para as igrejas, não se lembram que existem crianças com fome... Que culpa...

— Cale-se — a voz do cônego era cheia de autoridade. — Quem o visse falar diria que é um comunista que está falando. E não é difícil. No meio dessa gentalha o senhor deve ter aprendido as teorias deles... O senhor é um comunista, um inimigo da Igreja...

O padre o olhou horrorizado. O cônego levantou-se, estendeu a mão para o padre:

— Que Deus seja suficientemente bom para perdoar seus atos e suas palavras. O senhor tem ofendido a Deus e à Igreja. Tem desonrado as vestes sacerdotais que leva. Violou as leis da Igreja e do Estado. Tem agido como um comunista. Por isso nos vemos obrigados a não lhe dar tão cedo a paróquia que o senhor pediu. Vá (agora sua voz voltava a ser doce, mas de uma

doçura cheia de resolução, uma doçura que não admitia réplicas), penitencie-se dos seus pecados, dedique-se aos fiéis da igreja em que trabalha e esqueça essas ideias comunistas, senão, teremos que tomar medidas mais sérias. O senhor pensa que Deus aprova o que está fazendo? Lembre-se que sua inteligência é muito pequena, o senhor não pode penetrar nos desígnios de Deus...

Virou as costas ao padre e foi saindo. O padre José Pedro deu dois passos até ele, falou com voz estrangulada:

— Se tem um até que quer ser padre...

O cônego voltou-se:

— A entrevista está terminada, padre José Pedro. Pode se retirar e que Deus o ajude a pensar melhor...

Mas o padre ainda ficou parado uns minutos, querendo dizer alguma coisa. Mas não dizia nada, estava como que apatetado, olhando a porta por onde o cônego tinha saído. Naquele momento não podia pensar em nada. Estava cômico com a mão ainda estendida, o corpo meio caído para um lado, a batina suja e remendada, os olhos abertos, apavorados, os lábios tremendo como que querendo falar. As pesadas cortinas impediam que a luz entrasse na sala. O padre ainda se demorou na obscuridade.

Um comunista... Uma orquestra vagabunda, porém afinada, tocava uma velha valsa na rua: *Fiquei sem alegria, senhor meu Deus...*

O padre José Pedro ia encostado à parede. O cônego dissera que ele não podia compreender os desígnios de Deus. Não tinha inteligência, estava falando igual a um comunista. Era aquela palavra que mais perseguia o padre. De todos os púlpitos todos os padres tinham falado contra aquela palavra. E agora ele... O cônego era muito inteligente, estava próximo de Deus pela inteligência, era-lhe fácil ouvir a voz de Deus. Ele estava errado, perdera aqueles dois anos de tanto trabalho. Pensara levar tantas crianças a Deus... Crianças extraviadas... Será que elas tinham culpa? Deixai vir a mim as criancinhas... Cristo... Era uma figura radiosa e moça. Os sacerdotes também disseram que ele era um revolucionário. Ele queria as crianças... Ai de quem faça mal a uma criança... A viúva Santos era uma protetora da Igreja... Será que ela também ouvia a voz de Deus? Dois anos perdidos... Fazia concessões, sim fazia. Senão, como tratar com os Capitães da Areia? Não eram crianças iguais às outras... Sabiam tudo, até os segredos do sexo. Eram como homens, se bem fossem crianças... Não era possível tratá-los como aos meninos que vão ao colégio dos jesuítas fazer a primeira comunhão. Aqueles têm mãe, pai, irmãs, padres confessores e roupas e comida, têm tudo... Mas não seria ele quem podia dar lições ao cônego... O cônego sabia de tudo, era muito inteligente. Podia ouvir a voz de Deus... Estava próximo de Deus... Não foi dos alunos mais brilhantes... Tinha sido dos piores... Deus não ia falar a um padre ignorante... Ouvia João de Adão. Um comunista como João de Adão... Mas os comunistas são maus, querem acabar tudo... João de Adão era um homem bom... Um comunista... E Cristo? Não, não podia pensar que Cristo fosse um comunista... O cônego devia entender melhor que um pobre padre de batina suja... O cônego era inteligente e Deus é a suprema inteligência... Pirulito queria ser padre. Queria ser padre, sim, a sua vocação era verdadeira. Mas pecava todos os dias, roubava, assaltava. Não era culpa deles... Está falando como um comunista... Por que este vai num automóvel, fuma um charuto? Falando como um comunista. O cônego disse, será que Deus o perdoa?

O padre José Pedro vai encostado à parede. As últimas notas da orquestra distante chegam aos seus ouvidos. Os olhos do padre estão esbugalhados.

Sim, padre José Pedro, Deus às vezes fala aos mais ignorantes. Aos mais ignorantes... Ele era ignorante... Mas, Deus, ouvi... São uns pobres meninos... Que sabem eles do bem e do mal? Se ninguém nunca lhes ensinou nada? Nunca uma mão de mãe nas suas cabeças. Uma palavra boa de um pai. Senhor, eles não sabem o que fazem... Por isso estive com eles, fiz como eles queriam muitas vezes...

O padre aperta as mãos, as eleva para o céu.

Será que um comunista age assim? Dar um pouco de conforto àquelas pequenas almas. Salvá-las, melhorar seus destinos... Antes dali só saíam ladrões, batedores de carteira, vigaristas, os melhores eram os malandros... A profissão mais digna... Queria que agora saíssem homens para o trabalho, honestos, dignos... Tinha que ir aos poucos... Do reformatório saíam piores... Não é com castigo brutal, Deus, ouvi... Lá o castigo é brutal... Só com paciência, com bondade... Cristo também pensava assim... Por que como um comunista?... Deus pode falar a um ignorante... Abandonar as crianças? A paróquia está perdida... Mãe velha que soluçará... E a carreira da irmã na escola normal? Também ela quer ensinar a crianças... Mas serão outras crianças, crianças com livros, com pai, com mãe... Não serão iguais a estas abandonadas na rua, dormindo sob a lua, nas pontes, nos trapiches... Não pode abandoná-las. Com quem estará Deus? Com o cônego ou com o pobre padre? A viúva... Não, Deus está com o padre... Está com o padre... Sou muito ignorante para ouvir a voz de Deus... (Se esconde na porta de uma igreja.) Mas por vezes Deus fala aos ignorantes... (Sai da porta da igreja, continua a caminhada encostado na parede.) Continuará, sim. Se estiver errado, Deus o perdoará... “As boas intenções não desculpam os maus atos.” Mas Deus é a suprema bondade... Continuará... Os Capitães da Areia talvez não deem só ladrões... E não seria uma grande alegria para Cristo?... Sim, Cristo sorri. É uma figura radiosa. Sorri para o padre José Pedro. Obrigado, meu Deus, obrigado.

O padre ajoelha na rua, levanta as mãos para o céu. Mas olha a gente que sorri. Se põe de pé espantado, salta num bonde cheio de vergonha.

Um homem comenta:

— Olha um padre bêbado. Que descarado... Todos riem no ponto de bondes. [...]
(AMADO, 2008, p. 152-158).

ANEXO C – Capítulo: As luzes do carrossel - Capitães da areia - (AMADO, 2008, p. 63-82)

As luzes do carrossel

O GRANDE CARROSSEL JAPONÊS NÃO ERA SENÃO um pequeno carrossel nacional, que vinha de uma triste peregrinação pelas paradas cidades do interior naqueles meses de inverno, quando as chuvas são longas e o Natal está muito distante ainda. De tão desbotada que estava a tinta, tinta que antigamente fora azul e vermelha e agora o azul era um branco sujo e o vermelho um quase cor-de-rosa, e de tantos pedaços que faltavam em certos cavalos e em certos bancos, Nhozinho França resolveu não armá-lo numa das praças centrais da cidade e sim em Itapagipe. Ali as famílias não são tão ricas, há muitas ruas só de operários e as crianças pobres saberiam gostar do velho carrossel desbotado. O pano tinha muitos buracos também, além de um rasgão enorme que fazia o carrossel depender da chuva. Já fora belo, fora mesmo o orgulho da meninada de Maceió noutros tempos. Ficava então ao lado de uma roda-gigante e de uma sombrinha, sempre na mesma praça, e nos domingos e feriados as crianças ricas, vestidas de marinheiro ou de pequeno lorde inglês, as meninas de holandesa ou de finos vestidos de seda, vinham se aboletar nos cavalos preferidos, indo os menores nos bancos com as aias. Os pais iam para a roda-gigante, outros preferiam a sombrinha onde podiam empurrar as mulheres, tocando muitas vezes nas coxas e nas nádegas. O parque de Nhozinho França era naquele tempo a alegria da cidade. E, mais que tudo, o carrossel dava dinheiro, rodando incansavelmente com as suas luzes de todas as cores. Nhozinho achava a vida boa, as mulheres belas, os homens amáveis para com ele, mas achava que a bebida era boa também, fazia os homens mais amáveis e as mulheres mais belas. E bebeu assim primeiro a sombrinha, depois a roda-gigante. Depois, como não queria se separar do carrossel, ao qual tinha um pegadio especial, o desarmou uma noite com o auxílio de amigos e começou a peregrinar nas cidades de Alagoas e Sergipe. Enquanto isto, os credores o xingavam de quanto nome feio conheciam. Andou muito Nhozinho França com o seu carrossel. Depois de percorrer todas as cidadezinhas dos dois estados, de se embriagar em todos os seus bares, penetrou no estado da Bahia e até para o bando de Lampião ele deu uma função. Estava numa pobre vila do sertão e não lhe faltava o dinheiro apenas para o transporte do seu carrossel. Faltava para o miserável hotel onde se hospedara e que era o único da vila, e também para o trago de pinga, para a cerveja, que não era gelada ali, assim mesmo ele gostava. O carrossel armado no capim da praça da Matriz estava parado fazia uma semana. Nhozinho França esperava a noite de sábado e a tarde de domingo para ver se fazia algum cobre para arribar para um lugar melhor. Mas na sexta-feira Lampião entrou na vila com vinte e dois homens e então o carrossel teve muito que trabalhar. Como as crianças, os grandes cangaceiros, homens que tinham vinte e trinta mortes, acharam belo o carrossel, acharam que mirar suas luzes rodando, ouvir a música velhíssima da sua pianola e montar naqueles estropiados cavalos de pau era a maior felicidade. E o carrossel de Nhozinho França salvou a pequena vila de ser saqueada, as moças de serem defloradas, os homens de serem mortos. Só mesmo os dois soldados da polícia baiana que lustravam as botas na frente do posto policial foram fuzilados pelos cangaceiros, assim mesmo antes que eles vissem o carrossel armado na praça da Matriz. Porque talvez até aos soldados da polícia baiana Lampião perdoasse nessa noite de suprema felicidade para o bando de cangaceiros. Então eles foram como crianças, gozaram daquela felicidade que nunca haviam gozado na sua meninice de filhos de camponeses: montar e rodar num cavalo de madeira de um carrossel, onde havia música de uma pianola e onde as luzes eram de todas as cores: azuis, verdes, amarelas, roxas e vermelhas como o sangue que sai do corpo dos assassinados.

Isso mesmo contou Nhozinho a Volta Seca (que ficou excitadíssimo) e ao Sem-Pernas naquela tarde em que os encontrou na Porta do Mar e os convidou para que o ajudassem no serviço do carrossel durante os dias que estivesse armado na Bahia, em Itapagipe. Não podia marcar ordenado, mas talvez desse para tirar cada um uns cinco mil-réis por noite. E quando Volta Seca mostrou suas habilidades em imitar animais os mais vários, Nhozinho França se entusiasmou por completo, mandou baixar mais uma garrafa de cerveja e declarou que Volta Seca ficaria na porta chamando o público, enquanto o Sem-Pernas o ajudaria com as máquinas e tomaria conta da pianola. Ele mesmo venderia as entradas enquanto o carrossel estivesse parado. Quando estivesse rodando, Volta Seca o faria. “E de quando em vez”, disse piscando o olho, “um sai pra tomar uma pinga enquanto o outro faz o serviço de dois.”

Volta Seca e o Sem-Pernas nunca haviam acolhido uma idéia com tanto entusiasmo. Eles muitas vezes já tinham visto um carrossel, mas quase sempre o viam de longe, cercado de mistério, cavalgados os seus rápidos ginetes por meninos ricos e choraminguentos. O Sem-Pernas já tinha mesmo (certo dia em que penetrou num parque de diversões armado no Passeio Público) chegado a comprar entrada para um, mas o guarda o expulsou do recinto porque ele estava vestido de farrapos. Depois o bilheteiro não quis lhe devolver o bilhete da entrada, o que fez com que o Sem-Pernas metesse as mãos na gaveta da bilheteria, que estava aberta, abafasse o troco, e tivesse que desaparecer do Passeio Público de uma maneira muito rápida, enquanto em todo o parque se ouviam os gritos de: “Ladrão!, ladrão!”. Houve uma tremenda confusão, enquanto o Sem-Pernas descia muito calmamente a Gamboa de Cima, levando nos bolsos pelo menos cinco vezes o que tinha pago pela entrada. Mas o Sem-Pernas preferiria, sem dúvida, ter rodado no carrossel, montado naquele fantástico cavalo de cabeça de dragão, que era sem dúvida a coisa mais estranha e tentadora na maravilha que era o carrossel para os seus olhos. Criou ainda mais ódio aos guardas e maior amor aos carrosséis distantes. E agora, de repente, vinha um homem que pagava cerveja e fazia o milagre de o chamar para viver uns dias junto a um verdadeiro carrossel, movendo com ele, montando nos seus cavalos, vendo de perto rodarem as luzes de todas as cores. E para o Sem-Pernas, Nhozinho França não era o bêbado que estava em sua frente na pobre mesa da Porta do Mar. Para seus olhos era um ser extraordinário, algo como Deus, para quem rezava Pirulito, algo como Xangô, que era o santo de João Grande e do Querido-de-Deus. Porque nem o padre José Pedro e nem mesmo a mãe-de-santo

Don'Aninha seriam capazes de realizar aquele milagre. Nas noites da Bahia, numa praça de Itapagipe, as luzes do carrossel girariam loucamente movimentadas pelo Sem-Pernas. Era como num sonho, sonho muito diverso dos que o Sem-Pernas costumava ter nas suas noites angustiosas. E pela primeira vez seus olhos sentiram-se úmidos de lágrimas que não eram causadas pela dor ou pela raiva. E seus olhos úmidos miravam Nhozinho França como a um ídolo. Por ele até a garganta de um homem o Sem-Pernas abria com a navalha que traz entre a calça e o velho colete preto que lhe serve de paletó.

— É uma beleza — disse Pedro Bala olhando o velho carrossel armado. E João Grande abria os olhos para ver melhor. Penduradas estavam as lâmpadas azuis, verdes, amarelas, roxas, vermelhas.

É velho e desbotado o carrossel de Nhozinho França. Mas tem a sua beleza. Talvez esteja nas lâmpadas, ou na música da pianola (velhas valsas de perdido tempo), ou talvez nos ginetes de pau. Entre eles tem um pato que é para sentar dentro os mais pequenos. Tem a sua beleza, sim, porque a opinião unânime dos Capitães da Areia é que ele é maravilhoso. Que importa que seja velho, roto e de cores apagadas se agrada às crianças?

Foi uma surpresa quase incrível quando naquela noite o Sem-Pernas chegou ao trapiche dizendo que ele e Volta Seca iam trabalhar uns dias num carrossel. Muitos não acreditaram, pensaram que fosse mais uma pilhéria do Sem-Pernas. Então iam perguntar a Volta Seca que,

como sempre, estava metido no seu canto sem falar, examinando um revólver que furtara numa casa de armas. Volta Seca fazia que sim com a cabeça e por vezes dizia:

— Lampião já rodou nele. Lampião é meu padrim...

O Sem-Pernas convidou a todos para irem ver o carrossel na outra noite, quando o acabariam de armar. E saiu para encontrar Nhozinho França. Naquele momento todos os pequenos corações que pulsavam no trapiche invejaram a suprema felicidade do Sem-Pernas. Até mesmo Pirulito, que tinha quadros de santos na sua parede, até mesmo João Grande, que nessa noite iria com o Querido-de-Deus ao candomblé de Procópio, no Matatu, até mesmo o Professor, que lia livros, e quem sabe se também Pedro Bala, que nunca tivera inveja de nenhum porque era o chefe de todos? Todos o invejaram, sim. Como invejaram Volta Seca, que no seu canto, o cabelo mestiço e ralo despenteado, os olhos apertados e a boca rasgada naquele rictus de raiva, apontava o revólver ora para um dos meninos, ora para um rato que passava, ora para as estrelas, que eram muitas no céu.

Na outra noite foram todos com o Sem-Pernas e Volta Seca (estes tinham passado o dia fora, ajudando Nhozinho a armar o carrossel) ver o carrossel armado. E estavam parados diante dele, extasiados de beleza, as bocas abertas de admiração. O Sem-Pernas mostrava tudo. Volta Seca levava um por um para mostrar o cavalo que tinha sido cavalgado por seu padrinho Virgulino Ferreira Lampião. Eram quase cem crianças olhando o velho carrossel de Nhozinho França, que a estas horas estava encornado num pifão tremendo na Porta do Mar.

O Sem-Pernas mostrou a máquina (um pequeno motor que falhava muito) com um orgulho de proprietário. Volta Seca não se desprendia do cavalo onde rodara Lampião. O Sem-Pernas estava muito cuidadoso do carrossel e não deixava que eles o tocassem, que bulissem em nada.

Foi quando o Professor perguntou:

— Tu já sabe mover com as máquinas?

— Amanhã é que vou saber... — disse o Sem-Pernas com um certo desgosto. — Amanhã seu Nhozinho vai me ensinar.

— Então amanhã, quando acabar a função, tu pode botar ele pra rodar só com a gente. Tu bota as coisas pra andar, a gente se aboleta.

Pedro Bala apoiou a idéia com entusiasmo. Os outros esperavam a resposta do Sem-Pernas ansiosos. O Sem-Pernas disse que sim, e então muitos bateram palmas, outros gritaram. Foi quando Volta Seca deixou o cavalo onde montara Lampião e veio para eles:

— Quer ver uma coisa bonita?

Todos queriam. O sertanejo trepou no carrossel, deu corda na pianola e começou a música de uma valsa antiga. O rosto sombrio de Volta Seca se abria num sorriso. Espiava a pianola, espiava os meninos envoltos em alegria. Escutavam religiosamente aquela música que saía do bojo do carrossel na magia da noite da cidade da Bahia só para os ouvidos aventureiros e pobres dos Capitães da Areia. Todos estavam silenciosos. Um operário que vinha pela rua, vendo a aglomeração de meninos na praça, veio para o lado deles. E ficou também parado, escutando a velha música. Então a luz da lua se estendeu sobre todos, as estrelas brilharam ainda mais no céu, o mar ficou de todo manso (talvez que Iemanjá tivesse vindo também ouvir a música) e a cidade era como que um grande carrossel onde giravam em invisíveis cavalos os Capitães da Areia. Neste momento de música eles sentiram-se donos da cidade. E amaram-se uns aos outros, se sentiram irmãos porque eram todos eles sem carinho e sem conforto e agora tinham o carinho e conforto da música. Volta Seca não pensava com certeza em Lampião neste momento. Pedro Bala não pensava em ser um dia o chefe de todos os malandros da cidade. O Sem-Pernas em se jogar no mar, onde os sonhos são todos belos. Porque a música saía do bojo do velho carrossel só para eles e para o operário que parara. E era uma valsa velha e triste, já esquecida por todos os homens da cidade.

Desemboca gente de todas as ruas. É noite de sábado, amanhã os homens não irão para o trabalho. Podem demorar na rua essa noite. Muitos preferiram ir para os bares, a Porta do Mar está cheia, mas os que tinham filhos vieram com eles para a praça, que é mal iluminada. Em compensação aí estão as luzes do carrossel que rodam. As crianças olham para elas e batem palmas. Em frente à bilheteria Volta Seca imita vozes de animais e chama o público. Leva uma cartucheira, como se estivesse no sertão. Nhozinho França achou que isto chamaria a atenção do povo e Volta Seca parece mesmo um cangaceiro com o chapéu de couro e a cartucheira atravessada. E imita animais até que se reúnam homens, mulheres e crianças na sua frente. Então oferece entradas, que as crianças comprem. Vai uma alegria por toda a praça. As luzes do carrossel alegram a todos. No centro, agachado, o Sem-Pernas ajuda Nhozinho França a botar o motor para trabalhar. E o carrossel gira, carregado de meninos, a pianola toca suas velhas valsas, Volta Seca vende entradas.

Na praça, casais de namorados passeiam. Mães de família compram picolés e sorvetes, um poeta sentado perto do mar faz um poema sobre as luzes do carrossel e a alegria das crianças. O carrossel ilumina toda a praça e todos os corações. A cada momento desemboca gente das ruas e dos becos. Volta Seca imita os animais, vestido de cangaceiro. Quando o carrossel pára de girar, os meninos o invadem, exibindo o bilhete de ingresso, e é difícil contê-los. Quando um não encontra mais lugar, fica com um rosto magoado de desilusão e espera impaciente a sua vez. E quando o carrossel pára, os que vão nele não querem saltar, é preciso que o Sem-Pernas venha e diga:

— Pula fora! Pula fora! Ou então compra outra entrada.

Só assim deixam os velhos cavalos, que nunca se cansam da eterna corrida. Outros cavalgam os ginetes e a corrida recomeça, as luzes girando, todas as cores fazendo uma cor única e estranha, a pianola tocando sua antiga música. Também vão casais de namorados nos bancos e enquanto gira o carrossel murmuram palavras de amor. Há mesmo quem troque um beijo na corrida, quando o motor falha e as luzes se apagam. Então Nhozinho França e o Sem-Pernas se debruçam sobre o motor e examinam o defeito até a corrida recomeçar, abafando os protestos dos meninos. O Sem-Pernas já aprendeu todos os mistérios do motor.

Certa hora Nhozinho França manda que o Sem-Pernas vá substituir Volta Seca na venda de bilhetes. E manda que Volta Seca vá andar no carrossel. E o menino toma o cavalo que serviu a Lampião. E enquanto dura a corrida, vai pulando como se cavalgasse um verdadeiro cavalo. E faz movimentos com o dedo, como se atirasse nos que vão na sua frente, e na sua imaginação os vê cair banhados em sangue, sob os tiros da sua repetição. E o cavalo corre e cada vez corre mais, e ele mata a todos, porque são todos soldados ou fazendeiros ricos. Depois possui nos bancos a todas as mulheres, saqueia vilas, cidades, trens de ferro, montado no seu cavalo, armado com seu rifle.

Depois vai o Sem-Pernas. Vai calado, uma estranha comoção o possui. Vai como um crente para uma missa, um amante para o seio da mulher amada, um suicida para a morte. Vai pálido e coxeia. Monta um cavalo azul que tem estrelas pintadas no lombo de madeira. Os lábios estão apertados, seus ouvidos não ouvem a música da pianola. Só vê as luzes que giram com ele e prende em si a certeza de que está num carrossel, girando num cavalo como todos aqueles meninos que têm pai e mãe, e uma casa e quem os beije e quem os ame. Pensa que é um deles e fecha os olhos para guardar melhor esta certeza. Já não vê os soldados que o surraram, o homem de colete que ria. Volta Seca os matou na sua corrida. O Sem-Pernas vai teso no seu cavalo. É como se corresse sobre o mar para as estrelas, na mais maravilhosa viagem do mundo. Uma viagem como o Professor nunca leu nem inventou. Seu coração bate tanto, tanto, que ele o aperta com a mão.

Nesta noite os Capitães da Areia não vieram. Não só a função do carrossel na praça terminou muito tarde (às duas horas da manhã os homens ainda rodavam), como muitos deles, inclusive Pedro Bala, Boa-Vida, Barandão e o Professor, estavam ocupados em vários assuntos. Marcaram para o dia seguinte, das três para as quatro da manhã. Pedro Bala perguntou ao Sem-Pernas se ele já sabia manobrar bem com o motor:

— Não paga a pena dar um prejuízo ao teu patrão — explicou.

— Já sei aquilo tudo de cor e decorado. É o tipo da coisa canja.

O Professor, que jogava damas com João Grande, perguntou:

— Não era bom a gente de tarde dá um pulo na praça? Quem sabe se não vale a pena?

— Eu vou — falou Pedro Bala. — Mas acho que não pode ir muitos. A turma pode desconfiar de ver tanto junto.

O Gato disse que de tarde não ia. Tinha o que fazer, já que à noite ia estar ocupado no carrossel. O Sem-Pernas mangou:

— Tu não pode passar um dia sem bater coxas com essa bruaca, não é? Tu vai acabar tatu...

O Gato não respondeu. João Grande também não iria à tarde. Tinha que ir encontrar com o Querido-de-Deus para irem comer uma feijoada na casa de Don'Aninha, a mãe-de-santo. Finalmente ficou resolvido que fosse um grupo pequeno operar à tarde na praça. Os outros iriam para onde bem quisessem. Só à noite se reuniriam para irem todos correr no carrossel.

— É preciso levar gasolina, gente, pro motor.

O Professor (tinha vencido João Grande já em três partidas) fez uma coleta para comprarem dois litros de gasolina:

— Eu levo.

Mas na tarde do domingo chegou o padre José Pedro, que era uma das raríssimas pessoas que sabiam onde ficava a pousada mais permanente dos Capitães da Areia. O padre José Pedro se fizera amigo deles há bastante tempo. A amizade veio por intermédio do Boa-Vida. Este, um dia, penetrara, após uma missa, na sacristia de uma igreja onde oficiava padre José Pedro. Penetrara mais por curiosidade que por outra qualquer coisa. Boa-Vida não era dos que mais faziam pela vida. Gostava de deixar a vida correr, sem se preocupar muito. Era mais um parasita do grupo. Um dia, quando lhe dava ganas, entrava numa casa de onde trazia um objeto de valor ou batia o relógio de um homem. Quase nunca o punha ele mesmo na mão dos intermediários. Trazia e entregava a Pedro Bala, assim como uma contribuição que dava ao grupo. Tinha muitos amigos entre os estivadores do cais, em várias casas pobres da Cidade de Palha, em muitos pontos da Bahia. Comia em casa de um, em casa de outro. Em geral não aborrecia a nenhum. Se contentava com as mulheres que sobravam do Gato e mais que nenhum conhecia a cidade, suas ruas, seus lugares curiosos, uma festa onde podiam ir beber e dançar. Quando já tinha algum tempo que havia contribuído com algum objeto de valor para a economia do grupo, fazia um esforço, arranjava algo que rendesse dinheiro e entregava a Pedro Bala. Mas realmente não gostava de nenhuma espécie de trabalho, fosse honesto ou desonesto. Gostava era de deitar na areia do cais, horas e horas espiando os navios, de ficar de cócoras tardes inteiras nos portões dos armazéns do porto ouvindo histórias de valentias. Vestia-se de farrapos, pois só providenciava arranjar uma roupa quando seu traje caía aos pedaços. Gostava de andar ao léu nas ruas da cidade, entrando nos jardins para fumar um cigarro sentado num banco, entrando nas igrejas para espiar a beleza do ouro velho, flanando pelas ruas calçadas de grandes pedras negras.

Naquela manhã, quando viu o povo saindo da missa, entrou na igreja displicentemente e foi furando até a sacristia. Espiava tudo, os altares, os santos, riu de um São Benedito muito preto. Na sacristia não tinha ninguém e ele viu um objeto de ouro que devia dar muito dinheiro. Espiou mais uma vez, não viu ninguém. Foi passando a mão, mas alguém tocou no seu ombro. O padre José Pedro acabara de entrar:

— Por que faz isso, meu filho? — perguntou com um sorriso, enquanto tirava da mão do Boa-Vida o relicário de ouro.

— Tava só dando uma espiada, reverendo. É batuta — respondeu Boa-Vida com certo receio. — É batuta mesmo. Mas não vá pensando que ia levar. Ia deixar aí direitinho. Sou de boa família.

O padre José Pedro espiou as roupas do Boa-Vida e riu. Boa-Vida olhou também para seus trapos:

— É que meu pai morreu, sabe? Mas até num colégio estive... Tou falando a verdade. Pra que é que eu ia roubar essa coisa? — apontava o relicário. — Demais numa igreja. Não sou pagão.

O padre José Pedro sorriu de novo. Sabia perfeitamente que Boa-Vida estava mentindo. Há muito que ele aguardava uma oportunidade para travar relações com as crianças abandonadas da cidade. Pensava que aquela era a missão que lhe estava reservada. Já fizera umas tantas visitas ao reformatório de menores, mas ali lhe punham todas as dificuldades porque ele não esposava as idéias do diretor de que é necessário surrar uma criança para a emendar de um erro. E mesmo o diretor tinha idéias únicas sobre os erros. Há bastante tempo que o padre José Pedro ouvia falar nos Capitães da Areia e sonhava entrar em contato com eles, poder trazer todos aqueles corações a Deus. Tinha uma vontade enorme de trabalhar com aquelas crianças, de ajudá-las a serem boas. Por isso tratou o melhor que pôde a Boa-Vida. Quem sabe se por intermédio dele não chegaria aos Capitães da Areia? E assim foi.

O padre José Pedro não era considerado uma grande inteligência entre o clero. Era mesmo um dos mais humildes entre aquela legião de padres da Bahia. Em verdade fora cinco anos operário numa fábrica de tecidos, antes de entrar para o seminário. O diretor da fábrica, num dia em que o bispo a visitara, resolveu dar mostra de generosidade e disse que “já que o senhor bispo se queixava da falta de vocação sacerdotal, ele estava disposto a custear os estudos de um seminarista ou de alguém que quisesse estudar para padre”. José Pedro, que estava no seu tear, ouvindo, se aproximou e disse que ele queria ser padre. Tanto o patrão como o bispo tiveram uma surpresa. José Pedro já não era moço e não tinha estudo algum. Mas o patrão, diante do bispo, não quis voltar atrás. E José Pedro foi para o seminário. Os demais seminaristas riam dele. Nunca conseguiu ser um bom aluno. Bem-comportado, isso era. Também dos mais devotos, daqueles que mais se acercavam da igreja. Não estava de acordo com muitas das coisas que aconteciam no seminário e por isso os meninos o perseguiam. Não conseguia penetrar os mistérios da filosofia, da teologia e do latim. Mas era piedoso e tinha desejos de catequizar crianças ou índios. Sofreu muito, principalmente depois que, passados dois anos, o dono da fábrica deixou de pagar seus gastos e ele teve que trabalhar de bedel no seminário para poder continuar. Mas conseguiu se ordenar e ficou adido a uma igreja da capital, esperando uma paróquia. Porém seu grande desejo era catequizar as crianças abandonadas da cidade, os meninos que, sem pai e sem mãe, viviam do roubo, em meio a todos os vícios. O padre José Pedro queria levar aqueles corações todos a Deus. Assim começou a freqüentar o reformatório de menores, onde a princípio o diretor o recebia com muita cortesia. Mas quando ele se declarou contra os castigos corporais, contra deixar as crianças com fome dias seguidos, então as coisas mudaram. Um dia teve que escrever uma carta sobre o assunto para a redação de um jornal. Então sua entrada foi proibida no reformatório e até uma queixa contra ele foi dirigida ao arcebispo. Por isso não teve uma freguesia logo. Porém seu maior desejo era conhecer os Capitães da Areia. O problema dos menores abandonados e delinquentes, que quase não preocupava a ninguém em toda a cidade, era a maior preocupação do padre José Pedro. Ele queria se aproximar daquelas crianças não só para trazê-las para Deus, como para ver se havia algum meio de melhorar sua situação. Pouca influência tinha o padre José Pedro. Não tinha mesmo influência nenhuma, nem tampouco sabia como agir para ganhar a confiança daqueles pequenos ladrões. Mas sabia que a vida deles era falta de todo o conforto, de todo carinho, uma

vida de fome e de abandono. E se o padre José Pedro não tinha cama, comida e roupa para levar até eles, tinha pelo menos palavras de carinho e, sem dúvida, muito amor no seu coração. Numa coisa se enganou, a princípio, o padre José Pedro: em lhes oferecer, em troca do abandono da liberdade que gozavam, soltos na rua, uma possibilidade de vida mais confortável. O padre José Pedro bem sabia que não podia acenar com o reformatório àquelas crianças. Ele conhecia demais as leis do reformatório, as escritas e as que cumpriam. E sabia que não havia possibilidade de nele uma criança se tornar boa e trabalhadora. Mas o padre José Pedro confiava em umas amigas que possuía, beatas velhas e religiosas. Elas podiam se encarregar de vários dos Capitães da Areia, de educá-los e alimentá-los. Mas isso seria o abandono de tudo de grande que tinha a vida deles: a aventura da liberdade nas ruas da mais misteriosa e bela das cidades do mundo, nas ruas da Bahia de Todos os Santos. E logo que, por intermédio de Boa-Vida, o padre José Pedro fez relações com os Capitães da Areia, viu que se lhes fizesse essa proposta perderia toda a confiança que já depositavam nele e que se mudariam do trapiche e ele nunca mais os veria. Além do mais não tinha absoluta confiança naquelas solteironas velhucas que viviam metidas na igreja e que aproveitavam os intervalos das missas para comentarem a vida alheia. Lembrava-se que, a princípio, elas tinham ficado magoadas com ele porque, ao acabar de celebrar pela primeira vez naquela igreja, um grupo de beatas se acercou dele com o evidente propósito de o ajudar a mudar os trajés do ofício da missa. E ressoaram em torno a ele exclamações comovidas:

— Reverendozinho... Anjo Gabriel...

Uma velhusca magra juntava as mãos em adoração:

— Meu Jesuscristozinho...

Pareciam adorá-lo e o padre José Pedro se revoltou. Em verdade ele sabia que a grande maioria dos padres não se revoltava e ganhava bons presentes, de galinhas, perus, lenços bordados e por vezes até antigos relógios de ouro que passavam através de gerações na mesma família. Mas o padre José Pedro tinha outra idéia da sua missão, pensava que os outros estavam errados e foi com um furor sagrado que disse:

— As senhoras não têm o que fazer? Não têm casa de que cuidar? Eu não sou Jesuscristozinho, nem Anjo Gabriel... Vão para suas casas trabalhar, preparar o almoço, coser.

As beatas o olhavam assombradas. Era como se ele fosse o próprio Anticristo. O padre completou:

— Em suas casas trabalhando servem melhor a Deus que aqui cheirando as fraldas dos padres... Vão, vão...

E enquanto elas saíam atemorizadas, ele repetia mais com mágoa que com raiva:

— Jesuscristozinho... O nome de Deus em vão.

As beatas foram diretas ao padre Clóvis, que era gordo, calvo e muito bem-humorado, confessor preferido de todas elas. Narraram-lhe entre exclamações de assombro o que acabara de se passar. O padre Clóvis mirou as beatas com um olhar terno e as consolou:

— Logo passará... Isto é começo. Depois ele verá que vocês são umas santas, umas verdadeiras filhas do Senhor. Isso passará. Não fiquem tristes. Vão rezar um padre-nosso e não se esqueçam que há benção hoje.

Ficou rindo quando elas partiram. E murmurava de si para si:

— Esses padres recém-ordenados estragam a vida da gente...

Depois as beatas foram aos poucos se aproximando novamente do padre José Pedro. A verdade é que nunca chegaram a ter com ele uma perfeita intimidade. O seu ar sério, a sua bondade que se reservava para quando se fazia necessária, e seu horror às intriguinhas da sacristia faziam com que elas o respeitassem mais que o amassem. Algumas, no entanto, aquelas que em geral eram ou viúvas ou esposas de maus maridos, se fizeram mais ou menos suas amigas. Outra coisa o afastava das beatas: ele era a negação do pregador. Nunca havia conseguido descrever o inferno com a força de convicção do padre Clóvis, por exemplo. Sua

retórica era pobre e falha. No entanto, ele acreditava, ele era um crente. E dificilmente se poderia dizer que o padre Clóvis acreditasse pelo menos no inferno.

A princípio o padre José Pedro pensava em levar os Capitães da Areia às beatas. Pensava que assim salvaria não só as crianças de uma vida miserável, como salvaria também as beatas de uma inutilidade perniciosa. Poderia conseguir que elas se dedicassem aos meninos com a mesma fervorosa devoção com que se dedicavam às igrejas, aos gordos padres. O padre José Pedro adivinhava (mais do que sabia) que se elas passavam os dias em inúteis conversas nas igrejas, ou a bordar lenços para o padre Clóvis, era porque não haviam tido, na sua malograda existência de virgens, um filho, um esposo, a quem dedicar seu tempo e seu carinho. Agora ele levaria filhos para elas. Muito tempo o padre José Pedro acariciou este projeto. Chegou mesmo a levar para casa de uma um menino do reformatório. Isso muito antes de conhecer os Capitães da Areia, quando apenas ouvia falar neles. A experiência deu maus resultados: o menino arribou da casa da solteirona levando uns objetos de prata, preferindo a liberdade da rua, mesmo vestido de farrapos e sem muita certeza de almoço, aos bons trajes e ao almoço garantido com a obrigação de rezar o terço em voz alta, assistir várias missas e bênçãos

todos os dias. Depois o padre José Pedro compreendeu que a experiência tinha fracassado mais por culpa da solteirona que do menino. Porque evidentemente — pensa padre José Pedro — é impossível converter uma criança abandonada e ladrona em um sacristão. Mas é muito possível convertê-la em um homem trabalhador... E esperava quando conhecesse os Capitães da Areia entrar num acordo com alguns deles e com as beatas para tentar uma nova experiência, agora bem dirigida. Mas logo depois que Boa-Vida o apresentou ao grupo, que aos poucos ganhou a confiança da maioria, viu que era totalmente inútil pensar nesse projeto. Viu que era absurdo, porque a liberdade era o sentimento mais arraigado nos corações dos Capitães da Areia e que tinha que tentar outros meios.

Nas primeiras vezes os meninos o olhavam com desconfiança. Ouviam muitas vezes na rua dizer que padre dava peso, que negócio de padre era para mulher. Mas o padre José Pedro tinha sido operário e sabia como tratar os meninos. Tratava-os como a homens, como a amigos. E assim conquistou a confiança deles, se fez amigo de todos, mesmo daqueles que, como Pedro Bala e o Professor, não gostavam de rezar. Dificuldade grande só teve mesmo com o Sem-Pernas. Enquanto que o Professor, Pedro Bala, o Gato eram indiferentes às palavras do padre (o Professor, no entanto, gostava dele, pois lhe trazia livros), Pirulito, Volta Seca e João Grande, principalmente o primeiro, muito atentos ao que ele dizia, o Sem-Pernas lhe fazia uma oposição que a princípio tinha sido muito tenaz. Porém, o padre José Pedro terminara por conquistar a confiança de todos. E pelo menos em Pirulito descobrira uma vocação sacerdotal.

Mas naquela tarde não foi com muita satisfação que o viram chegar. Pirulito se aproximou e beijou a mão do padre. Volta Seca também. Os demais o cumprimentaram. O padre José Pedro explicou:

— Hoje venho fazer um convite a todos vocês.

Os ouvidos se fizeram atentos. O Sem-Pernas resmungou:

— Vai chamar a gente pra bênção. Só quero ver quem topa...

Mas se calou porque Pedro Bala o olhava com raiva. O padre sorriu com bondade. Sentou-se num caixão, João Grande viu que a batina dele era suja e velha. Tinha remendos feitos com linha preta e era grande para a magreza do padre. Cutucou Pedro Bala, que espiou também. Então o Bala disse:

— Minha gente, o padre José Pedro, que é amigo de nós, tem uma coisa pra gente. Viva o padre José Pedro!

João Grande sabia que tudo era por causa da batina rasgada e grande para a magreza do padre. Os outros responderam “Viva”, o padre sorriu acenando com a mão, João Grande não tirava os olhos da batina. Pensou que Pedro Bala era mesmo um chefe,

sabia de tudo, sabia fazer tudo. Por Pedro Bala, João Grande se deixaria cortar a facção como aquele negro de Ilhéus por Barbosa, o grande senhor do cangaço. O padre José Pedro meteu a mão no bolso da batina, tirou o breviário negro. Abriu e de dentro sacou algumas notas de dez mil-réis:

— Isso é pra gente andar no carrossel hoje... Convido vocês todos para andarem hoje no carrossel da praça de Itapagipe.

Esperava que os rostos se animassem mais. Que uma extraordinária alegria reinasse em toda sala. Porque assim ficaria ainda mais convicto de que estava servindo a Deus quando daqueles quinhentos mil-réis que dona Guilhermina Silva dera para comprar velas para o altar da Virgem tirara cinquenta mil-réis para levar os Capitães da Areia ao carrossel. E como os rostos não ficaram subitamente alegres, ele ficou desconcertado, as notas na mão, olhando a multidão de meninos. Pedro Bala coçou o cabelo (que lhe caía sobre as orelhas), quis falar, não acertou. Olhou então para o Professor, e foi este quem explicou:

— Padre, o senhor é um homem bom. — Teve vontade de dizer que o padre era bom como João Grande, mas pensou que talvez o padre se ofendesse se ele o comparasse ao negro. — Mas o que tem é que o Sem-Pernas e Volta Seca tão os dois trabalhando no carrossel. E a gente tá convidado — aí fez uma pequena pausa — pelo proprietário, que é amigo deles, pra andar à noite de graça. A gente não esquece do convite do senhor... — O Professor falava pausado, escolhendo as palavras, pensando que aquele era um momento delicado, adivinhando muita coisa, e Pedro Bala o apoiava com a cabeça. — Fica pra outra vez. Mas o senhor não vai zangar com a gente porque a gente não aceita? Não vai, não é? — e espiava o padre, cujo rosto agora estava novamente alegre.

— Não. Fica pra outra vez. — Olhou para os meninos sorrindo. — Foi até melhor assim. Porque o dinheiro que eu tinha... — e se calou de repente ante o fato que ia contar. E pensou que talvez tivesse sido uma lição de Deus, um aviso, e que tivesse feito uma coisa malfeita. Seu olhar foi tão estranho, que os meninos se aproximaram um passo.

Olhavam para o padre sem compreender. Pedro Bala franzia a testa como quando tinha um problema a resolver, o Professor tentou falar. Mas João Grande compreendeu tudo, apesar de ser o mais burro de todos:

— Era da igreja, padre? — e bateu na boca com raiva de si mesmo.

Os outros entenderam. Pirulito pensou que tivesse sido um grande pecado, mas sentiu que a bondade do padre era maior que o pecado. Então o Sem-Pernas veio coxeando ainda mais que o seu natural, como se viesse lutando consigo mesmo, chegou perto do padre e quase gritou a princípio, se bem logo baixasse muito a voz:

— A gente pode botar no lugar onde estava... É coisa canja pra gente. Não fique triste... — e sorria.

E o sorriso do Sem-Pernas e a amizade que o padre lia nos olhos de todos (haveria lágrimas nos olhos do Grande?) lhe restituíram a calma, a serenidade, a confiança no seu ato e no seu Deus. Disse com sua voz natural:

— Uma velha viúva deu quinhentos mil-réis para vela. Eu tirei cinquenta para vocês andarem no carrossel. Deus julgará se fiz bem. Agora compro mesmo de vela.

Pedro Bala sentia que tinha uma dívida a saldar com o padre. Queria que o padre soubesse que todos eles compreendiam. E como não achasse nada mais à mão, se dispôs a perder o trabalho que poderiam fazer naquela tarde e convidou o padre:

— A gente vai pro carrossel ver Volta Seca e Sem-Pernas agora de tarde. Quer ir com a gente, padre?

Padre José Pedro disse que sim, porque sabia que aquilo era mais um passo na sua intimidade com os Capitães da Areia. E foi um grupo com o padre para a praça. Vários não

foram, o Gato inclusive, que foi ver Dalva. Mas os que iam pareciam um bando de bons meninos que vinham do catecismo. Se estivessem bem-vestidos e limpos, pareceria um colégio de tão em ordem que eles iam.

Na praça rodaram tudo com o padre. Mostravam com orgulho Volta Seca imitando animais, vestido de cangaceiro, o Sem-Pernas fazendo sozinho o carrossel girar, porque Nhozinho França fora tomar uma cerveja num bar. Uma pena que à tarde as luzes do carrossel não estivessem acesas. Não era tão belo como à noite, as luzes girando de todas as cores. Mas eles tinham orgulho de Volta Seca imitando animais, do Sem-Pernas movimentando o carrossel, fazendo as crianças subirem, as crianças baixarem. O Professor, com um pedaço de lápis e uma tampa de caixa, desenhava Volta Seca vestido de cangaceiro. Tinha um jeito especial para desenhar e por vezes ganhava dinheiro fazendo desenho, nas calçadas, de homens que passavam, de senhoritas que iam com os noivos. Estes paravam um minuto, riam do desenho ainda indeciso, as noivas diziam:

— Está muito parecido...

Ele recolhia os níqueis e então ficava a retocar o desenho feito a giz, a ampliá-lo, a colocar homens de cais e mulheres da vida, até que um guarda o expulsava da calçada. Por vezes já tinha um grupo grande espiando e havia quem dissesse:

— Este menino promete. É pena que o governo não olhe essas vocações... — e lembravam casos de meninos da rua que, ajudados por famílias, foram grandes poetas, cantores e pintores.

O Professor acabou o desenho (no qual pôs o carrossel e Nhozinho França caindo de bêbado) e deu ao padre. Estavam todos num grupo cerrado espiando o desenho, que o padre elogiava, quando ouviram:

— Mas é o padre José Pedro...

E o *lorgnon* da velha magra se assestou contra o grupo como uma arma de guerra. O padre José Pedro ficou meio sem jeito, os meninos olhavam com curiosidade os ossos do pescoço e do peito da velha, onde um *barret* custosíssimo brilhava à luz do sol. Houve um momento em que todos ficaram calados, até que o padre José Pedro criou ânimo e disse:

— Boa tarde, dona Margarida.

Mas a viúva Margarida Santos assestou novamente o *lorgnon* de ouro.

— O senhor não se envergonha de estar nesse meio, padre? Um sacerdote do Senhor? Um homem de responsabilidade no meio desta gentilha...

— São crianças, senhora.

A velha olhou superiora e fez um gesto de desprezo com a boca. O padre continuou:

— Cristo disse: “Deixai vir a mim as criancinhas...”.

— Criancinhas... Criancinhas... — cuspiu a velha.

— “Ai de quem faça mal a uma criança”, falou o Senhor — e o padre José Pedro elevou a voz acima do desprezo da velha.

— Isso não são crianças, são ladrões. Velhacos, ladrões. Isso não são crianças. São capazes até de ser dos Capitães da Areia... Ladrões — repetiu com nojo.

Os meninos a fitavam com curiosidade. Só o Sem-Pernas, que tinha vindo do carrossel pois Nhozinho França já voltara, a olhava com raiva. Pedro Bala se adiantou um passo, quis explicar:

— O padre só quer aju...

Mas a velha deu um repelão e se afastou.

— Não se aproxime de mim, não se aproxime de mim, imundície. Se não fosse pelo padre eu chamava o guarda.

Pedro Bala aí riu escandalosamente, pensando que se não fosse pelo padre a velha já não teria o *barret* nem tampouco o *lorgnon*. A velha se afastou com um ar de grande superioridade, não sem dizer antes para o padre José Pedro:

— Assim o senhor não vai longe, padre. Tenha mais cuidado com as suas relações.

Pedro Bala ria cada vez mais, e o padre também riu, se bem se sentisse triste pela velha, pela incompreensão da velha. Mas o carrossel girava com as crianças bem-vestidas e aos poucos os olhos dos Capitães da Areia se voltaram para ele e estavam cheios de desejo de andar nos cavalos, de girar com as luzes. Eram crianças, sim — pensou o padre.

No começo da noite caiu uma carga-d'água. Também as nuvens pretas logo depois desapareceram do céu e as estrelas brilharam, brilhou também a lua cheia. Pela madrugada os Capitães da Areia vieram. O Sem-Pernas botou o motor para trabalhar. E eles esqueceram que não eram iguais às demais crianças, esqueceram que não tinham lar, nem pai, nem mãe, que viviam de furto como homens, que eram temidos na cidade como ladrões. Esqueceram as palavras da velha de *lorgnon*. Esqueceram tudo e foram iguais a todas as crianças, cavalgando os ginetes do carrossel, girando com as luzes. As estrelas brilhavam, brilhava a lua cheia. Mas, mais que tudo, brilhavam na noite da Bahia as luzes azuis, verdes, amarelas, roxas, vermelhas do Grande Carrossel Japonês.

ANEXO D – Conto *Felicidade clandestina* de Clarice Lispector

Ela era gorda, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letras bordadíssimas palavras como “data natalícia” e “saudades”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte que ela o emprestaria.

Até no dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam. No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meu olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas do Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu

voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começava a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que eu emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: —E você fica com o livro por quanto tempo quiser!. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: —pelo tempo que eu quisesse! é tudo que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem

tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 7-10.)

Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~valdenit/felicida.htm> Acesso em: 14 mar. 2020

ANEXO E – Capítulo Família, Capitães da Areia (AMADO, 2008, p. 118-134)**Família**

FOI BOA-VIDA QUE CONTOU A PEDRO BALA que naquela casa da Graça tinha coisa de ouro de fazer medo. O dono da casa, pelo jeito, parecia colecionador, o Boa-Vida tinha ouvido um malandro dizer que na casa havia uma sala entupida de objetos de ouro e prata que no emprego haviam de dar uma fortuna. À tarde Pedro Bala foi com o Boa-Vida ver a casa. Era um prédio moderno e elegante, jardim na frente, garagem ao fundo, espaçosa residência de gente rica. O Boa-Vida cuspiu por entre os dentes, desenhando uma flor no passeio com o cuspe, e disse:

— E dizer que nesse mundo só mora dois velhos, hein?

— Toca batuta... -- comentou Pedro Bala.

Uma empregada abriu a porta da frente, saiu para o jardim. No hall, que ficou à vista, eles perceberam quadros pela parede, estatuetas sobre as mesas. Pedro Bala riu:

— Se o Professor visse isso ficava doidinho... Nunca vi tanto pegadio com livro e pintura.

— Ele vai fazer uma pintura como eu, deste tamanho... — e Boa-Vida mostrava o tamanho separando as mãos uma da outra.

Pedro Bala olhou mais uma vez a casa, se acercou um pouco do jardim, assoviando. A empregada colhia flores e os seios alvos apareciam sob o decote, pois ela estava curvada. Pedro Bala espiou. Eram seios alvos terminando em bicos vermelhos. Boa-Vida suspirou ao seu lado.

— Que montanha, Bala.

— Cala a boca.

Mas a empregada já os vira e os olhava como a perguntar o que desejavam. Pedro Bala sacou o boné e pediu:

— Podia dar uma caneca de água à gente, por favor? O sol tá encalistrando... — e sorria, limpando com o boné a testa, onde o suor corria. Estava muito vermelho sob o sol, seus cabelos loiros crescidos desabando sobre as orelhas em ondas maltratadas, e a empregada o mirou com simpatia. Ao lado Boa-Vida fumava uma ponta de charuto, com um pé em cima da gradezinha do jardim. A criada primeiro falou para Boa-Vida com desprezo:

— Tira esta pata daí de cima...

Depois sorriu para Pedro Bala:

— Trago a água já...

Voltou com dois copos d'água e eram copos como eles nunca tinham visto de tão bonitos. Beberam a água, Pedro Bala agradeceu:

— Muito obrigado... — e baixinho — lindeza.

A empregada falou também baixinho:

— Frangote atrevido...

— Que hora tu sai daqui?

— Te repara. Tenho meu homem. Ele me espera às nove horas da noite naquela esquina...

— Pois hoje tou na outra...

Saíram pela rua, Boa-Vida fumando sua ponta de charuto, abanando o rosto com o chapéu-coco que usava. Pedro Bala comentou:

— Eu sou é mesmo simpático... Aquela tá no papo...

Boa-Vida cuspiu novamente entre os dentes:

— Também com essa cabeleira de mulher, toda cheia de cachos...

Pedro Bala riu, mostrou o punho fechado ao Boa-Vida:

— Deixa de inveja, mulato pachola...

Boa-Vida desviou a conversa:

— E o ourame?

— É trabalho primeiro pro Sem-Pernas... Amanhã ele dá um jeito de embocar na casa e passar uns dias morando. Depois que ele souber onde fica os troço melhor a gente vem, uns cinco ou seis, tira o ourame...

— E tu perde a comida?

— A criada? Como hoje mesmo... Nove horas tou firme aí...

Voltou-se. Olhou a casa. A criada se debruçava na grade, Pedro Bala deu adeus. Ela respondeu, Boa-Vida cuspiu:

— Ó peste de sorte, nunca vi...

No outro dia, por volta de onze e meia da manhã, o Sem-Pernas apareceu em frente à casa. Quando ele tocou a campainha a empregada com certeza ainda pensava na noite que passara com Pedro Bala no seu quarto no Garcia, porque não ouviu o tilintar. O menino tocou de novo e na janela de um quarto do primeiro andar assomou a cabeça grisalha de uma senhora, que mirou com os olhos apertados ao Sem-Pernas:

— Que é, meu filho?

— Dona, eu sou um pobre órfão...

A senhora fez com a mão sinal que ele esperasse e dentro de poucos minutos estava no portão sem ouvir sequer as desculpas da empregada por não ter atendido à porta:

— Pode dizer, meu filho — olhava os farrapos do Sem-Pernas.

— Dona, eu não tenho pai, faz só poucos dias que minha mãe foi chamada pro céu — mostrava um laço preto no braço, laço que tinha sido feito com a fita do chapéu novo do Gato, que se danara. — Não tenho ninguém no mundo, sou aleijado, não posso trabalhar muito, faz dois dias que não vejo de comer e não tenho onde dormir.

Parecia que ia chorar. A senhora olhava muito impressionada:

— Você é aleijado, meu filho?

O Sem-Pernas mostrou a perna capenga, andou na frente da senhora forçando o defeito. Ela o fitava com compaixão:

— De que morreu sua mãe?

— Mesmo não sei. Deu uma coisa esquisita na pobre, uma febre de mau agouro, ela bateu a caçoleta em cinco dias. E me deixou só no mundo... Se eu ainda agüentasse o repuxo do trabalho, ia me arranjar. Mas com esse aleijão só mesmo numa casa de família... A senhora não tá precisando de um menino pra fazer compra, ajudar no trabalho da casa? Se tá, dona...

— E como o Sem-Pernas pensasse que ela ainda estava indecisa, completou com cinismo, uma voz de choro:

— Se eu quisesse me metia aí com esses meninos ladrão. Com os tal de Capitães da Areia. Mas eu não sou disso, quero é trabalhar. Só que não agüento um trabalho pesado. Sou um pobre órfão, tou com fome...

Mas a senhora não estava indecisa. Estava era se lembrando seu filho, que tinha morrido com a idade daquele e que ao morrer matara toda a sua alegria e a do marido. Este ainda tinha as suas coleções de obras de arte, mas ela tinha apenas a recordação daquele filho que a deixara tão cedo. Por isso olha o Sem-Pernas, esfarrapado, com um grande carinho e ao lhe falar sua voz tem uma doçura diferente da de sempre. Há como que um pouco de alegria na doçura da sua voz, e isso espanta a criada:

— Entre, meu filho. Deixe estar que vou arranjar um trabalho para você... — Pôs a mão fina e aristocrática, onde brilhava um solitário, na cabeça suja do Sem-Pernas e falou para a

criada: — Maria José, prepare o quarto de cima da garagem para este menino. Mostre o banheiro a ele, dê um roupão de Raul, depois dê comida a ele...

— Antes de botar o almoço, dona Ester?

— Antes, sim. Faz dois dias que ele não come, pobrezinho...

O Sem-Pernas nada dizia, apenas secava com as costas da mão lágrimas fingidas.

— Não chore... — falou a senhora, e acariciou o rosto da criança.

— A senhora é tão boa. Deus lhe paga...

Depois perguntou como ele se chamava, e o Sem-Pernas deu o primeiro nome que lhe passou pela cabeça:

— Augusto... — e como repetia o nome para si mesmo, para não se esquecer que se chamava Augusto, não viu no primeiro momento a emoção da senhora, que murmurava:

— Augusto, o mesmo nome...

Disse em voz alta, porque agora o Sem-Pernas olhava seu rosto emocionado:

— Meu filho também se chamava Augusto... Morreu quando tinha assim o seu tamanho... Mas entre, meu filho, vá se lavar para comer.

Dona Ester o acompanhou comovida. Viu que a empregada mostrava o banheiro ao Sem-Pernas, dava-lhe um roupão e se dirigia para o quarto em cima da garagem para arrumá-lo (o chofer tinha se despedido, o quarto estava vazio). Dona Ester se aproximou, disse ao Sem-Pernas que parara na porta do banheiro:

— Pode jogar essas roupas fora. Maria José depois vai lhe trazer roupa...

O Sem-Pernas agora olhava a senhora que desaparecia, e tinha raiva, mas não sabia se era dela ou de si mesmo.

Dona Ester sentou-se em frente ao seu penteador, ficou com os olhos parados, quem a visse pensaria que ela olhava o céu através da janela. Porém, em verdade, ela nada olhava, nada via. Olhava, sim, para dentro de si, para as suas recordações de muitos anos, e via um menino da idade do Sem-Pernas, vestido com uma roupa de marinheiro, correndo no jardim da outra casa, da qual se mudaram depois que ele morreu. Era um menino cheio de vida e de alegria, gostava de rir e de saltar. Quando se cansava de correr com o gato, de montar na gangorra do jardim, de jogar a bola de borracha no quintal para o cão-lobo a apanhar, vinha e passava os braços em torno ao colo de dona Ester, a beijava no rosto e ficava com ela, vendo livros de figuras, aprendendo a ler e a desenhar as letras. Para tê-lo junto a si o maior tempo possível dona Ester e o marido resolveram ensinar ao filho as primeiras letras mesmo em casa. Um dia (e os olhos de dona Ester se enchem de lágrimas) veio a febre. Depois o pequeno caixão saiu pela porta e ela o olhava de olhos espantados, não podia compreender que seu filho houvesse morrido. O retrato dele ampliado num quadro está no seu quarto, mas uma cortina o cobre sempre, porque ela não gosta de rever a face do filho para não renovar sua angústia. Também as roupas que ele usou estão todas trancadas na sua pequena mala e jamais buliram nela. Mas agora dona Ester tira as chaves da sua caixa de jóias.

E, lentamente, muito lentamente, se dirige para onde está a mala. Puxa uma cadeira na qual senta. Abre com mãos trêmulas a maleta. Mira as calças e blusas, a roupa de marinheiro, os pequenos pijamas e camisolas com que ele dormia. Aperta a roupa de marinheiro ao peito como se abraçasse seu filho. As lágrimas rebentam.

Agora um menino pobre e órfão viera bater à sua porta. Depois da morte de seu filho ela não quisera ter outro, não gostava mesmo de ver e brincar com crianças para não avivar a dor das suas recordações. Mas um, pobre e órfão, aleijado e triste, que se dissera chamar Augusto como seu filho, batera em sua porta pedindo pão, pousada e carinho. Por isso ela tem coragem de abrir a mala onde guarda as roupas que seu filho usou. Por isso tira esta roupa azul de marinheiro, a roupa da qual ele mais gostava. Porque para dona Ester seu filho voltou hoje na figura desta criança andrajosa e aleijada, sem pai, sem mãe. Seu filho voltou e suas lágrimas

não são apenas de dor. Voltou seu filho macilento e esfomeado, com uma perna aleijada e vestido de farrapos. Mas em breve será novamente o Augusto alegre e feliz daqueles anos passados, e novamente virá e passará os braços em torno ao seu pescoço e lerá as grandes letras da cartilha.

Dona Ester se levanta. Leva consigo a roupa azul de marinheiro. E é vestido com ela que o Sem-Pernas come o melhor almoço da sua vida.

Se a roupa de marinheiro tivesse sido feita de propósito para ele não estaria tão bem. Estava perfeita no Sem-Pernas e quando ele se olhou no espelho da sala quase não se reconheceu. Estava lavado, a empregada tinha posto brilhantina no seu cabelo e perfume no seu rosto. A roupa de marinheiro era uma beleza. O Sem-Pernas se mirava no espelho. Passou a mão na cabeça, depois no peito alisando a roupa, sorriu pensando no Gato. Daria muito para que o Gato o visse tão elegante. Tinha também sapatos novos, mas a verdade é que os sapatos o desgostavam um pouco porque tinham um laço de fita, pareciam um pouco sapatos de mulher. O Sem-Pernas achava esquisito estar vestido de marinheiro com sapatos de mulher. Andou para o jardim, pois queria fumar, nunca tinha deixado de tragar o seu cigarro após o almoço. Por vezes não havia almoço, mas havia sempre uma ponta de cigarro ou de charuto. Ali era preciso cuidado, não podia fumar abertamente. Se o houvessem deixado na cozinha de mistura com a criadagem, como o deixavam nas outras casas onde penetrara para depois roubar, poderia fumar, conversar na língua de poucos termos dos Capitães da Areia. Mas desta vez o tinham lavado, vestido de novo, posto brilhantina no seu cabelo e perfume no rosto. Depois tinham lhe dado comida na sala de jantar. E durante o almoço a senhora conversara com ele como se ele fosse um menino bem-criado. Agora mandara que ele brincasse no jardim, onde o gato amarelo que se chamava Berloque esquentava ao sol. O Sem-Pernas chega para um banco, tira do bolso o maço de cigarros baratos. Quando mudara a roupa não se esquecera dos cigarros. Acende um e começa a saborear as tragadas, pensando na sua nova vida. Muitas vezes já fizera aquilo: penetrar em casa de uma família como um menino pobre, órfão e aleijado e neste título passar os dias necessários para fazer um reconhecimento completo da casa, dos lugares onde guardavam os objetos de valor, das saídas fáceis para uma fuga. Depois os Capitães da Areia invadiam a casa numa noite, levavam os objetos valiosos, e no trapiche o Sem-Pernas gozava invadido por uma grande alegria, alegria da vingança. Porque naquelas casas, se o acolhiam, se lhe davam comida e dormida, era como cumprindo uma obrigação fastidiosa. Os donos da casa evitavam se aproximar dele, e o deixavam na sua sujeira, nunca tinham uma palavra boa para ele. Olhavam-no sempre como a perguntar quando ele iria. E muitas vezes a senhora que se comovera com a sua história, contada na porta em voz soluçante, e o acolhera, mostrava evidentes sinais de arrependimento. Para o Sem-Pernas elas o acolhiam de remorso. Porque o Sem-Pernas achava que eles eram todos culpados da situação de todas as crianças pobres. E odiava a todos, com um ódio profundo. Sua grande e quase única alegria era calcular o desespero das famílias após o roubo, ao pensar que aquele garoto esfomeado a quem tinham dado comida fora quem fizera o reconhecimento da casa e indicara a outras crianças esfomeadas onde estavam os objetos de valor.

Mas desta vez estava sendo diferente. Desta vez não o deixaram na cozinha com seus molambos, não o puseram a dormir no quintal. Deram-lhe roupa, um quarto, comida na sala de jantar. Era como um hóspede, era como um hóspede querido. E fumando o seu cigarro escondido (o Sem-Pernas pergunta a si mesmo por que está se escondendo para fumar), o Sem-Pernas pensa sem compreender. Não compreende nada do que se passa. Sua cara está franzida. Lembra os dias da cadeia, a surra que lhe deram, os sonhos que nunca deixaram de persegui-lo. E, de súbito, tem medo de que nesta casa sejam bons para ele. Sim, um grande medo de que sejam bons para ele. Não sabe mesmo por quê, mas tem medo. E levanta-se, sai do seu esconderijo e vai fumar bem por baixo da janela da senhora. Assim verão que ele é um menino

perdido, que não merece um quarto, roupa nova, comida na sala de jantar. Assim o mandarão para a cozinha, ele poderá levar para diante sua obra de vingança, conservar o ódio no seu coração. Porque se esse ódio desaparecer, ele morrerá, não terá nenhum motivo para viver. E diante dos seus olhos passa a visão do homem de colete que vê os soldados a espancar o Sem-Pernas e ri numa gargalhada brutal. Isso há de impedir sempre o Sem-Pernas de ver o rosto bondoso de dona Ester, o gesto protetor das mãos do padre José Pedro, a solidariedade dos músculos grevistas do estivador João de Adão. Será sozinho e seu ódio alcança a todos, brancos e negros, homens e mulheres, ricos e pobres. Por isso teme que sejam bons para consigo.

Pela tarde o dono da casa, Raul, chegou do seu escritório. Era um advogado de muito nome, enriquecera na profissão, era catedrático na faculdade de direito, mas antes de tudo era um colecionador. Tinha uma boa galeria de quadros e tinha moedas antigas, obras raras de arte. O Sem-Pernas viu quando ele entrou. Neste momento o Sem-Pernas via as gravuras de um livro para crianças e ria sozinho do elefante tolo a quem o macaco enganava. Raul não o viu, subiu as escadas. Mas logo depois a empregada veio chamar o Sem-Pernas e o levou ao quarto de dona Ester. Raul ali estava de manga de camisa, fumando um cigarro e olhou o menino com um sorriso divertido, já que o Sem-Pernas mostrava uma cara muito atrapalhada na entrada do quarto:

— Passe...

O Sem-Pernas entrou capengando, não tinha onde botar as mãos. Dona Ester falou com bondade:

— Sente, meu filho, não tenha medo, não...

O Sem-Pernas sentou-se na ponta de uma cadeira e ficou esperando. O advogado o estudava, mirando seu rosto, mas era com simpatia, e o Sem-Pernas preparava as respostas para as inevitáveis perguntas. Contou novamente a história inventada pela manhã, mas quando começou a chorar abundantes lágrimas o advogado mandou que ele parasse e se levantou, dirigindo-se à janela. O Sem-Pernas compreendeu que ele estava comovido, e este resultado da sua “arte” o fez ficar orgulhoso. Sorriu só para si. Mas agora o advogado se aproximava de dona Ester e a beijava na testa e depois nos lábios. O Sem-Pernas baixou os olhos. Raul andou até ele, botou a mão no seu ombro e falou:

— Deixe estar, que agora você não passa mais fome. Vá... Vá brincar, vá ver os livros. À noite nós vamos ao cinema. Você gosta de cinema?

— Gosto, sim senhor.

O advogado o despedia com um gesto. O Sem-Pernas saiu, mas ainda viu Raul se aproximar de dona Ester e dizer:

— És uma santa. Vamos fazer dele um homem...

Era a hora do crepúsculo, as luzes se acendiam e o Sem-Pernas pensou que nesta hora os Capitães da Areia percorriam a cidade procurando o que comer.

Pena que no cinema não pudesse gritar quando o mocinho surrava o vilão, como fazia nas vezes que conseguira penetrar no galinheiro do Olímpia ou do cinema de Itapagipe. Ali, no Guarani, luxuoso e de cómodas cadeiras, tinha que ouvir o filme em silêncio e num momento que não se conteve e soltou um assovio, Raul o olhou. É verdade que sorria, mas também é certo que fez um gesto para que Sem-Pernas não assoviasse mais.

Depois o levaram a tomar sorvete no bar que havia em frente ao cinema. O Sem-Pernas, enquanto tomava seu gelado, pensava em que ia cometendo uma irremediável tolice quando o advogado perguntara o que ele queria. Estivera para pedir uma cerveja bem geladinha. Mas se contivera em tempo e pedira o sorvete.

No automóvel o advogado foi na frente guiando e o Sem-Pernas foi atrás com dona Ester, que conversava com ele. A conversa era difícil para o Sem-Pernas, que tinha que controlar sua terminologia, que era escassa e repleta de palavrões. Dona Ester perguntava coisas de sua mãe, o Sem-Pernas respondia como podia, fazendo grande esforço para reter os detalhes que inventava para posteriormente não cair em contradição. Por fim chegaram na casa da Graça e dona Ester conduziu o Sem-Pernas para o quarto em cima da garagem:

— Não tem medo de dormir aí sozinho?

— Não, senhora...

— Isso é por poucos dias. Depois lhe porei lá em cima, no quarto que foi de Augusto...

— Não precisa, dona Ester, aqui tá muito bom.

Ela se acercou dele e o beijou na face:

— Boa noite, meu filho.

Saiu, cerrando a porta. O Sem-Pernas ficou parado, sem um gesto, sem responder sequer o boa-noite, a mão no rosto, no lugar em que dona Ester o beijara. Não pensava, não via nada. Só a suave carícia do beijo, uma carícia como nunca tivera, uma carícia de mãe. Só a suave carícia no seu rosto. Era como se o mundo houvesse parado naquele momento do beijo e tudo houvesse mudado. Só havia no universo inteiro a sensação suave daquele beijo maternal na face do Sem-Pernas.

Depois foi o horror dos sonhos da cadeia, o homem de colete que ria brutalmente, os soldados que surravam o Sem-Pernas, que corria com a perna aleijada em volta da saleta. Mas de repente chegou dona Ester e o homem de colete e os soldados morreram entre infinitas torturas, porque agora o Sem-Pernas estava vestido com uma roupa de marinheiro e tinha um chicote na mão como o mocinho do cinema.

Oito dias se passaram. Pedro Bala por várias vezes já andara em frente da casa para saber notícias do Sem-Pernas, que tardava a voltar ao trapiche. Já havia tempo mais que suficiente para que o Sem-Pernas soubesse onde se quedavam todos os objetos facilmente transportáveis da casa e as saídas que podiam auxiliar a fuga. Mas em vez de ver o Sem-Pernas, Pedro Bala via era a empregada, que pensava que ele vinha por ela. Certo dia em que conversava com a empregada, Pedro Bala tocou com muito jeito no assunto do Sem-Pernas:

— A moça daí tem um filho, não tem?

— É um menino que ela tá criando. Muito bonzinho.

Pedro Bala sorriu, porque sabia que o Sem-Pernas, quando queria, se fazia passar pelo melhor menino do mundo. A empregada continuou:

— É um pouco mais moço que você, mas é mesmo um menino. Não é assim um perdido como você, que até já dorme com mulher... — e ria para Pedro Bala.

— Foi tu que tirou meu cabaço...

— Não diga coisa feia. Demais é mesmo mentira.

— Juro.

Ela gostaria que fosse, e se bem desconfiasse muito que não, gostava que ele lhe dissesse aquilo. Se sentia não só como amante do menino, mas um pouco como mãe também.

— Vem hoje, que eu te ensino um modo gostoso...

— De noite, na esquina... Mas diz um troço: tu não trepa com esse menino daqui?

— Esse nem sabe que é isso... É um tolinho. Menino mimado. Tu tá feito bobo. Não vê que eu não me passo...

De outra vez Pedro Bala conseguiu ver o Sem-Pernas. Este estava estirado no jardim (o gato roncava ao seu lado), espiando um livro de figuras, e Pedro Bala ficou espantadíssimo quando o viu vestido com uma calça de casimira cinza e uma blusa de seda. Até o cabelo do Sem-Pernas estava penteado, e Pedro Bala ficou um momento boquiaberto, sem sequer

assoviar para o Sem-Pernas. Afinal voltou a si e assoviou. O Sem-Pernas se pôs logo de pé, viu o Bala do outro lado da rua. Fez um sinal para que ele o esperasse, saiu pelo portão, após ver que ninguém da casa estava próximo.

Pedro Bala andava para a esquina, e Sem-Pernas o acompanhou. Quando chegou perto, ainda mais se espantou Pedro Bala:

— Peste! Tu tá até cheirando, Sem-Pernas.

O Sem-Pernas fez uma cara de aborrecimento, mas Bala continuou:

— Tu tá dez vez mais elegante que o Gato. Puxa! Se tu aparecer assim na toca — assim tratavam o trapiche — os outros vai dar em cima de tu. Tu tá mesmo uma tetéia...

— Não chateia... Tou vendo as coisas. Não demora dou o fora, tu pode vim com os outros.

— Desta vez tu tá demorando...

— É que os troço melhor tão trancado — mentiu o Sem-Pernas.

— Vê se tu te arranja.

Depois lembrou-se:

— O Gringo andou ruim. Quase bate o trinta-e-sete. Andou por pouco. Se não fosse Don'Aninha, que deu beberagem a ele que botou ele em pé, tu não via mais ele. Tá mais magro que um espeto...

E com essa notícia se despediu, dando mais uma vez pressa ao Sem-Pernas.

O Sem-Pernas voltou a se estender no jardim. Mas agora não via as figuras do livro. Via era o Gringo. O Gringo fora um dos mais perseguidos pelo Sem-Pernas no grupo. Filho de árabes, falava com uma pronúncia esquisita, e isso dava lugar a piadas consecutivas do Sem-Pernas. O Gringo não era forte e nunca conseguira ser importante entre os Capitães da Areia, se bem Pedro Bala e Professor procurassem dar lugar a isso. Gostavam de ter entre eles um estrangeiro ou quase estrangeiro. Mas o Gringo se contentava com pequenos furtos, evitava os assaltos arriscados e ideava um baú cheio de bugigangas para vender nas ruas às criadas das casas ricas. O Sem-Pernas o maltratava sem piedade, burlando dele, do seu falar arrevesado, da sua falta de coragem. Mas agora, deitado sobre a grama macia do jardim rico, vestido com boa roupa, penteado e com perfume, um livro de figuras ao lado, o Sem-Pernas pensava no Gringo quase morrendo, enquanto ele comia bem e vestia bem. Não só o Gringo estivera quase morrendo. Durante aqueles oito dias os Capitães da Areia continuaram malvestidos, mal alimentados, dormindo sob a chuva no trapiche ou embaixo das pontes. Enquanto isso, o Sem-Pernas dormia em boa cama, comia boa comida, tinha até uma senhora que o beijava e o chamava de filho. Se sentiu como um traidor do grupo. Era igual àquele doqueiro do qual fala João de Adão cuspiendo no chão e passando o pé em cima com desprezo. Aquele doqueiro que na greve grande se passara para o outro lado, para o lado dos ricos, furara a greve, fora contratar homens de fora para trabalhar nas docas. Nunca mais um homem do cais apertou sua mão, nunca mais um o tratou como amigo. E se para alguém o Sem-Pernas abria exceção no seu ódio, que abrangia o mundo todo, era para as crianças que formavam os Capitães da Areia. Estes eram seus companheiros, eram iguais a ele, eram as vítimas de todos os demais, pensava o Sem-Pernas. E agora sentia que os estava abandonando, que estava passando para o outro lado. Com este pensamento se sobressaltou, sentou-se. Não, ele não os trairia. Antes de tudo estava a lei do grupo, a lei dos Capitães da Areia. Os que a traíam eram expulsos e nada de bom os esperava no mundo. E nunca nenhum a havia traído do modo como o Sem-Pernas a ia trair. Para virar menino mimado, para virar uma daquelas crianças que eram eterno motivo de galhofa para eles. Não, não os trairia. Teriam bastado três dias para ele localizar os objetos de valor da casa. Mas a comida, a roupa, o quarto, e mais que a comida, a roupa, e o quarto, o carinho de Dona Ester tinham feito que ele passasse já oito dias. Tinha sido comprado por este carinho como o estivador fora comprado por dinheiro. Não, não trairia. Mas aí pensou se não ia trair Dona Ester. Ela confiara nele. Ela também na sua casa tinha uma lei como os Capitães da Areia:

só castigava quando havia erro, pagava o bem com o bem. O Sem-Pernas ia trair essa lei, ia pagar o bem com o mal. Lembrou-se que das outras vezes, quando dava o fora de uma casa para ela ser assaltada, era uma grande alegria que o invadia. Desta vez não tinha alegria nenhuma. Seu ódio para todos não desaparecera, é verdade. Mas abrira uma exceção para a gente daquela casa, porque Dona Ester o chamava de filho e o beijava na face. O Sem-Pernas luta consigo mesmo. Gostaria de continuar naquela vida. Mas que adiantaria isso para os Capitães da Areia? E ele era um deles, nunca poderia deixar de ser um deles porque uma vez os soldados o prenderam e o surraram enquanto um homem de colete ria brutalmente. E o Sem-Pernas se decidiu. Mas olhou com carinho as janelas do quarto de Dona Ester e ela, que o espiava, notou que ele chorava:

— Está chorando, meu filho? — e desapareceu da janela para vir para junto dele.

Só então o Sem-Pernas viu que estava mesmo chorando, limpou as lágrimas, mordeu a mão. Dona Ester chegava para junto dele:

— Está chorando, Augusto? Aconteceu alguma coisa?

— Não, senhora. Não estou chorando, não...

— Não minta, meu filho. Bem que eu vejo... O que passou? Está se lembrando da sua mãe?

E o trouxe para junto de si, sentou-se no banco, encostou a cabeça do Sem-Pernas no seu seio maternal.

— Não chore por sua mãe. Agora você tem outra mãezinha que lhe quer bem e fará tudo para substituir a que você perdeu... (...e ele faria tudo para substituir o filho que ela perdera, ouviu o Sem-Pernas dentro de si).

Dona Ester o beijou na face onde as lágrimas corriam:

— Não chore, que sua mãezinha fica triste.

Então os lábios do Sem-Pernas se descerraram e ele soluçou, chorou muito encostado ao peito de sua mãe. E enquanto a abraçava e se deixava beijar, soluçava porque a ia abandonar e, mais que isso, a ia roubar. E ela talvez nunca soubesse que o Sem-Pernas sentia que ia furtar a si próprio também. Como não sabia que o choro dele, que os soluços dele eram um pedido de perdão.

Os acontecimentos se precipitaram, porque Raul teve que fazer uma viagem ao Rio de Janeiro, a negócios importantes de advocacia. E o Sem-Pernas achou que não havia melhor ocasião para o assalto.

Na tarde em que se foi, mirou a casa toda, acariciou o gato Berloque, conversou com a criada, olhou os livros de gravura. Depois foi ao quarto de Dona Ester, disse que ia até o Campo Grande passear. Ela então lhe contou que Raul traria uma bicicleta do Rio para ele e então todas as tardes ele andaria nela pelo Campo Grande, em vez de passear a pé. O Sem-Pernas baixou os olhos, mas antes de sair veio até dona Ester e a beijou. Era a primeira vez que a beijava, e ela ficou muito alegre. Ele disse baixinho, arrancando as palavras de dentro de si:

— A senhora é muito boa. Eu nunca vou esquecer...

Saiu e não voltou. Essa noite dormiu no seu canto no trapiche. Pedro Bala tinha ido com um grupo para a casa. Os outros tinham rodeado o Sem-Pernas, admirando suas roupas, seu cabelo assentado, o perfume que evolava do seu corpo. Mas o Sem-Pernas meteu o braço em um, foi resmungando para seu canto. E ali ficou mordendo as unhas, sem dormir, angustiado, até que Pedro Bala voltou com os outros, trazendo os resultados do assalto. Comunicou ao Sem-Pernas que fora a coisa mais canja do mundo, que ninguém dera fé na casa, que todos tinham continuado dormindo. Talvez que nem no dia seguinte descobrissem o roubo. E mostrava os objetos de ouro e de prata:

— Amanhã Gonzales dá uma dinheirama por isso...

O Sem-Pernas fechava os olhos para não ver. Depois que todos foram dormir, ele se aproximou do Gato:

— Tu quer fazer um negócio comigo?

— Que é?

— Eu dou essa roupa, tu me dá a sua...

O Gato olhou cheio de espanto. A sua roupa era a melhor do grupo, sem dúvida. Mas era roupa velha, estava muito longe de valer a boa roupa de casimira que o Sem-Pernas vestia. “Tá doido”, pensou o Gato enquanto respondia:

— Se topo? Nem se pergunta.

Trocaram a roupa. O Sem-Pernas voltou ao seu canto, procurou dormir.

Na rua vinha dr. Raul com dois guardas. Eram os mesmos soldados que o haviam espancado na cadeia. O Sem-Pernas corria, mas dr. Raul o apontava e os soldados o levavam para a mesma sala. A cena era a mesma de sempre: os soldados que se divertiam a fazê-lo correr com sua perna capengando e o espancavam e o homem de colete que ria. Só que na sala estava também dona Ester, que o olhava com os olhos tristes e dizia que ele não era mais seu filho, era um ladrão. E os olhos de dona Ester o faziam sofrer mais que as pancadas dos soldados, mais que o riso brutal do homem.

Acordou molhado de suor, fugiu da noite do trapiche, a madrugada o encontrou vagando no areal.

No outro dia, à noite, Pedro Bala viera trazer o dinheiro da sua parte no furto. Mas o Sem-Pernas o recusou sem dar explicações. Depois Volta Seca chegou com um jornal que trazia notícias de Lampião. Professor leu a notícia para Volta Seca e ficou vendo as outras coisas que o jornal trazia. Então chamou:

— Sem-Pernas! Sem-Pernas!

O Sem-Pernas veio. Outros vieram com ele e formaram um círculo. Professor disse:

— Isso aqui é com tu, Sem-Pernas...

E leu uma notícia no jornal:

Ontem desapareceu da casa número... da rua..., Graça, um filho dos donos da casa, chamado Augusto. Deve ter se perdido na cidade que pouco conhecia. É coxo de uma perna, tem treze anos de idade, é muito tímido, veste roupa de casimira cinza. A polícia o procura para o entregar aos seus pais aflitos, mas até agora não o encontrou. A família gratificará bem quem der notícias do pequeno Augusto e o conduza a sua casa.

O Sem-Pernas ficou calado. Mordia o lábio. Professor disse:

— Ainda não descobriram o furto...

Sem-Pernas fez que sim com a cabeça. Quando descobrissem o furto não o procurariam mais como a um filho desaparecido. Barandão fez uma cara de riso e gritou:

— Tua família tá te procurando, Sem-Pernas. Tua mamãe tá te procurando pra dar de mamar a tu...

Mas não disse mais nada, porque o Sem-Pernas já estava em cima dele e levantava o punhal. E esfaquearia sem dúvida o negrinho se João Grande e Volta Seca não o tirassem de cima dele. Barandão saiu amedrontado. O Sem-Pernas foi indo para o seu canto, um olhar de ódio para todos. Pedro Bala foi atrás dele, botou a mão em seu ombro:

— São capazes de não descobrir nunca o roubo, Sem-Pernas. Nunca saber de você... Não se importe, não.

— Quando doutor Raul chegar vão saber...

E rebentou em soluços, que deixaram os Capitães da Areia estupefatos. Só Pedro Bala e o Professor compreendiam, e este abanava as mãos porque não podia fazer nada. Pedro Bala puxava uma conversa comprida sobre um assunto muito diferente. Lá fora o vento corria sobre a areia e seu ruído era como uma queixa.

ANEXO F – Capas da revista *Boa Forma*

ANEXO G - Produções textuais

9ºB

LIVROS QUE MARCARAM MINHA VIDA

• • • Bom • • •
KOE NO
KATACHI
• • • MANGÁ • • •

KOE NO KATACHI: não é um livro que marcou a minha vida, de na verdade foi escolhido porque eu já li mangás de todos os tipos, mas nenhum nunca me fez pensar igual este, por mim, é na verdade sem a arte de arte, ele aborda temas muito delicados e complicados de se conversar. Como? Romance, Bullying, Deficiência, Depressão, Suicídio, entre outros, e a forma como ele aborda isso é tão diferenciado, é cativante.

• • • DECEPCIONANTE • • •
O DESAFIO
DE
6 FERRO • • •

O DESAFIO DE FERRO: Eu, particularmente adoro livros de Magia, Fantasia e ones ações, quando eu li a sinopse do livro e vi a capa, me encantei, tinha um ar de mistério, ao mesmo tempo era mágico, mas eu não achei lá aquelas coisas quando vi li eu achei bom OK, a história era até legal, mas não me pegou, foi um dos primeiros livros que eu não tive paciência de terminar que foi justamente por isso que eu coloquei ele aqui.

• • • Início • • •
O DIÁRIO DE
UMA GAROTA
6 NADA POPULAR • • •

O DIÁRIO DE UMA GAROTA NADA POPULAR: É como livro final, já foi escolhido pois foi sim, um dos primeiros livros "GRANDES" pelo qual eu me interessei, li inteiro por conta própria e com gosto, eu acho que eu gostei justamente pelo fato de me identificar com a personagem principal, como já diz o nome, que não é nada popular, eu gostei também por ser muito bem desenhado e cativante.

Produção textual

Todos os livros que eu li tiveram um devido significado na minha vida, mas alguns tiveram maior impacto.

Esses livros são:

A série A Seleção, de Keria Kerr. Eu gostei muito dessa série porque se trata de uma história da atualidade que fala sobre fatos mais antigos. Lendo esse livro consegui imaginar todos os detalhes de cada cena, eu nunca imaginei que isso poderia acontecer.

Os livros que li, de Sylvia Orthof. Esse livro é um livro infantil, mas foi o primeiro livro que eu li por isso me marcou.

Dela a Luz de seus olhos, de Chris Melo. Esse livro me marcou porque me mostrou que o amor é difícil, mas no final tudo dá certo. Esse livro é meu livro preferido e foi o único livro que me fez chorar, nunca pensei que livros poderiam despertar emoções tão intensas assim.

Depois dos quinze, de Bruna Vieira. Esse livro me fez refletir em minhas decisões e me fez ver que temos que tomar cuidado com nossas decisões porque depois não tem volta.

E por último Purgatório, de Cláudia Berete. Esse livro me fez ver como realmente devemos agir no caminho do Senhor e tomar cuidado com que fazemos pois as consequências são horríveis.

E esses foram os livros que marcaram minha vida, já li vários outros mas esses são os melhores.

livros que marcaram minha vida
Muitos livros de alguma forma me marcaram, mas se tivesse que listar alguns começaria por As Aventuras de Tom Sawyer - Mark Twain 1876 porque foi o primeiro livro que li por interesse próprio, e me fez se apegar a leitura. Os Miseráveis - Victor Hugo - 1862 foi um livro que marcou minha vida, porque foi o primeiro livro capaz de me fazer compreender a capacidade de a leitura tem de te fazer viajar através de mundos, épocas e na vida das próprias personagens, além de ser um bom exemplo da capacidade que o perdão tem de mudar as nossas vidas e das outras pessoas.

Outro livro é O Morro dos Ventos Vivantes - Emily Brontë - 1847 que contém uma história linda e já praticamente marcante, porque já li muitas histórias de amor e paixão mas nenhuma mais impressionante que esta.

O Grande Gatsby - F. Scott Fitzgerald - 1925 foi sem dúvida um dos melhores livros que já li, na minha opinião uma obra prima, foi capaz de me deixar chocado não só com o final inesperado, mas com todo o desenvolvimento da história, me fez pensar na vida, nas pessoas que eu amo e no quanto importante é amar e ser amado.

O último livro é Infância - Maksim Gorki, o primeiro livro da trilogia autobiográfica do autor.

Esse livro é um dos meus preferidos porque mesmo de maneira fria e seca, como o livro relata essa fase da vida é possível se identificar com o livro e

compreender através deste a nossa própria infância.
Por isso gostaria de citar dois trechos do livro.

Alguns dias depois do enterro da mãe, o pai me chamou:

— Bem, Leksii, paci não é medalha para ficar pendurado no meu pescoço, aqui não tem lugar pra paci, então vá ganhar seu pão e ser gente...
E eu fui ser gente.

" Eu me peço na minha infância como uma colmeia, onde várias pessoas simples, insignificantes, vinham como abelhas, trazer o mel de seu conhecimento e das reflexões sobre a vida, enriquecendo generosamente meu espírito, cada um como pedras. Muitas vezes, prontas desse mel ser sujo e amargo, mas todo conhecimento era, mesmo assim, um mel."

"Os livros que marcaram minha vida"

Um dos livros que marcaram minha vida foi o "Coragem não tem cor" da Marcia Kupstas, que fala sobre a preconceito numa escola contra os índios, alunos pobres, e negres, e eles vivem um turbilhão de coisas no colégio Corioba.

Outro livro foi o livro "Labirinto dos ossos" de Rick Riordan, ele fala de um menino e uma menina que vivem com a tia, porém sua avó é muito rica, a morte dela desencadeou uma porta para sua longa jornada e ele e sua primeira amiga têm que escolher entre 1 milhão de dólares ou 1 das 39 pistas para se tornar o "deus do mundo".

Também gosto de "Uma nota errada" de Gordon Korman que é a continuação da série das "39 pistas" (39 pistas) que continua a história dos irmãos Amy e Dan e sua aventura contra os clãs.

O último livro que eu acho que marcou minha vida, foi "Moby Dick" de Herman Melville, que é uma história bem famosa que tem até um filme. Que conta história dos marinheiros de Nantucket a bordo do barco Pequod, com o capitão Ahab, que tem uma enorme sede de vingança contra a baleia branca que tirou sua perna. Ele a chama de "Moby Dick". Escrito no século XIX,

Moby Dick é mais que um relato de aventuras, é um testemunho! Da oposição do homem e a natureza do mar. Uma grande obra, na minha opinião.

ANEXO H – Letra da música *Scars to your beautiful*

She just wants to be beautiful
 She goes unnoticed, she knows no limits
 She craves attention, she praises an image
 She prays to be sculpted by the sculptor
 Oh, she don't see the light that's shining
 Deep within the eyes, can't find it
 Maybe we have made her blind
 So she tries to cover up her pain and
 cuddle woes away
 Cause cover girls don't cry after their face
 is made

But there's a hope that's waiting for you in
 the dark
 You should know you're beautiful just the
 way you are
 And you don't have to change a thing
 The world could change its heart
 No scars to your beautiful
 we're stars and we're beautiful
 And you don't have to change a thing
 The world could change its heart
 No scars to your beautiful
 we're stars and we're beautiful

She has dreams to be an envy, so she's
 starving
 You know, cover girls eat nothing
 She says "beauty is pain and beauty is
 everything
 What's a little bit of hunger? "
 I could go a little while longer, she fades
 away

She don't see her perfect
 she don't understand she's worth it
 Or that beauty goes deep within the surface
 So to all the girls that's hurting
 Let me be your mirror, help you see a little
 bit clearer
 The light that shine's within

There's a hope that's waiting for you in the
 dark
 You should know you're beautiful just the
 way you are

And you don't have to change a thing
 The world could change its heart
 No scars to your beautiful
 we're stars and we're beautiful

No better you than the you that you are
 No better life than the life we're living
 No better time for your shine, you're a star
 Oh, you're beautiful, oh, you're beautiful

And there's a hope that's waiting for you in
 the dark
 You should know you're beautiful just the
 way you are
 And you don't have to change a thing
 The world could change its heart
 No scars to your beautiful
 We're stars and we're beautiful
 And you don't have to change a thing
 The world could change its heart
 No scars to your beautiful
 We're stars and we're beautiful

Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/alessia-cara/scars-to-your-beautiful/traducao.html>
 Acesso em 14 mar. 2020

ANEXO I – Letra da música *Quem manda sou eu!*

Tá reclamando da minha roupa,
 'Tá reclamando do meu beijo,
 Cheio de água na boca,
 'Tá morrendo de desejo.
 Eu sei que meu corpo te incomoda,
 Sinto muito o azar é seu,
 Abre o olho eu tô na moda,
 E quem manda em mim sou eu, eu, eu!
 Vou pro meu salão,
 Faço meu cabelo,
 Vou pra academia,
 Ralo todo dia,
 Pego minha praia,
 Uso mini saia,
 Quem sabe sou eu, eu, eu !
 Se caio na balada
 Bebo a noite inteira
 Gosto de pegada
 Para de bobeira
 Deixa isso pra lá,
 Assim não vai rolar
 Pra você já deu
 Pra você já deu
 Quem sabe sou eu!
 'Tá reclamando da minha roupa,
 'Tá reclamando do meu beijo,
 Cheio de água na boca,
 'Tá morrendo de desejo,
 Eu sei, que meu corpo te incomoda
 Sinto muito o azar é seu,
 Abre o olho eu 'to' na moda,
 E quem manda em mim sou eu, eu, eu!
 Vou pro meu salão,
 Faço meu cabelo,
 Vou pra academia,
 Ralo todo dia,
 Pego minha praia,
 Uso mini-saia,
 Quem sabe sou eu, eu, eu!
 Se caio na balada,
 Bebo a noite inteira,

 Gosto de pegada,
 Para de bobeira,
 Deixa isso pra lá,
 Assim não vai rolar,
 Pra você já deu

Pra você já deu
 Quem sabe sou eu!
 Nananinanão, agora já era
 Eu não quero mais, cansei de caô
 Quero ser feliz agora é a vera
 Pra você já deu, seu tempo passou
 Não 'to' de bobeira
 Sou bem resolvida
 Comigo não cola
 Esse papo não rola
 Já 'to de saída
 Já deu, já deu
 Pra você já deu
 Já deu, já deu
 Quem sabe sou eu!

Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/iza/quem-sabe-sou-eu/> Acesso em 14 mar. 2020

APÊNDICE A – Autorização da Secretaria Municipal da Educação para a realização da pesquisa

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
Estado de São Paulo
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Ribeirão Preto, 18 de dezembro de 2017.

Of. 678/2017 - GS
Ref.: Autorização para pesquisa

Prezada Senhora,

A Secretaria Municipal da Educação autoriza a aluna, VALÉRIA FERNANDES TURCI, a realizar a pesquisa intitulada "Da Ponta do lápis às redes sociais: argumentação e autoria no discurso de alunos do ensino fundamental em ambiente virtual" na EMEF Anísio Teixeira.

A pesquisadora se compromete a apresentar um relatório com os dados e resultados obtidos para a Secretaria Municipal da Educação após o término da Pesquisa.

Cordialmente,

Profª Luciana Andrade Rodrigues
SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Profª Drª
Soraya Romano Pacífico
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP

Praça Alto de São Bento, nº 11 – Jd. Mosteiro – CEP 14 085-459 – Ribeirão Preto – SP
Telefone: (16) 3977-9123 e Fax: 3977-9121 gabinete@educacao.pmrp.com.br

APÊNDICE B – Autorização para uso de imagem e de voz**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, abaixo assinado, portador do RG nº _____ e responsável legal pelo(a) aluno(a) _____, matriculado na EMEF PROF. ANÍSIO TEIXEIRA, localizada à Rua Albino Gonçalves nº 35, em Ribeirão Preto/SP, autorizo a publicação de composições realizadas pelo aluno em jornais, revistas, livros e demais meios de comunicação (digital e impresso), bem como o uso de sua imagem e voz em material didático e de divulgação dos projetos desenvolvidos na escola.

Por ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do(a) aluno(a) _____

Assinatura do responsável _____

APÊNDICE C – Carta de agradecimento pela promoção da leitura na escola, recebida da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto/SP

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto

Estado de São Paulo
Secretaria da Educação

Ribeirão Preto, 06 de junho de 2019.

OFÍCIO Nº 207/2019/SME

À Senhora
Maria Márcia Z. Gomes
Diretora da EMEF Anísio Teixeira

Assunto: IX Concurso Nacional de Projetos Escolares de Incentivo à Leitura

Senhora Diretora:

- 1 Parabenizamos a equipe gestora, todo o corpo docente e discente pela participação da Escola no IX Concurso nacional de Projetos Escolares de Incentivo à leitura – Professor Electo Bonini e, mais ainda, pela conquista do 1º Lugar com o projeto “Leitura de direitos humanos em discurso: entre uma história e outra, desejo de novas histórias”.
- 2 É um imenso orgulho contar com profissionais que, junto aos nossos alunos, participam da construção de uma Educação de qualidade em nosso município.

Atenciosamente,

FELIPE ELIAS MIGUEL
Secretário Municipal da Educação