

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS DA LINGUAGEM - PROGEL**

***Livros cartoneros: um mecanismo pedagógico para o
processo de produção textual e leitura/escuta da alma***

Recife, 2023

WALDEMAR CAVALCANTE DE LIMA NETO

**Livros *cartoneros*: um mecanismo pedagógico para o
processo de produção textual e leitura/escuta da alma**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PROGEL, sob a linha Análises linguísticas, textuais, discursivas e enunciativas, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Severina Gomes

Coorientadora: Profa. Dra. Vicentina Maria Ramires Borba

Recife, 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L7321 Lima Neto, Waldemar Cavalcante de
Livros cartoneros : um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma /
Waldemar Cavalcante de Lima Neto. - 2023.
294 f. : il.
- Orientadora: Valeria Severina Gomes.
Coorientadora: Vicentina Maria Ramires Borba.
Inclui referências e anexo(s).
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Estudos da
Linguagem, Recife, 2023.
1. Livros cartoneros. 2. Produção textual escrita. 3. Língua(gem) e discurso. 4. Sujeito. I. Gomes, Valeria Severina,
orient. II. Borba, Vicentina Maria Ramires, coorient. III. Título

CDD 470

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA
LINGUAGEM – PROGEL

**LIVROS *CARTONEROS*: UM MECANISMO PEDAGÓGICO PARA
O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E LEITURA/ESCUA
DA ALMA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ELABORADA POR:
WALDEMAR CAVALCANTE DE LIMA NETO

APROVADA EM: 24 / 02 /2023

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Valéria Severina Gomes

Orientadora - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – UFRPE

Profa. Dra. Vicentina Maria Ramires Borba

Examinadora Interna – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem –
UFRPE

Profa. Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima

Examinadora Externa – Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

DEDICATÓRIA

A minha estimada e saudosa avó Doralice que sempre segurou as minhas mãos,
amparou as minhas lágrimas e ensinou-me: É na desumanização do outro que nos
tornamos mais humanos.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01	O ensino de LP e sua relação com os campos de atuação	109
Imagem 02	Práticas de produção de escrita no campo da atuação social	111
Imagem 03	Produção textual em meio digital	113
Imagem 04	A prática de estudo e pesquisa e a produção textual	114
Imagem 05	A vida pública e o tratamento dado à escrita	114
Imagem 06	A escrita e sua relação com o campo jornalístico-midiático	115
Imagem 07	A escrita em meio ao campo artístico-literário	116
Imagem 08	Exposição da organização da relação habilidades x competências de LP na BNCC	123
Imagem 09	Exposição da relação habilidades x competências nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco de Língua Portuguesa	124
Imagem 10	Proposta de redação	150
Imagem 11	Estudantes realizando atividade de redação escolar	152
Imagem 12	Redação escolar de E01 pertencente ao G01	153
Imagem 13	Redação de escolar E02 pertencente ao G01	154
Imagem 14	Redação de escolar E03 pertencente ao G01	155
Imagem 15	Redação escolar de E01 pertencente ao G02	156
Imagem 16	Redação de escolar E02 pertencente ao G02	157
Imagem 17	Redação de escolar E03 pertencente ao G02	158
Imagem 18	Redação escolar de E01 pertencente ao G03	160
Imagem 19	Redação de escolar E02 pertencente ao G03	161
Imagem 20	Redação de escolar E03 pertencente ao G03	162
Imagem 21	Início do curso- aplicação do módulo 01	171
Imagem 22	Vivência do módulo 02	172
Imagem 23	Gêneros escritos e multissemióticos possíveis de elaborar com o livro <i>cartonero</i>	173
Imagem 24	Mozaico de produção <i>cartonera</i>	174
Imagem 25	Seminário sobre gêneros textuais escritos em G01 , G02 e G03	184
Imagem 26	Orientações para o trabalho com a produção	186
Imagem 27	Postura de Mikhaela antes e depois das vivências	196
Imagem 28	O livro <i>cartonero</i> produzido pelos (as) estudantes sob mediação de Mikhaela	198
Imagem 29	Produção dos livros <i>cartoneros</i> com os (as) estudantes em G01	199
Imagem 30	Produção dos livros <i>cartoneros</i> com os (as) estudantes em G02	199
Imagem 31	Produção dos livros <i>cartoneros</i> com os (as) estudantes em G03	199
Imagem 32	Mikhaela incentivando à produção escrita tendo como mecanismo pedagógico os livros <i>cartoneros</i>	200

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
P.P.P	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Livre Consentimento e Esclarecido
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
SSA	Sistema Seriado de Avaliação
UPE	Universidade de Pernambuco
ES	Entrevista Semiestruturada
E01	Estudante 01
E02	Estudante 02
E03	Estudante 03
G01	Grupo 01
G02	Grupo 02
G03	Grupo 03
L.P	Língua Portuguesa
P.L.P	Professor de Língua Portuguesa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
PCNEM	Parâmetro Curriculares Nacional do Ensino Médio
LDP	Livro Didático de Português
AD	Análise do Discurso
PT	Produção Textual

TABELAS

Tabela 01	Gêneros produzidos em G01, G02, G03 escolhidos pelos (as) estudantes	201
Tabela 02	Quantitativo de gêneros encontrados nos livros cartoneros	202
Tabela 03	Temas encontrados nas produções dos (as) estudantes	203

QUADROS

Quadro 01	Roteiro da observação exploratória	87
Quadro 02	Roteiro da entrevista semiestruturada	89
Quadro 03	Ementa do curso de cartonaria	91
Quadro 04	Questionário utilizado na avaliação após oficina de livro <i>cartonero</i>	92
Quadro 05	Roteiro da observação participante	93
Quadro 06	Panorama de atividades	97
Quadro 07	Gêneros escolhidos para o seminário em sala de aula	181
Quadra 08	Tipos textuais evidenciados nos seminários	182
Quadro 09	Postagem temática (Texto 04)	191

AGRADECIMENTOS

Costumo dizer que a gratidão é eterna. Por isso, agradeço ao meu bondoso Pai Celeste pela dádiva de poder partilhar saberes. Agradeço-O, também, porque encontro forças para seguir em meio às dificuldades e as aflições, as quais são inúmeras, contudo, encontro forças na fé para seguir.

Desde pequeno, ainda sem saber e sem compreender bem as questões sobre a vida, vi na escola um espaço de acolhimento. Meus pais não são letrados, mas tive uma avó que me deu todo o apoio para ir além de minhas limitações de várias naturezas. Voinha, como sempre a chamei, incentivou-me a estudar continuamente. Dorinha, minha avó, foi um divisor d'águas em meu viver. Foi através de seus conselhos, seu sorriso cheio de afeto e de delicadeza que percebi que a educação transforma e ressignifica nossos passos.

Dessa forma, aprendi de cedo que a educação é um processo de formação humana que tem na escola um dos espaços mais significativos para o desenvolvimento pleno do ser com respeito à heterogeneidade, ao apreço, à cultura da paz, à solidariedade e aos valores que nos permitem compreender que somos (re) significadores de sentidos num fenômeno chamado aprendizagem, a qual acredito ser inacabada.

Durante anos, vivi solitário, cercado pelos meus pensamentos que me faziam sentir o peso da solidão e a vontade de ter pessoas ao meu entorno que contribuíssem com minha jornada de formação integral humana, afinal, somos seres relacionais e, na minha infância, morávamos em um condomínio em que não se tinha tantas crianças para a socialização. Diante disso, percebi que a escola era um local diferenciado, mesmo tendo ciência de que ela carecia de profundos investimentos e ser tida como um espaço de integração e de transformação de pessoas.

Foi visualizando essa perspectiva de coletividade e de transformação, sem nem ter ouvido falar em Paulo Freire que percebi a relevância da escola. Eu sentia prazer em ir à escola, ler textos de diversas tipologias e gêneros e encontrar na escrita uma porta de liberdade para um eu que se comovia diariamente crente de uma escola cuja função era oportunizar aprendizados significativos considerando o olhar de quem a ela recorre e de socialização, fazer amigos, porque lá tinha muita gente. Na escrita encontrei a liberdade de externar meu interior e comecei um processo de libertação de minhas angústias, meus medos, minhas frustrações com estímulo à interagir onde antes só havia silêncio.

Minha família, embora numerosa, não tinha percepção da relevância da educação, a qual colabora com a mudança de realidades como afirmou o grande educador

Paulo Freire¹. Nesse sentido, a educação era secundária, precisávamos terminar o científico e adentrar no mercado de trabalho. Lembro-me de um recorte em que meu pai proibiu-me de fazer um curso de enfermagem, porque “*homens não podiam ser enfermeiros*”.

Esta visão ideológica trouxe consequências para a minha formação básica, pois fui tolhido de realizar alguns processos de aprendizagem ainda na formação escolar básica, mas foi no último ano do Ensino Médio que ouvi pela primeira vez, na década de 90, a palavra faculdade. Uma professora chamada Rosângela, corrigindo minha atividade de escrita, perguntou se eu faria uma faculdade. Espantando questionei: o que é uma faculdade?

De acordo com Demerval Saviani (2012)², na obra *Escola e Democracia*, a escola tem um papel essencial na vida do ser humano e ela pode promover a superação, além disso, possibilitar o acesso aos conhecimentos produzidos e sistematizados. A escola é, pois, um espaço de descoberta e, assim, ela, através da ação docente, apontou rumos para a minha existência encontrar maiores sentidos.

Concluí o Ensino Médio com muito esforço e, infelizmente, não tive acesso à educação superior, mas aquelas palavras da professora me fizeram ir em busca de uma vaga na tão esperada universidade. Tentei muito, minha formação havia deixado lacunas, as quais poderiam ter sido minimizadas com orientação e momentos de estudo através de maior participação da minha família e maior investimento do poder público nas escolas para promover a transformação. Durante a década de 90, estudar parecia um direito inalcançável.

O acesso ao nível superior somente aconteceu em 2008 quando fui aprovado no vestibular da Universidade de Pernambuco para o curso de letras Português - Inglês. Esforcei-me muito aos 26 anos para acompanhar as aulas, os momentos de partilha, as pesquisas e o hiato entre o término do Ensino Médio e o ingresso no Ensino Superior não me impediu de seguir rumo aos meus objetivos. Assim, “sobrevivi”: estagiei em núcleos de língua, ministrei reforços, ampliei minha leitura em textos sobre ensino-aprendizagem, desenvolvi habilidades comunicativas para a área de turismo, eventos, comunicação.

Por isso, ser-me-ia difícil iniciar meus agradecimentos sem antes soltar um grito de gratidão de minha alma aos que me fortaleceram até o momento, afinal, o acesso à formação escolar numa relação de partilha liberta.

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa\ Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

² SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (coleção polêmicas do nosso tempo; 5)

Assim, eu gostaria de pedir perdão ao leitor e a leitora destas páginas por relatar um pouco desta minha trajetória, mas externar meu agradecimento inicial à minha voinha Doralice e à professora Rosângela (professora de Português do 3º ao do EM). Sei na prática o papel da família e da escola na formação do ser. A escola, através da professora, alcançou-me e abriu meus olhos para ir além das minhas expectativas, e minha voinha Doralice (em memória) entendeu muito antes o local em que deveria estar.

Dito isto, agradeço profundamente aos meus familiares que me motivam a seguir e compreender o meu caminhar. Aos meus pais (Severina e Nairton), irmãos (Nairton Jr, Washington, Marly, Suely e Levy), à minha avó Doralice (em memória), sou muito grato. Minha família é o meu combustível e meu local de conforto.

Agradeço imensamente aos meus professores e às minhas professoras ao longo de minha formação inacabada. Agradeço também aos espaços formativos em que passei para poder me preparar para as inúmeras práticas acadêmicas e profissionais. Tenho tantos nomes a citar que para não esquecer nenhum registro os nomes das instituições: Escolinha de Tia Mathya, Escola Municipal Professora Rubenita, Colégio Municipal José Firmino da Veiga, UPE – *Campus* Mata Norte, IFPE – *Campus* Recife, UFRPE – *Campus* Dois Irmãos, UFPE – CAC e FAFIRE.

Agradeço aos meus amigos e as minhas amigas que se fazem presente em minha jornada formativa e humana. Sou feliz com os que compartilho as lágrimas e os risos. Todos são especiais, mas não posso deixar de mencionar meu amigo Anderson Marcolino e minhas amigas Fernanda Lima de Paula e Dioneide Matias.

Agradeço, carinhosamente, à Universidade Federal Rural de Pernambuco, pois esta instituição carrega uma luz que emana amor, paz e bem. Sou feliz por vivenciar tantos momentos de troca e de aprendizagem. Logo, agradeço a Ruralinda, como afetivamente é chamada, por cada momento vivido.

Agradeço ao PROGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pois acolheu-me num momento bastante delicado e, ao longo da pandemia, vivi momentos balsâmicos com aulas que nos permitiam florir em meio ao contexto de dor. Além disso, ministradas remotamente, permitiram que minha Doquinha, mainha, pudesse se intrometer em quase todas as aulas. Foram bons momentos para ela e muito mais para mim que vi minha mãe sorrindo e comentando as aulas sentada no sofá de casa. Acredito que ela merece o título de mestra S2.

Agradeço ao coordenador do programa, professor Natanael Azevedo, cujo agir em prol dos (as) estudantes e do próprio programa é excêntrico, humanizador e de

competências plurais.

Agradeço por ter tido duas orientadoras incríveis: Valéria Gomes, a quem chamo de Profe Ore, e Vicentina Ramires, minha Fofa. Eu sou todo gratidão pelas trocas, conselhos e tanta ajuda nesse processo, muitas vezes, árduo e exaustivo, mas que souberam suavizar. Valéria com sua amabilidade e sua doçura permitiu que conhecesse os processos de orientação pautados na confiabilidade, no respeito, na ternura que tanto falta em muitos espaços desta natureza e Vicentina com seu contínuo sorriso e acolhimento encorajou-me desde o nascimento das ideias até o pós-PROGEL. Lembremos de que a formação é um contínuo como assegura o professor António Nóvoa.

Agradeço também aos meus queridos professores do PROGEL e aos meus colegas de sala que são tantos que para não esquecer nenhum nome optei não nominar, mas saibam, companheiros e companheiras, que se eu ri para você, se eu disse que você era importante e especial para mim é porque eu, de fato, amo-te com carinho. Minha turma querida, formada por tanta gente diferente, com ideias lindas e fantásticas, com posicionamentos, com projetos amplos, críticos, reflexivos e as demais turmas que vamos encontrando ao longo das disciplinas desejo êxito para além da vida acadêmica, desejo amor e saúde na jornada existencial.

Não poderia deixar de agradecer a escola *lócus* desse estudo e a participante Mikhaela. A postura acolhedora da professora foi um diferencial, porque dela veio estímulo e a abertura para podermos seguir nessa jornada de dois anos.

Enfim, agradeço a vida que mesmo efêmera, é linda de ser vivida, sentida e só tem sentido se partilhada com solidariedade, esmero e fé.

Concluo agradecendo, mais uma vez, ao Amor celestial, ao Amor que acolhe, ao Amor que acredita no ser mesmo quando ninguém ver possibilidades e rechaça o ser às margens, afinal, nas margens também há possibilidades.

Gratidão é eterna!

RESUMO

A pesquisa intitulada “Livros *cartoneros*³: um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma” foi desenvolvida na linha de pesquisa Análises linguísticas, textuais, discursivas e enunciativas – estudos sob diferentes perspectivas teóricas, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL/UFRPE. O estudo versa sobre a necessidade de um trabalho com a língua(gem) pautado nos múltiplos gêneros textuais, os quais permitam compreender as vozes dos sujeitos sócio-históricos e ideológicos em diversas situações comunicativas. Dessa maneira, visa investigar as contribuições do livro *cartonero* como estratégia pedagógica do(a) Professor(a) de Língua Portuguesa (PLP) para uma prática de produção textual que propicie a escuta das vozes internalizadas do(a) educando(a). A pesquisa foi realizada em uma escola pública, localizada na cidade de Recife – PE e os sujeitos do estudo foram uma professora de Língua Portuguesa e os seus(suas) educandos(as) do 1º ano do Ensino Médio. A escolha desses estudantes justifica-se pelo fato de praticarem, nos últimos anos da formação básica, inúmeras atividades de produção textual escrita voltadas para a redação escolar, invisibilizando outros gêneros textuais escritos, que cooperam com o desenvolvimento da língua(gem) e, conseqüentemente, para a expressão do sentir, do agir e do pensar dos(as) educandos(as). Nesse sentido, a problematização consiste na seguinte reflexão: o uso de livros de livros *cartoneros*, em sala de aula, pode se configurar como uma estratégia do PLP capaz de fortalecer o processo de produção textual e contribuir para a leitura/escuta das vozes internalizadas do(a) educando(a)? Valendo-se do método da pesquisa-ação, foram utilizados os seguintes procedimentos: análise documental, observação exploratória, entrevista semiestruturada, oficina para a professora da área de linguagem, para o uso do livro *cartonero*, e observação participante. Inserida numa abordagem qualitativa, a pesquisa tem, em sua base epistemológica, autores como Abreu (2003), Antunes (2003), Bakhtin (1990), Bentes (2014), Benveniste (2005), Chartier (2019), Dezerto (2010), Fiorin (2015), Freire (2011), Geraldi (1984), Leal (2020), Marcuschi (2008), Saussure (2015), Orlandi (1998) entre outros, que cooperam com as discussões das seguintes categorias: (1) o sujeito; (2) a ideologia; (3) A formação discursiva e (4) o discurso. Portanto, a ideia defendida é a de que o trabalho com os gêneros textuais escritos deve ocorrer numa perspectiva de língua(gem) interativa, que permita a leitura/escuta das vozes internalizadas do sujeito. Assim, os livros *cartoneros* são suportes que podem auxiliar o PLP para um trabalho rico e vasto assentado nessa perspectiva.

Palavras-chave: Livros *cartoneros*; Produção textual escrita; Língua(gem) e discurso; Sujeito.

³ São suportes criados a partir da utilização de papelão, no ano 2000 na Argentina em plena crise econômica, os quais permitem o acesso à leitura e o surgimento de escritores autônomos.

ABSTRACT

The research entitled "Cartonerbooks⁴: a pedagogical mechanism for the process of textual production and reading/listening of the soul" was developed in the research line Linguistic, textual, discursive and enunciative analyses – studies from different theoretical perspectives, of the Graduate Program in Language Studies - PROGEL/UFRPE. The study deals with the need for a work with the language (gem) based on the multiple textual genres, which allow to understand the voices of socio-historical and ideological subjects in various communicative situations. Thus, it aims to investigate the contributions of the cartonero book as a pedagogical strategy of the Portuguese-speaking Professor (PLP) for a practice of textual production that provides the listening of the internalized voices of the student. The research was carried out in a public school, located in the city of Recife - PE and the subjects of the study were a Portuguese language teacher and her students of the 1st year of high school. The choice of these students is justified by the fact that they practice, in the last years of basic education, numerous activities of written textual production aimed at school writing, invisibilizing other written textual genres, which cooperate with the development of the language(gem) and, consequently, for the expression of the feeling, acting and thinking of the students. In this sense, problematization consists of the following reflection: can the use of cartonero book books in the classroom be configured as a PLP strategy capable of strengthening the textual production process and contributing to the reading/listening of the internalized voices of the student? Using the action research method, the following procedures were used: documentary analysis, exploratory observation, semi-structured interview, workshop for the teacher in the area of language, for the use of the cartonero book, and participant observation. Inserted in a qualitative approach, the research has, in its epistemological basis, authors such as Abreu (2003), Antunes (2003), Bakhtin (1990), Bentes (2014), Benveniste (2005), Chartier (2019), Dezerto (2010), Fiorin (2015), Freire (2011), Geraldi (1984). Leal (2020), Marcuschi (2008), Saussure (2015), Orlandi (1998) among others, who cooperate with discussions of the following categories: (1) the subject; (2) ideology; (3) Discursive formation and (4) discourse. Therefore, the idea defended is that the work with the written textual genres must occur from an interactive perspective of language(gem), which allows the reading/listening of the internalized voices of the subject. Thus, cartonerbooks are supports that can assist plp for a rich and vast work seated in this perspective.

Keywords: Cartonerbooks; Written textual production; Language (gem) and speech; Subject.

⁴ They are supports created from the use of cardboard in 2000 in Argentina in the midst of economic crisis, which allow access to reading and the emergence of freelance writers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. O NASCEDOURO DO AFLUENTE LINGUÍSTICO: considerações sobre língua(gem) e o ensino de Língua Portuguesa	24
1.1 O olho d'água: o manancial da língua(gem)	25
1.2 O aflorar do curso das águas: novas perspectivas sobre língua(gem)	28
1.3 A correnteza: aquisição e o ensino de língua(gem)	37
2. O PERCURSO DO AFLUENTE LINGUÍSTICO: entre as margens e as profundezas da Análise do Discurso	39
2.1 As margens da Análise do Discurso (AD): a língua e o discurso	39
2.2 Um breve mergulho nas águas da AD: compreensão de sua historicidade.....	41
2.3 Os rebojos formados no afluente da AD: correntes, fases e categorias	46
2.3.1 As tendências no interior da AD	47
2.3.2 As fases da AD e sua relação com o sujeito	48
2.3.3 O que é ideologia para AD?	49
2.3.4 O material ideológico: o discurso	50
2.3.5 A essência do discurso: o sentido	51
2.3.6 A formação discursiva: o eu o outro	51
2.3.7 O sujeito: a fonte do afluente da AD	53
2.4 Aproximando-se do Delta do Afluente	54
3. O DELTA DO AFLUENTE LINGUÍSTICO: da historicidade dos livros ao trabalho com a produção textual escrita para o processo de escuta/leitura das vozes internalizadas.....	56
3.1 Descobrimo o delta: a historiografia do livro	57
3.2 Nas ramificações do delta: o percurso do livro no Brasil	64
3.3 Uma das correntezas do delta: o livro <i>cartonero</i>	68
3.4 No remanso do delta: possibilidades de um trabalho vasto com o <i>cartonero</i> para além da redação escolar	72
3.5 O encontro do afluente com o oceano: a produção textual e o processo de escuta das vozes do (a) educando (a)	78
3.6 Para além-mar	80
4. METODOLOGIA: o leito do afluente	81
4.1 A abordagem e o método da pesquisa	81

4.2	Os sujeitos e o <i>lócus</i> da pesquisa	82
4.2.1	Os sujeitos	82
4.2.2	O <i>lócus</i>	84
4.3	Técnicas de coleta de dados	86
4.4	Análise de dados	99
4.5	Considerações éticas da pesquisa	100
4.6	Inserção social da pesquisa	100
4.7	O produto final	101
5.	Livros <i>cartoneros</i> para além-rio: um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/ escuta da alma	102
5.1	O tratamento dado à Língua Portuguesa através dos documentos oficiais e o Projeto Político Pedagógico da comunidade escolar estudada	102
5.2	A visão docente sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre a produção textual escrita	124
5.3	A sala de aula e o trabalho com a linguagem: entre a língua e as práticas que gêneros são trabalhados?	138
5.4	A formação docente para o uso dos livros <i>cartoneros</i> : um mecanismo pedagógico para a produção de gêneros textuais da modalidade escrita da língua	167
5.5	A prática do docente, a produção de textos escritos e a escuta das vozes da alma dos (as) educandos (as) favorecidas pelo mecanismo dos livros <i>cartoneros</i>	179
	CONSIDERAÇÕES INACABADAS: a infinitude das águas	240
	REFERÊNCIAS	243
	ANEXOS	257

INTRODUÇÃO

Os textos não são neutros. Eles apontam e dizem muito sobre quem o escreve. Também são marcas de uma existência. Eles são portas, na verdade, são vozes muitas vezes silenciadas ou que gritam, pedem socorro, desejam ter liberdade, vida. Também podem apresentar visões contrárias a tudo isso. Os textos são um mosaico de nossa condição humana, eles podem ser reveladores, portanto, se trazem tudo isso, eles falam de quem somos ou desejamos ser e/ou do que não gostaríamos de ser. O texto é formado por sentidos que ora entendemos, ora não compreendemos o que é dito, pois ele passeia no interdito. De acordo com (OLIVEIRA, 2013, p.103), isto ocorre porque o texto tem um funcionamento que:

não é transparente para o sujeito, ou seja, não percebemos como somos afetados pela ideologia e pelo inconsciente: simplesmente falamos como se estivéssemos na origem do dizer e como se dominássemos completamente os sentidos do que pretendemos dizer (OLIVEIRA, 2013, p.103).

Dessa forma, podemos compreender que os textos veiculam considerações importantes, as quais necessitam ser minuciosamente tratadas, pois elas resultam da interação discursiva e são carregadas de sentidos, o que permite considerar que neles há vozes internalizadas dos seus produtores. No entanto, é preciso salientar que, durante a última etapa da escolarização básica, o Ensino Médio, o trabalho com o texto tem sido um dos grandes desafios para o professor e para a professora de língua portuguesa, pois, é fato que a produção textual tem sido limitado pela ênfase dada ao trabalho com a redação escolar e as vivências plurais com outras eventualidades e gêneros textuais parecem encontrar dificuldades de efetivação.

Assim, quando pensamos no processo de escrita, há um direcionamento para a elaboração desse gênero propriamente escolar e, nesse sentido, os professores e as professoras são condicionados a priorizar, ao longo da última etapa da educação básica, a redação escolar, com a perspectiva de desenvolver as habilidades específicas desse gênero, com a finalidade, exclusiva, de preparação para avaliações externas.

Geraldi (1999, p. 128), considera que o trabalho desenvolvido com a redação escolar descaracteriza o aluno como sujeito, impossibilita-o de usar a linguagem para interagir com os processos de subjetividade que medeiam sua relação homem-mundo.

Podemos dizer que o trabalho com o texto voltado para a estruturação da redação escolar é dinamizado por meio de fórmulas e de estruturas utilizadas como receitas que permitem a composição de um texto escrito de ordem dissertativa-argumentativa, cujo tecido nem sempre carrega as impressões sensíveis dos seus produtores.

Por conseguinte, o trabalho do professor de língua portuguesa com o texto, dentro das configurações mencionadas, permite visualizar uma concepção de linguagem que se assenta na ideia de língua como código, ou seja, o texto passa a ser entendido, conforme Bunzen (2006, p. 145), como uma mensagem que contém um significado e que precisa ser decodificado pelo receptor. Desse modo, o trabalho com os textos escritos fica reduzido a uma dimensão monológica, que limita a interação verbal e desconsidera a historicidade do produtor ou da produtora.

Por isso, o trabalho com a escrita, envolvendo adolescentes, deve ir além do que propõem os manuais e as cartilhas de redação escolar, pois o trabalho com a Língua Portuguesa, com fim à produção textual em qualquer nível de escolaridade, precisa contemplar gêneros que atendam às necessidades sociocomunicativas dos sujeitos. Além disso, esse processo de produção textual permita o diálogo entre o leitor, o produtor e a realidade sociocultural. Nesse sentido, o texto produzido pelos estudantes possibilita a compreensão de seu mundo, suas vivências, suas experiências, elementos fundamentais para uma leitura pautada na Análise do Discurso. Essa perspectiva de análise procura, justamente, interpretar as vozes que compõem o processo dialógico, por meio de uma escuta atenta das vozes do humano.

Assim, compreendemos que a Análise do Discurso, doravante AD, é uma abordagem que se abre à perspectiva do entendimento dos discursos, a partir da reflexão sobre a língua, a linguagem, o sujeito, a ideologia e os processos formativos que se relacionam na promoção de sentidos, que são construídos ao longo da trajetória social da humanidade, considerando sua heterogeneidade.

Diante disso, o professor ou a professora de Língua Portuguesa (doravante, PLP), na educação básica, tem o desafio contínuo, no que diz respeito à Produção Textual (a partir de agora PT) de diversos gêneros, de possibilitar também o diálogo com a existência dos sujeitos, visualizando o pensar, o sentir e o agir dos produtores. Nessa perspectiva, é essencial que o PLP desenvolva um trabalho com diversos gêneros textuais escritos, além da redação escolar, visto que essa postura poderá agregar valor à aquisição da linguagem e à competência comunicativa, inclusive, pelo fato de conceber o texto

como um espelho da alma.

Partindo dessa concepção, o problema deste estudo está relacionado ao tratamento dado ao Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, o qual, muitas vezes, em virtude da preparação do estudante para o ingresso nas principais universidades, volta-se para a produção exclusiva do gênero redação escolar. Dessa forma, o trabalho amplo com os gêneros textuais (escritos) é margeado, e outros gêneros que poderiam colaborar para que o estudante expressasse o seu pensar e o seu sentir são legados a segundo plano. Portanto, a problematização deste estudo consiste na seguinte reflexão: O uso de livros de livros *cartoneros*⁵, em sala de aula, pode se configurar como um mecanismo pedagógico do PLP capaz de fortalecer o processo de produção textual e contribuir para a leitura/escuta das vozes internalizadas do/a educando (a)?

Com essa inquietação, surgem as seguintes inquietações: De que maneira os livros *cartoneros* podem ser aliados à prática do PLP no tocante à produção textual? Em que medida os livros *cartoneros* se abrem à reflexão da ideologia, do discurso, da formação discursiva e do próprio sujeito a partir da produção de textos? É possível através das produções textuais inseridas no livro *cartonero* escutar as vozes internalizadas do(a) seu (sua) produtor(a)?

A hipótese norteadora é a de que o livro *cartonero* pode possibilitar a integração e a escuta das vozes do(a) adolescente. Tal livro pode se converter em uma atividade prazerosa e transformativa, que favorece ao PLP reunir as produções de gêneros escolhidos pelos estudantes, a partir do trabalho colaborativo, que contemple as orientações curriculares, o pensar dos estudantes, o seu sentir e o seu olhar sobre si e o seu entorno. Além disso, salienta-se que, no EM, nas práticas de produção textual na escola, a redação é priorizada, portanto, os *cartoneros* favorecem um trabalho diversificado com os gêneros textuais.

Para Paiva e Carvalho (2011, p. 13), o livro é uma produção relevante para a expressão do pensamento humano, é uma evolução dirigida ao discurso que contém múltiplas funções, dentre as quais destacam-se: o informar, o registrar, o contar e o apresentar. Por isso, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar as contribuições do livro *cartonero* como mecanismo pedagógico do(a) Professor(a) de

⁵ São suportes criados a partir da utilização de papelão, no ano 2000 na Argentina em plena crise econômica, os quais permitem o acesso à leitura e o surgimento de escritores autônomos.

Língua Portuguesa para a produção textual e o processo de escuta das vozes internalizadas do(a) educando(a). Norteia-se, também, pelos seguintes objetivos específicos: identificar as contribuições do livro *cartonero* no fortalecimento da prática do/a/e Professor/a/e de Língua Portuguesa no tocante à produção textual; refletir, com base nos documentos oficiais, acerca da produção textual na escola; reconhecer a visão docente sobre o ensino de LP e a produção textual escrita; verificar se o livro *cartonero* colabora para a compreensão da ideologia, do discurso, da formação discursiva e do(a) próprio (a) sujeito a partir da produção textual; propor a produção de livros *cartoneros* para a leitura e para a escuta das vozes dos (as) educandos (as); estimular à produção textual escrita em sala de aula de diversos gêneros tendo como suporte os livros *cartoneros*.

Dessa forma, este trabalho justifica-se pelo intento de colaborar com o processo formativo do(a) professor(a) de Língua Portuguesa, apresentando o livro *cartonero* como um dispositivo para o trabalho enriquecedor que se pode realizar com gêneros (escritos) diversos, além de estimular a sensibilização para escuta atenta das vozes internalizadas dos(as) estudantes, pois o texto escrito se permite a uma análise que vai além das competências linguísticas relacionadas aos fatores gramaticais, semânticos, estilísticos. Eles carregam atos que dialogam com o(a) leitor(a) atento(a), porque são condutores de vivências, as quais podem ser interpretados através de um trabalho de leitura/escuta minuciosa.

Essa perspectiva faz emergir a compreensão de que esta pesquisa, pautada nos estudos da Análise do Discurso, abre-se à interpretação das vozes do(a) sujeito(a). A língua não é um código estrutural, contudo um organismo vivo, mutável e construtora de sentidos, os quais são percebidos no discurso. Para Mussalim (2011), o discurso é resultado da relação com o outro, portanto, é construído socialmente e considera as questões sociais e ideológicas.

Dito isso, o estudo não visualiza a língua como código, mas como uma construção linguística elaborada através das práticas sociais, de onde emerge o discurso que transporta sentidos, que se apresentam numa perspectiva histórica, social e ideológica, infelizmente, muitas vezes, no espaço escolar é silenciada.

A pesquisa de cunho qualitativo, ancora-se na metodologia da pesquisa-ação, uma vez que é considerado o universo subjetivo dos partícipes. Assim, as motivações dos sujeitos, as experiências, as crenças, os valores, a maneira de pensar, de sentir e de agir são levadas em consideração (MINAYO, 2012). É muito importante salientar que as

técnicas de coleta de informações são também essenciais para que o presente estudo seja construído.

Dessa forma, iniciamos o percurso metodológico com o levantamento de fontes bibliográficas, que versam sobre língua e linguagem, a produção textual, a análise do discurso e outros temas que se relacionam com os objetivos da pesquisa. São etapas constitutivas, ainda, a análise documental, a observação exploratória, a aplicação de entrevista semiestruturada, a promoção de oficinas para PLP e a observação participante, tendo em todas as etapas o uso de materiais como câmera, gravador e o diário de pesquisa para o registro dos eventos relacionados com o estudo. Para Thiollent (2011, p.25), esses procedimentos são parte essencial da metodologia, que orienta o investigador na tomada de decisões necessárias à pesquisa científica. Logo, a pesquisa foi sistematizada em capítulos, sendo apresentados da seguinte forma.

O **primeiro capítulo**, intitulado *O nascedouro do afluente linguístico*, apresenta a gênese dos estudos da língua(gem), Refletindo sobre as mudanças de paradigma, da expressão do pensamento até a concepção de língua(gem) como prática social, em que se veicula o discurso construído através da relação com o outro, percebendo a língua(gem) como interação. São trazidos ao cerne da discussão autores como Bakhtin (1929), Autier- Revuz (1998), Benveniste (2005), Saussure (2012) e, apesar de não ser um teórico da linguagem, mas seus estudos apontarem a relevância da dialogicidade, Freire (2011). Assim, o trabalho do(a) profissional de LP se efetiva com a consciência de que a linguagem é um campo amplo em que se assenta a Língua Portuguesa.

O **segundo capítulo**, denominado *o percurso do afluente linguístico*, aborda a Análise do Discurso, permitindo o conhecimento as bases das práticas discursivas, a partir do entendimento de categorias como o sujeito, a formação discursiva, a ideologia, e como esses elementos se apresentam no texto produzido pelos adolescentes. É cabível mencionar que colaboram para essa discussão autores como Pêcheux (1995), Dezerto (2010), Mussalim (2011), Bentes (2011), Sériot (2015) e outros que tecem crítica a respeito do texto como elemento discursivo que transporta as vozes ideológicas, considerando a historicidade dos seus produtores. Logo, discutimos o discurso, não como uma simples mensagem, mas um objeto sócio, histórico e ideológico, no qual há vários sentidos compostos através da interação de um eu com o outro.

No **capítulo terceiro**, chamado *o delta do afluente linguístico*, apresentamos

a discussão a respeito da produção textual escrita com os diversos gêneros textuais escritos, que favorecem a escuta das vozes dos seus produtores. Além disso, realizamos um recorte histórico do suporte livro e discutimos a possibilidade de os livros *cartoneros* cooperarem com a produção textual escrita de adolescentes na escola, favorecendo o trabalho docente de LP. Além disso, dialoga com as vozes de autores como Geraldini (1984), Antunes (2003), Marcuschi (2008) e outros autores que estimulam a criticidade de um trabalho com a língua portuguesa pautado na sociointeração. Assim, a Análise do Discurso contribui com a leitura das vozes dos sujeitos que se revelam nos textos produzidos pelos estudantes através da produção dos livros *cartoneros*.

Já o **quarto capítulo** apresenta a metodologia do estudo, que recebeu o subtítulo de *o leito do afluyente*. São apresentados os caminhos traçados pelo pesquisador para que o estudo se concretize e alcance os objetivos estabelecidos. Expomos o método selecionado, a abordagem, as técnicas de coleta utilizadas, bem como a inserção social que se volta para a formação do PLP.

Por fim, o **quinto capítulo** intitulado *Livros Cartoneros para o além rio* apresenta uma reflexão dos achados e discute a relevância da produção textual escrita, tendo como mecanismo pedagógico os livros *cartoneros* que se abrem à dimensão de um trabalho com a escrita considerando os múltiplos gêneros textuais escritos. Ademais, é trazido à guisa das reflexões inacabadas o papel do (a) professor (a) de LP para considerar em sala de aula uma prática de escrita assentada na visão de língua enquanto interação, permitindo o aparecimento das vozes dos (as) educandos (as).

Por fim, tem-se as considerações inacabadas *a infinitudo das águas* em que é apresentado o olhar do pesquisador a respeito de todo o processo percorrido ao longo do estudo e tece-se apontamentos sobre a necessidade de maiores aprofundamentos sobre o fenômeno elucidado da linguagem, concluindo que, assim como os rios uma diversidade de composição, o trabalho com a língua deve ser enveredado para uma dimensão heterogênea do ponto de vista da produção escrita em sala de aula, tratando-a como uma realidade sócio-interativa que comporta as vozes dos (as) produtores (as) sendo reveladoras da alma do ser.

Pretendemos que a leitura do presente seja convidativa à crítica e suscite sempre novas inquietações, pois, assim como o texto se estrutura numa perspectiva dialógica, este estudo se permite à interação. Além disso, esperamos que favoreça o trabalho do PLP com os livros *cartoneros*, se configurando como um

mecanismo/dispositivo para o professor ou a professora escute as vozes internalizadas dos indivíduos, isto é, o discurso dos (as) estudantes adolescentes.

1. O NASCEDOURO DO AFLUENTE LINGUÍSTICO: considerações sobre língua(gem) e o ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva dialógica

Neste capítulo pretendemos tecer considerações sobre a linguagem e a Língua, bem como as responsabilidades outorgadas ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, tomamos como referencial epistemológico autores que, à luz do processo dialógico, consideram a língua muito além dos processos estruturais pronunciados por Ferdinand de Saussure em seu *Curso de Linguística Geral*, formulado a partir das anotações de Charles Bally e Albert Séchehayé (SAUSSURE, 2012, p.24).

Com o fluir do capítulo, abordamos questões e temas que colaboram com a perspectiva de um ensino de Língua Portuguesa pautado na concepção interacionista, na qual seja perceptível a expressão do pensar, do sentir e do agir no universo de enunciações. Portanto, entendemos a língua como uma produção de sentidos (ORLANDI, 1999, p. 17) entrelaçados ao discurso, e defendemos a concepção de que a língua não é um bem neutro (ANTUNES, 2003), é resultante de um processo de interações textuais (verbais ou orais), ou seja, fruto da sociointeração (BAKTHIN, 2003). A partir desta abordagem dada a língua, é possível entender que ela veicula discursos heterogêneos, marcados pelas historicidades dos sujeitos plurais, e são, no que lhes concerne, os interlocutores que permitem o fluir de vozes, que não ocupam lugar de destaque na cadeia do sistema linguístico, conforme a corrente estritamente estruturalista.

Por isso, Hjelmslev, citado por Benveniste (1976, p.98), afirma que a linguística estrutural procura descrever a linguagem como sendo uma entidade autônoma, de dependências internas ou, numa palavra, uma estrutura. Tal perspectiva, em consonância com os seus propósitos, não visualiza um panorama linguístico que considere os processos extralinguísticos e as inquietações cujas análises se abrem aos múltiplos sentidos expressos nas entrelinhas.

Partindo-se, pois, dessa sinóptica apresentação, trazemos considerações formuladas a partir das reflexões de Authier-Revuz (1998), Bakthin (1929), Freire (2011) e Benveniste (2005), autores que contribuem com a compreensão de que a língua é uma realidade multifacetada e precisa ser compreendida no dizer, no colorismo de sua existencialidade e, por isso, não é estanque, todavia aberta às possibilidades do usuário, que a utiliza para a expressão daquilo que o atravessa ou o interpela para alcançar e projetar sentido(s).

1.1 O olho d'água: o manancial da língua(gem)

As reflexões sobre as palavras não nascem no momento em que a linguística concebe a língua como o objeto de estudo. Na verdade, foi a partir dos estudos sistemáticos de Saussure que a língua é tida como o principal objeto de estudo, pois, conforme Saussure (2012, p.47), ela é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, ao alfabeto dos surdos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc.

Tal assertiva permite depreender que, precedido aos estudos da língua, há o macro campo da linguagem, de onde a língua emerge, sendo, para o próprio Saussure (2012), um conjunto heteróclito. Dessa forma, faz-se necessário refletir acerca das origens dos estudos da língua(gem) tendo em vista a compreensão das especificidades de cada perspectiva teórica, a exemplo da Análise do Discurso.

Desde a Antiguidade Clássica, há discussões em torno da linguagem humana. As reflexões de Aristóteles e de Platão acerca das práticas sociais da língua de diversos grupos étnicos sempre foi motivo de fascinação de inúmeros estudiosos e eruditos, que procuraram entender sua relação com a cultura, a sociedade, as experiências sobre a própria língua como elemento de poder, que, segundo Petter (2015, p. 11), nomeia, cria, transforma e permite trocas.

Para Aristóteles (2005), os textos literários podiam convencer os seus apreciadores da realidade que se constituía por meio da representação. A chamada mimese da vida era uma condição existente através dos textos literários, e o homem é o ser que possui o “*logos*”, ou seja, o domínio sobre as palavras, e tal condição permitia a distinção entre o homem e qualquer outro ser vivo. Por isso, Gadamer (2000, p. 117), citado por Carvalho (2002, p.431), afirma que *logos* vem do grego e, usado por Aristóteles, conota não apenas a materialização do pensamento, mas também a própria linguagem.

Gadamer (2002, p.176) considera que a linguagem empregada nesse sentido pressupõe uma consciência reflexiva através da qual conhecemos o mundo, as pessoas e, por fim, a nós próprios. Nesse sentido, a linguagem é uma instância mediadora que nos orienta ao conhecimento do que nos cerca, e o conceito aplicado a ela requer uma precisa tomada de consciência sobre o que é dito, ou seja, o próprio discurso. Para Fiorin (2015, p.08), ela é um instrumento que nos acompanha em todos os momentos de nossa vida. Dessa maneira, ao mergulhar nos estudos sobre a linguagem no fluxo do tempo,

percebemos que a preocupação incidida sobre a mesma é inegável. Petter (2015, p.12) afirma que o interesse pela linguagem é muito antigo, expresso por mitos, lendas, contos, rituais ou por trabalhos eruditos que buscam conhecer essa capacidade humana.

No Crátilo, Platão discute as relações entre o conceito e a palavra, permitindo concluir, de acordo com Piqué (1996, p. 180), que a linguagem, enquanto instrumento, tem o seu papel no aprimoramento do intelecto e é um meio na busca do conhecimento, essencial ao aprendizado. Assim, na gênese dos estudos sobre a língua(gem), é preciso considerar a complexidade dada, não apenas aos conceitos adquiridos com a historicidade da própria língua, mas também aos resultados vindos a partir das reflexões.

Para Petter (2015), a língua(gem), na Idade Média, foi considerada uma estrutura universal, e todas as línguas se realizavam a partir de uma gramática universal, a ponto de os modistas afirmarem que as regras da gramática são dependentes das línguas em que se realizam, tendo o latim como a língua universal.

Já no século XVII, a linguagem se funda na razão, não se prendendo a uma língua em específico. Em 1660, a *Grammaire Générale et Raisonnée* de Port Royal, demonstra que os estudos de uma língua não podem ser estanques a uma única língua, tal como afirmou os modistas, mas serve a toda e qualquer língua (PETTER, 2015, p. 12). Há um avanço sistemático dos estudos e se alteram as concepções sobre a língua(gem), compreendendo, inclusive, que elas se transformam como ocorre com os estudos pautados no método histórico, o qual “*consiste en la comparación sistemática de las lenguas en busca de rasgos lingüísticos*”⁶ (PHARIES, 2015, p.30).

Por fim, podemos dizer que as reflexões sobre a língua(gem) fluem ao longo da trajetória da humanidade e permitem entendê-la como uma capacidade específica da espécie humana (FIORIN, 2015, p.13). A partir de seu uso, os homens e as mulheres conseguem estabelecer comunicação, recorrendo aos signos e, com isso, atendem às suas necessidades mais triviais e as mais complexas.

Apesar de os estudos sobre a língua(gem) precederem o século XIX, foi apenas com as observações do linguista comparatista, Ferdinand Saussure, que houve uma preocupação mais científica sobre os estudos da linguagem, considerando a língua como um objeto de estudo. Para Saussure (2012), os indivíduos são unidos pelo embrião da linguagem, que deve conferir à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, pois se

⁶ Consiste na comparação sistemática das línguas em busca de características linguísticas em comum. Tradução sugerida.

trata de uma faculdade natural, um sistema vinculado à linguagem.

Saussure considerou a linguagem “heteróclita” e “multifacetada”, pois abrange vários domínios, é, ao mesmo tempo, física, fisiológica e psíquica; pertence ao domínio universal e social (PETTER, 2015, p. 14). Portanto, era necessária a definição de um objeto de estudo para o campo da Linguística que pudesse ser considerado funcional, determinado e distanciado da realidade social, tornando-o ímpar para a ciência linguística. Por isso, considerou-se a língua como uma parte essencial da linguagem sob o olhar de que ela é um sistema, uma estrutura construída por uma gama de fatores que desconsideram a interlocução e o jogo que a língua exerce na sociedade. Para Marcuschi (2016, p. 13), Saussure estudou as formas e as estruturas do sistema linguístico, optando pelo caminho de uma ciência o mais abstrata possível, quase formal. Logo, a língua é concebida como um produto social que o indivíduo registra passivamente os seus signos, que são a combinação do conceito e da imagem acústica [...] respectivamente denominados de significado e significante (SAUSSURE, 2012, p.107).

Diante das considerações expostas pelo estruturalista, é possível concluir que o signo linguístico é arbitrário e imotivado, ou seja, há uma imposição da estrutura que não se permite o fluir da língua fora do jogo de xadrez, pois é o responsável pelo acontecimento que manifesta o sistema Fiorin (2015, p.47), ou seja, há uma organização segundo princípios determinados, o qual Saussure (2012) reconhece a ordem própria.

Por esse prisma, há uma formação que interrompe o fluxo e a liberdade da língua enquanto fator social, a saber: a visão de que os contextos externos à estrutura da língua devem ser apagados ou desconsiderados. Afinal, a língua é uma estrutura, em que se desconsidera o modo de falar, de dizer, de se comunicar e os fatores históricos, a descrição das características particulares de cada prática discursiva e a própria historicidade dos sujeitos que são os usuários de uma língua. No entanto, cabe salientar que, para Petter (2015, p.14), a linguagem envolve uma complexidade e uma diversidade de problemas que suscitam a análise de outras ciências, como: a psicologia, a antropologia, além da investigação linguística. Contudo, essa compreensão multifacetada e dialógica só vem a ser aceita na década de 60, quando os estudos centrados no estruturalismo passam a ceder espaço para outros paradigmas que visualizam a língua como uma realidade estruturada devendo, portanto, ser refletida a partir dos processos de interação entre os usuários que assumem posição de interactantes ativos e capazes de criarem propósitos enunciativos em situação concreta, através de contextos discursivos.

A título de exemplificação, podemos citar os estudos da Análise do discurso, que considera o atravessamento das vozes, assim, os contextos externos, tais como: vivências, cultura e outros aspectos devem ser considerados, os quais, sob o prisma do estruturalismo talhado por Saussure são invisibilizados. Portanto, numa perspectiva sociodiscursiva, as inúmeras vozes dos sujeitos – nascidas a partir da relação com o Outro (inconsciente) (MUSSALIM, 2012, p. 121) e históricos, cujas vivências e experiências devem ser consideradas (PITANO, 2017, p.92) permitem o surgimento de vozes históricas ideológicas. Sendo assim, os estudos estruturalistas são confrontados por outros paradigmas que visualizam a língua como uma realidade heterogênea, plástica e capaz de promover a interação entre os usuários de uma língua.

Dito isso, a noção de língua(gem) ganha novos contornos, e abrem-se perspectivas que permitem entendê-la como um bem vantajoso ao homem, caracterizada por regras de utilização além da ideia de um sistema de signos, que permite construir uma interpretação envolvendo o julgamento dos sons, das letras, das cores, dos gestos. Em outras palavras, a própria linguagem coloca-se como intercessora, inclusive, nos processos de ensino-aprendizagem, quando é posta a compreensão de que, só pela linguagem, o mundo ganha sentido para nós (FIORIN, 2015, p.16). Dessa forma, é possível entender que não é de hoje que se assiste ao interesse pela língua(gem), pois, conforme Petter (2015, p. 11):

o fascínio que a linguagem sempre exerceu sobre o homem vem desse poder que permitiu não só nomear, criar, transformar o universo real, mas também possibilita trocar experiências, falar sobre o que existiu, poderá vir a existir e até mesmo imaginar o que não precisa nem pode existir (PETTER, 2015, p.11).

Logo, diante do pensamento de Petter (2015), podemos dizer que a linguagem orienta e constrói a visão de mundo, levando o ser humano a produzir injunções, as quais demarcam a realidade sociocultural, inserindo-o no processo de existência e de interação com e pela linguagem. Assim, é imprescindível considerá-la como uma instância plural, que favorece as diversas atividades dos seres humanos, pois ela se manifesta e sofre mudanças a partir dos fatores sócio-políticos e históricos imbricados na existência humana.

1.2 O aflorar do curso das águas: novas perspectivas sobre língua(gem)

A concepção de linguagem considerada por Saussure (2012) não tinha como propósito o seu interesse em promover maiores aprofundamentos numa projeção além da

estrutura, dado que ele a compreendia como uma realidade heterogênea, multifacetada, heteróclita (PETTER, 2015, p.14). Portanto, esse esquema de representação complexo não deixou de ter estudiosos que se debruçassem sobre a compreensão plural da linguagem. Se, para Saussure, a língua era entendida como estrutura fixa, em que havia a noção de sistema de signos, que não se organizavam considerando outras dimensões influenciadoras ou promotoras de sentidos, estudiosos como Bloomfield, Hjelmslev, Roman Jakobson, Halliday e outros se abriram à perspectiva de que a língua(gem) é um sistema que deve considerar os fatores internos e externos a ela, entendendo, com isso, que se constrói no intercâmbio entre seus usuários.

Assim, “de que maneira é possível considerar a linguagem senão em seu contexto social?” (HALLIDAY, 1998, p.19). Para o estruturalismo, base da perspectiva tradicional de entender a língua(gem), há um excessivo apreço pelo distanciamento da realidade social. Nesse sentido, Halliday (1998) confronta o estruturalismo, colocando o dado social como mola propulsora para o florir da língua(gem). A estrutura social interfere diretamente nesse dado cultural, uma vez que as relações humanas contribuem para essa transformação, bem como para a utilização da língua(gem).

Portanto, é possível afirmar que onde há processos de aprendizagem, tais como [...] na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996), a língua(gem) seja fortalecedora e/ou promotora de práticas que permitam, em sua base, o homem (re)significar o seu pensar, o seu sentir e o seu agir.

Além disso, é importante refletir que os espaços em que essa língua(gem) é veiculada considera a troca e a interação social, a tradição normativa de língua, essência fortalecedora da norma padrão ou da língua de prestígio, nega a diversidade linguística e “assume uma só forma” (PETTER, 2015, p.19). Outrossim, cede espaço para a compreensão de língua como uma realidade plural, sem negá-la enquanto um sistema complexo, dinâmico e adaptativo, que se abre a novas perspectivas de entendimento para a mudança (FIORIN, 2015, p.157).

No entanto, faz-se necessário considerar que a proposição que assume a língua(gem) como uma atividade sociocultural, plástica e mutável carrega sentidos que se estabelecem a partir de um contexto concreto, reconhecendo que as mudanças ocorrem para atender as necessidades sociocomunicativas, entendendo, também, que não se pode desconsiderar totalmente o uso do estruturalismo linguístico na interação verbal. Logo, é perceptível que deve haver uma atuação dialógica, pois a guinada sobre os estudos da

linguagem, a partir dos anos 60, não se deu para desconsiderar os fatores internos da língua, mas perceber a língua como interação social usada para a expressão dos sentidos. Assim, os paradigmas estão à disposição da ciência, favorecendo a concepção de linguagem como interação, que, segundo Marcuschi (2016, p. 31), há processos de interação discursiva com ênfase nos sentimentos, nas opiniões e nos valores.

Pensar a língua(gem) dialogando com a estrutura e os aspectos extralinguísticos é trazer ao cerne da discussão a linguista Jacqueline Authier-Revuz (1998), visto que ela se situa como a herdeira do estruturalismo saussuriano ou neoestruturalista. Authier-Revuz se considera filiada às concepções estruturalistas, quando assume a língua como ordem própria, mas que essa estrutura é afetada por fatores externos (TEXEIRA; FLORES, 2008, p.73) e se distancia da percepção de que, ao associar estrutura e fatores externos, há a perda do objeto linguístico. Para a autora, a enunciação entre língua, enquanto fato social, e estrutura se insere em uma dimensão heterogênea, cujo exercício é marcado pela polifonia, em que o discurso não é monológico ou constituído por uma única voz. Contudo há, dentro do que é dito, visões históricas, culturais e ideológicas. Dessa maneira, a palavra, tida como discurso, é sempre carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.26), ou seja, é materialidade dialógica, que traz vozes de outrem de modo que podem ser ouvidas e até reproduzidas inconscientemente. Por isso, Marlene Teixeira (2000, p.184) afirma que, na estrutura material da língua,

é possível escutar os ecos não intencionais que rompem a suposta homogeneidade do dizer. Ou seja, a língua tem as formas - mais explícitas ou menos explícitas - para sinalizar isso que fala antes em outro lugar, sem se dizer e que, no entanto, instaura efeitos de sentido (TEIXEIRA, 2000, p.184).

As estruturas linguísticas, vistas em diálogo entre o fator estrutural e os fatores de ordem extralinguístico, servem para estabelecer conexões que evidenciam a visão de linguagem como interação, sendo o conteúdo na linguagem humana ilimitado (PETTER, 2015, p.16).

Para Flores e Teixeira (2008), três aspectos são essenciais na perspectiva de Authier-Revuz, a saber: 1- A língua ocupa posição privilegiada nos sistemas semióticos; 2- Reconhece-se a língua como ordem própria sem negar a ordem do discurso que se encontra a ordem anterior imbricada e 3 – as expressões verbais performativas e as delocutivas permitem ver na língua o outro.

Esses aspectos também se colocam de modo que a língua é vista para além de

um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas, semânticas etc. Ela é vista como um produto social que atende às funções sociais adequadas ao contexto de sua produção sem, na percepção de Authir-Revuz, desconsiderar a estrutura e sem negar a sua dimensão plural a partir da compreensão dialógica que constrói sentidos na arena da linguagem (RYTHOWEM; MALDANER, 2017, p.59).

A língua(gem) permite, aos seres humanos, a capacidade de usarem os signos para estabelecerem processos de comunicação, percepção e expressão do pensar, do sentir, mas não se pode esquecer de que essas circunstâncias se dão através de um processo de interação. Logo, a língua(gem) é uma necessidade singular e natural do ser humano, por meio dela homens e mulheres, sejam crianças, adolescentes, jovens e/ou adultos, conseguem perceber, categorizar, interpretar, conceituar e interagir, no mundo e, através de processos de aprendizagem, interagir socialmente. Por isso, quando essa linguagem se manifesta na sua forma verbal, conforme Fiorin (2015, p.14), ela deve ser aprendida, pois se trata de um sistema de signos específicos cuja manifestação de aprendizado permite a sua manifestação em atos de fala. Além disso, é preciso entender que a linguagem é um complexo fenômeno de relações dialógicas construídas considerando a dinâmica histórica e, mediante Bakthin (1990, p. 123), resulta da comunicação social, pois:

A verdadeira substância da língua não é constituída de um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKTHIN, 1990, p. 123).

Para Patrick Sériot (2015), um dos expoentes mais significativos nos estudos da linguagem na perspectiva dialógica é Bakthin. Ele é frequentemente apresentado ao mundo como um dos membros idealizadores do chamado *Círculo de Bakthin* junto a P. Medvedev e V. Volóchinov. Sua atuação sempre foi intensa na vida social e cultural ao ponto de, segundo Sériot (2015, p. 42), ser preso, em 1928, por atividades relacionadas à discussão na tentativa de sintetizar o cristianismo e o socialismo. Os intelectuais que formavam esse grupo eram de áreas distintas, por conseguinte, havia o encontro de filósofos, músicos, poetas, biólogos, críticos literários, historiadores entre outros que conferiam *status* ao círculo como um espaço de reflexão de pensadores e intelectuais (VIANNA, 2019, p.20). Ainda que, durante sua existência, o grupo não o tenha batizado por essa nomenclatura, ele foi um espaço propício e aberto ao diálogo e nele se discutiam temáticas plurais, dentre as quais, destacam-se as reflexões sobre língua(gem).

De acordo com Brait (2014, p.65), a linguagem para Bakhtin é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. Nesse sentido, a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929) expõe o caráter interativo que permite a compreensão de um sujeito de existência histórica ligado a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, permitindo o transparecer do discurso. Portanto, a construção dialógica ocorre ou acontece no atravessamento dos discursos, ou seja, o enunciador, para construir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu (RYTHOWE; MALDANER, 2017, p.66). Sendo assim, a concepção de dialogismo, em Bakhtin, é sustentáculo para a compreensão de linguagem. Para o pensador, não há constituição de linguagem sem considerar a interação discursiva, a qual é marca da relação entre o eu e um tu que instaura a promoção de sentidos inseridos no contexto social. Por isso, compreendemos, em Bakhtin, que o complexo fenômeno da língua é fruto das relações dialógicas, e, nesse processo, o sujeito social se reconhece como sendo fruto de um conjunto de vozes que o permite colocar-se frente aos inúmeros contextos. Assim, o papel do sujeito como agente, conforme Brait (2014, p. 108), une o pessoal e o social, o cognitivo e o empírico, o universal e o singular em sínteses sucessivas que constituem o monismo arquitetônico bakhtiniano.

Assim, os estudos bakhtinianos permitem compreender a linguagem como uma interação discursiva existente a partir da relação entre um Eu e um Tu. Esses sujeitos estão inseridos em um momento sócio histórico situado, que faz nascer a concepção de linguagem, não como um instrumento, porém, como um processo onde há seres interactantes ativos, o que permite a linguagem ser vista como dialógica. Além disso, é possível afirmar que os atores sociais carregam visões de mundo, as experiências das suas relações e, a partir de suas relações comunicativas, constroem sentidos e significados às palavras, refletindo-as e refratando-as, articulando-as à vida, à existência.

Nesse momento, é preciso trazer ao cerne da discussão a visão freiriana. Embora Paulo Freire não seja um teórico da linguagem, como os demais autores expostos no escopo deste tópico, faz-se ímpar considerá-lo, visto que sua concepção pedagógica e sua visão sobre os seres nos espaços sociais de interação são importantes para a compreensão do dialogismo, e se destaca a sua contribuição para o entendimento da linguagem nascida através da compreensão de um sujeito que constrói diálogos.

Paulo Freire foi um filósofo, educador e pedagogo brasileiro, nascido em Recife – PE, que escreveu inúmeras obras, tais como: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da*

autonomia, Educação como prática da liberdade entre outras obras, que conferem o título de Patrono da Educação Brasileira e, no ano de 1986, recebeu da Unesco o Prêmio Educador da paz⁷.

De acordo com Moraes, Dias e Fiorenti (2006, p.02), Freire concebe a linguagem numa perspectiva dialógica. Um ato não imposto, mas, conforme Freire (1980b, p.43), acontece através de um diálogo amoroso dos homens [e mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Dessa forma, a linguagem, para Freire, encontra-se alicerçada na condição de diálogo que considera o ser um sujeito histórico e social (RYTHOWEM; MALDANER, 2017, p. 59).

De acordo com Pitano (2017, p. 90), o sujeito freiriano é um ser aberto à liberdade, inserido nas dimensões de um eu no mundo e um eu em relação. Assim, é possível compreender, dentro desse posicionamento, um ser autônomo, consciente, reflexivo, crítico, ávido e entrelaçado aos fatores sociais. Em suma, o sujeito é um ser inacabado que se constrói continuamente e por meio do diálogo. Logo, a dialogicidade é o resultado do processo de troca recíproca, intersubjetiva, em movimento de “sair de si” em direção a si mesmo, ao outro, ao mundo, e o diálogo marca a posição de respeito (PINTANO, 2017, p.98). Por isso, Moraes, Dias e Fiorenti (2006, p. 03) asseguram que tanto Bakhtin como Freire se inserem na concepção de linguagem dialógica, cuja interação entre os sujeitos é a principal fundadora tanto da linguagem como da consciência.

Os sujeitos são seres interlocutores e a linguagem, pois, é uma condução que resulta dessa interação e, através dela, o homem muda a sua realidade. Para Freire (2011, p. 107), o diálogo é um fenômeno humano, e nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra, a qual é constituída de ação e reflexão. A linguagem, em Freire, permite a interação, a troca e, como expõe Rythowem e Maldaner (2017, p.60), não é possível a existência muda ou silenciosa. A palavra – fruto da linguagem – é carregada de visão de mundo, acentos valorativos, orientações apreciativas que constroem o significado (VIANNA, 2019, p.27).

Logo, os seres humanos se intercambiam por meio da língua(gem). Na

⁷ Para uma síntese biográfica da vida de Paulo Freire, consultar a página UNIFEI personalidades do Mundo, através do link: <https://unifei.edu.br/personalidades-do-muro/extensao/paulo-freire/>

perspectiva freiriana, ela faz parte da natureza histórica dos interactantes, seres ativos que, através da ação dialógica, se tornam e se fazem humanos. É importante considerar que a linguagem não se perpetua de forma passiva, unilateral ou monológica, pois não se trata de um ato de transferência, porém de construção sociointeracionista. Do mesmo modo, não pode ser desconexa da interação social, bem como ser desconexa da realidade, dado que, para Freire, é parte da existência humana, e, por que humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo (FREIRE, 2011, p.108).

A linguagem humana é resultante de um processo que se caracteriza por uma ação dialógica que abre caminhos para a interação verbal, cujo fim deveria ser o rompimento com os paradigmas de uma ação monológica. É importante salientar que, consoante Freire (2011) e Bakhtin (1929), a ação monológica deve ser entendida como uma atitude inaceitável nos processos que se relacionam ao dialogismo. Esse último, em sua malha constitutiva, visualiza o posicionamento de atores históricos possuidores de saberes diversos que colaboram, dentro desse ato dialógico, para a promoção de diálogos permeados de sentidos, pois carregam vozes sociais plásticas, dinâmicas e vivas. É preciso entender, ainda, que o dialogismo se flexibiliza conforme as relações mantidas num determinado contexto, permitindo a compreensão de que os discursos são entrelaçados, ou seja, uma voz traz em si outras vozes, as quais são discursos trazidos pelos sujeitos interactantes.

Assim, Kristeva, citada por Fiorin (2014, p. 163), explica que o discurso (o texto) é um cruzamento de discursos (de textos) em que se lê, pelo menos, outro discurso (texto). Esse fenômeno, implicado à comunicação humana, colabora para a perspectiva de uma visão de linguagem arrolada ao contexto social, isto é, as práticas do dia a dia, das ações mais triviais até aquelas que exigem uma elaboração mais complexa e imersa na sociointeração. Outro autor importante nas reflexões sobre linguagem é Émile Benveniste, pois o autor considera não haver ocorrência do fenômeno se não houver o emprego da língua em uso, ou seja, ele percebe a língua na dimensão social, cultural e histórica. Esse posicionamento faz com que apareça o processo denominado enunciação. A enunciação, nas palavras de Benveniste (2005), procura ultrapassar os limites de uma linguística pautada na “forma.” Além disso, é possível, através desse preceito, perceber que a linguagem é apta para expressar sentimentos e pensamentos (FLORES; TEIXEIRA, 2008, p. 16). Diante dessa configuração, entendemos que a língua(agem) acontece pela assunção do sujeito em situação concreta de comunicação (BENVENISTE, 2005), isto é,

interação verbal. Assim, para Benveniste, a preocupação recai em como este usuário da língua a compreende para a elaboração de discursos, os quais são atravessados por outros discursos, de um sujeito (eu) que se constitui através de um outro (tu) numa relação de enunciação, a qual permite a transformação da língua em discurso, que é a produção social da linguagem (FIORIN, 2017, p. 973).

Por fim, podemos dizer que a enunciação, conforme Benveniste (2006b, p.84), coopera para haver, ainda que numa voz aparentemente individualizada, a presença do outro, pois:

[...] o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com a enunciação (BENVENISTE, 2006, p.84).

Além de perceber o outro no enunciador, é importante atentar também para o fato de que a linguagem marca a presença de um eu no tu, também, não pode ser entendida como resumidora do próprio ser, que, em virtude de uma situação de comunicação concreta, evoca o outro, reafirmando que homem e linguagem são inseparáveis, porque:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 2005, p. 285).

O homem se faz ser através da linguagem, pois é conforme a sua utilização, em situação concreta, que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta, na realidade, na *sua* realidade, que é a do ser, o conceito de “ego” (BENVENISTE, 2005, p. 286). Ou seja, a linguagem faz nascer o eu, e esse *ego*, ao tomar a palavra “*logos*”, permite a existência de um tu trazido ou que transparece a partir do discurso enunciativo, o qual, permeado de intersubjetividade, não permite dissociar o “eu” e “tu” (BENVENISTE, 2005).

Logo, a linguagem é assinalada por Benveniste na instância da enunciação, e ela evidencia ou marca a existência do ser na relação eu-tu. Desse modo, o homem é homem, porque existe a linguagem (BENVENISTE, 2005, p.287), e faz-se, pois, necessário, mais uma vez, salientar que esse ser é dialógico, inacabado, histórico, cultural, social e, mediante o atravessamento de vozes, é considerado plural, heterogêneo e expõe discursos

carregados de sentidos e de processos, que lhe confere o *status* de seres sociointeractantes, pois a língua(gem) os move e os molda para o intercâmbio do pensar, do sentir e do agir.

O processo de aquisição da língua(gem) é natural. O ser humano é dotado de condições para usar a língua(gem) ao seu favor, de modo que o indivíduo, nas palavras de Fiorin (2015, p. 11), faça uso da linguagem para nomear, criar, transformar o universo real, mas também possibilita trocar experiências. Saussure (2012) refletiu acerca da linguagem, julgando haver dois fatores nessa faculdade: a língua e a fala. Nesse olhar clínico sobre a linguagem, ele afirma que a língua é a linguagem menos a fala. É o conjunto de hábitos linguísticos que permitem a uma pessoa compreender e fazer compreender (SAUSSURE, 2012, p.117).

Os postulados saussurianos foram alicerçados sob o paradigma de língua enquanto sistema de natureza homogênea. No entanto, sua contribuição foi inegável para os estudos linguísticos abrindo fronteiras para outros paradigmas que através de inquietações, aprofundamentos e reflexões ampliaram o olhar para outros fatores que compõem a linguagem e consideraram as múltiplas possibilidades de construções que se pode ter com a língua enquanto objeto linguístico.

É fato que Saussure não se atém a definir a natureza plural existente na linguagem humana. Esse tratamento descontextualizado dado à língua, percebendo-a como um sistema de signos, sem abordar as relações da realidade social, permite o florescimento de uma tradição normativa, cujas bases negam a língua como uma realidade heterogênea e se preocupa com o fortalecimento de uma língua padrão (PETTER, 2015, p.19).

Em virtude desse posicionamento acentuado por práticas prescritivas, cuja linguagem não admite mais de uma forma correta, abordaremos, no seguinte tópico, como o ensino de língua é canonizado pela estrutura gramatical perfeita. Há uma busca, na maioria dos estabelecimentos de ensino, pela atividade pautada na gramática tradicional. Essa orientação assumida por uma escola e que orienta a prática docente permite, para Geraldi (1984, p. 41), o reconhecimento do fracasso escolar, no tocante ao ensino de língua, porque envolve uma concepção de linguagem que não compreende as relações entre os sujeitos/usuários da língua e põe, como supremacia linguística, uma metodologia que se envereda para o baixo nível de desempenho linguístico, visto que os estudantes seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita, têm suas cosmovisões ou contextos situacionais discursivos negados pela estrutura formal tida como modelo a seguir.

1.3 A **correnteza**: a aquisição e o ensino de língua(gem)

Em 1950, o linguista Noam Chomsky desenvolveu estudos significativos para explicar como se processa a aquisição da linguagem nos seres humanos (SCARPA, 2012, p. 244). Desse modo, a aprendizagem da linguagem ocorria em virtude do reforço, estímulo e resposta, para Chomsky, a linguagem se desencadeava a partir de um dispositivo inato, inscrito na mente do ser, ou seja, acreditava que a criança possuía propriedades linguísticas que se encontravam alojadas em sua mente e eram acionadas durante o momento da aquisição. Por isso, ressalta Petter (2015, p. 15): Chomsky acreditava na capacidade inata da linguagem e específica da espécie, a qual era transmitida geneticamente e própria da espécie humana.

A teoria da linguagem, compreendida por Chomsky, excluía a interação social, visto fundamentar-se no horizonte biológico e cognitivo, considerando que o ser nasce provido de uma Gramática Universal acionada ao longo de sua existência. Contudo, estudiosos como Jean Piaget contestavam esse postulado, posto que, no processo de aquisição da linguagem, é considerado o desenvolvimento do raciocínio e da inteligência da criança. Conforme Scarpa (2012, p.250), Piaget contrapõe-se ao modelo inatista e também behaviorista. Ele considera que a apreensão da linguagem se dê através de uma abordagem cognitivista/ construtivista ou epigenética. Se, para Chomsky, a linguagem seria uma faculdade autônoma, para Piaget, a linguagem é adquirida por meio da socialização progressiva do pensamento mental da criança. De acordo com Piaget, tudo que é novo vem do exterior (TOMASSELO, 1990, p.85).

Outro referenciado teórico que tece reflexões sobre a aquisição da linguagem é Vygotsky, estudioso de orientação construtivista como Piaget. Segundo Scarpa (2015, p.251), Vygotsky explica o desenvolvimento da linguagem (e do pensamento) como tendo origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto. Contudo, é importante salientar que, na relação adulto criança ou ainda criança e outras crianças, a aquisição da linguagem não é um processo passivo, pois a criança é também sujeito da linguagem.

É dentro dessa configuração que vão surgindo novas interpretações e visões sobre a aquisição da linguagem, tal como a visão do sociointeracionismo. Esta compreende a aquisição a partir da interação social, ou seja, através das trocas. Assim, elucida-se a linguagem como interação discursiva entre a expressão de um eu e um tu. Rythowem e Maldaner (2017, p.24) consideram que ela ocorre em situação concreta entre

os interlocutores, promovendo a enunciação concreta. Scarpa (2015, p.256) afirma que, na proposta sociointeracionista, a linguagem seja o espaço em que a criança se constrói como sujeito, trazendo o conhecimento de mundo.

Diante dessas reflexões, faz-se necessário citar Geraldi (1984, p. 41), o qual considera que os esforços para a aquisição, bem como o desenvolvimento da língua(gem) por parte daqueles que são responsáveis pelo processo de ensino, caminham por três concepções, a saber:

A linguagem é expressão do pensamento – essa concepção ilumina basicamente os estudos tradicionais; A linguagem é instrumento de comunicação – essa concepção está ligada a teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma mensagem; A linguagem é uma forma de interação mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como local de interação humana (GERALDI, 1984, p. 41)

Diante das considerações de Geraldi (1984), é importante pensar que o ensino de Língua Portuguesa, cuja responsabilidade recai sobre o professor ou a professora de Português, pode orienta-se por perspectivas que se desdobram: (I) pelo reforço da estrutura – quando se consideram as bases do ensino tradicional que, por sua vez, não se abre ao dialogismo, pois desconsidera a interação e, conseqüentemente, as impressões subjetivas dos seres que interagem no processo de ensino-aprendizagem e nesse processo de troca favorecem à aquisição de língua (gem); Ou (II) orienta-se por uma perspectiva em que a linguagem é vista como interação. Nesse processo de interação, consideram-se as condições de produção, além de permitir a abertura à reflexão e à democratização das variedades linguísticas e, conforme Geraldi (1984, p. 44), a linguagem é um instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais.

Por isso, o ensino de Língua Portuguesa, numa perspectiva dialógica, é um grande desafio para o profissional de língua(gem). Nesse caso, a atuação do professor ou da professora de Português assume uma orientação que é, antes de tudo, política, pois ela pode reforçar os baixos níveis de desenvolvimento da linguagem, quando assume uma perspectiva de silenciamento das possibilidades de um trabalho plural com a língua(gem) ou promove contextos de interação social, nos quais seja possível a construção de língua(gens) em situação concreta, capaz de permitir, aos educandos e às educandas, os diversos domínios do falar, do pensar, do escrever, do sentir e do agir em várias situações comunicacionais.

2 O PERCURSO DO AFLUENTE LINGUÍSTICO: entre as margens e as profundezas da Análise do Discurso

Objetivamos, neste capítulo, discutir a respeito da Análise do Discurso, compreendendo-a como uma abordagem que se abre à compreensão das vozes existentes no tecido textual (enquanto material discursivo) e perceber que, conforme apontam os teóricos da Análise do Discurso (a partir desse momento – AD) há, dentro dessa conjuntura, a possibilidade de aprofundar, nos estudos sobre o discurso, a formação discursiva (FD), o conhecimento do sujeito e, a partir da leitura de textos (escritos), compreender como todos esses elementos se relacionam. Posto isso, autores como Sériot (2015), Brait (2014), Dezerto (2010), Mussalim (2011), Mussalim e Bentes (2011), Oliveira (2013) entre outros serão os lemes para transpassar pelas águas reflexivas da Análise do Discurso e permitir uma imersão nas margens e nas profundezas dessa abordagem praxeológica, cujo fim é entender o funcionamento da linguagem numa perspectiva ideológica, tendo a compreensão de que a produção textual escrita em sala de aula através da elaboração dos livros *cartoneros* pode favorecer a corpora que comporta as categorias analisadas pela AD e ser um suporte que carrega as vozes dos (as) educandos (as).

2.1 As margens da Análise do Discurso (AD): a língua e o discurso

Foram os estudos saussurianos que permitiram, no começo do século XX, uma investigação sobre a linguagem tendo como manifestação a fala e a escrita, contudo é importante ressaltar que estudada sob uma estrutura rígida, que desconsiderava os fatores externos à produção do sistema da língua. Todavia, é fundamental destacar que os fatores internos não conseguiam responder à dimensão e extensão da produtividade da linguagem e justificar as manifestações da língua para além do sistema.

Frente à pluralidade de manifestação, que não se encerra na descrição do funcionamento interno da língua enquanto estrutura, há os estudos nascidos da compreensão de que a língua é uma realidade estruturada e tem, na sociointeração, a materialização do discurso, o qual para Barros (2016):

vai além da dimensão da palavra ou da frase e se preocupa com a organização global do texto, examina as relações entre enunciação e o discurso enunciado e entre o discurso enunciado e os fatores sócio históricos que o constroem (BARROS, 2016, p.187).

Mediante essa definição, podemos considerar que o discurso assume um local

de importância nos estudos linguísticos que rompem com a visão estrutural de língua, permitindo que as concepções de língua visualizada no plano da estrutura fonética, morfológica e sintática, enquanto estrutura rígida, isto é, código e representação de ideias, comecem a ceder lugar a uma categoria de estudo que engloba a língua, a linguagem, o sujeito, a ideologia e os processos que se relacionam com a promoção de sentidos construídos ao longo da trajetória social. Essa maneira de percepção de língua emerge, justamente, com a AD, um paradigma que introduz o efeito de sentindo entre os interlocutores (POSSENTI, 2011, p.358). Desse modo,

a AD não aceita que haja obras cuja interpretação possa/deva/mereça ser levada a cabo com procedimentos baseados em uma concepção de língua que se refira diretamente ao mundo, em concepção de autor definido em termos de projeto e intenção e em concepções de conjunturas reduzidas à uniformidade cultural (POSSENTI, 2011, p. 359-360).

Para a AD a língua é um fenômeno social, um constructo interativo, mutável e, consoante Possenti (2011, p. 361), é promotora de sentidos, condição do pensamento e não é transparente. Do contrário, ter-se-ia o que Mussalim (2011, p.114) denomina conjuntura estruturalista da língua, pois, para esse paradigma, a língua não é aprendida na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema autônomo.

Por isso, é indispensável pensar que o trabalho da AD não é entendê-la como um fruto da linguagem usada apenas para permitir o exercício linguístico dos indivíduos, ; porém é ir a uma dimensão que vai muito além do que se apregoava no estruturalismo, isto é, é preciso elucidá-la como um mecanismo inserido na enunciação, que visualiza o discurso como sendo um elemento constituído historicamente, tendo em suas bases a concepção histórico-dialética. Por isso, a AD reconhece o papel do sujeito que se percebe na relação eu-tu.

Logo, podemos dizer que a AD busca entender os processos de significação de uma língua cuja preocupação está para o além do funcionamento interno da língua. Para a AD o discurso é de suma relevância, pois é carregado de sentido e estes são trazidos à tona e à reflexão para serem analisados considerando a trajetória sócio, cultural e de todas as outras dimensões que contribuem para a dinâmica social e formação do ser (sujeito interactante).

Este sujeito em contato através de diversos textos (orais, escritos e multimodais) permite a aparição do discurso sendo este o objeto de estudo/trabalho da AD e nele encontramos fatores linguísticos e fatores que se imbricam ao histórico-ideológico onde

atravessam ou flutuam os sentidos. Portanto, a produção textual escrita em sala de aula, tendo como estratégia pedagógica do professor de Língua Portuguesa a confecção de livros *cartoneros* colabora para o posicionamento do sujeito e por meio das produções dos (as) estudantes encontradas no suporte refletir na malha discursiva e nos fenômenos relacionados ao discurso.

2.2 Um breve mergulho nas águas da AD: compreensão de sua historicidade

A AD tem sua gênese na França, na década de 1960. Nesse período, os estudos sobre a linguagem estavam sendo debatidos frente a novos paradigmas que divergiam do estruturalismo saussuriano. A reflexão sobre o funcionalismo linguístico começa a ganhar espaço nos locais de discussão, emergindo novos pilares, novas perspectivas paradigmáticas. A título de exemplificação, podemos citar Halliday (1985), com a linguística sistêmico-funcional, procurando descrever a natureza científica da língua a partir dos fatores tergiversados por Saussure, tal como a interatividade e a experiência dos sujeitos. Halliday (1985, p. 54) afirmava que a oração funcionava como uma representação de processos de fazer, acontecer, sentir e ser.

Os estudos sistêmico-funcional começaram a trazer para o plano da reflexão da linguagem a cultura e as experiências, ao ponto de Halliday e Matthiessen (2004, p.24) afirmarem que usamos a linguagem para fazer significar a nossa experiência e realizarmos nossas interações com outras pessoas. É importante salientar que, antes disso, Bakhtin difundia uma concepção de linguagem através de um ponto de vista histórico, cultural e social, que incluía, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva, os sujeitos e discursos envolvidos (BRAIT; MELO, 2014, p. 65).

Esse direcionamento apontado por M. Bakhtin (1929) será um dos processos basilares da AD Francesa, que ganha corporeidade, como disciplina, na década de 1960 (MUSSALIM, 2012, p. 113). Cabe salientar que os principais expoentes da AD são Michel Pêcheux e Jean Dubois, que receberam o título de percussores dos estudos do discurso, numa perspectiva em que os sujeitos o constroem a partir do atravessamento ideológico-sócio-histórico. Para Pêcheux, o discurso carrega acepções políticas, ideológicas, sendo constituído de elementos linguísticos e extralinguísticos, o que o torna amplamente oportuno a novos enunciados. Se, para Saussure, o valor do signo é arbitrário, de significação sistêmica, para Pêcheux é, justamente, o contrário. Conforme Mussalim (2012, p. 117), a significação não é sistematicamente apreendida por não ser da ordem da

língua, mas da ordem do discurso, portanto, do sujeito, e sofre, assim, alterações consoantes as posições ocupadas pelos sujeitos, sendo eles históricos e ideológicos.

No processo embrionário, ou seja, de nascimento da AD, três análises devem ser consideradas que são três pedras fundamentais para sua gênese: a) o marxismo (com a metáfora do edifício social); b) a discussão sobre a máquina discursiva; c) a psicanálise lacaniana. Essas projeções contribuíram para a formação de um ponto de vista comum, que, conforme Barros (2016, p. 187), coopera para que a AD percorra, para além da palavra e da frase, as relações entre a enunciação e o discurso enunciado e entre o discurso enunciado e os fatores sócio-históricos que o constroem. É mister salientar que tal organização heterogênea se efetiva a partir do universo da linguagem, tendo a discursividade como resultado da interação entre o eu e o outro, com o intercâmbio e a promoção de sentidos. Logo, para Brait (2014.p. 10),

é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, histórias e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção do conhecimento de forma comprometida, responsável e não apenas como procedimento de formas e teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (BRAIT, 2014.p. 10).

Diante das considerações trazidas por Brait (2014), a AD objetiva-se à compreensão do discurso. Nessa perspectiva, a língua não é forma (um código estrutural), mas um constructo interativo sendo utilizado para a construção de sentidos, os quais são resultados da expressão dos sentimentos, dos pensamentos e das necessidades de comunicação e se relacionam diretamente com o contexto social. Por esse motivo, podemos dizer que o discurso é construído e refletido através das práticas sociais numa perspectiva histórico-social e dialética.

Assim, os estudos, centrados em forte preocupação marxista e de reflexão política, abordam questões relacionadas à luta de classe e sociedade dual, em que se apresentam os movimentos sociais. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, de Althusser, é uma releitura de Marx, uma obra de referência para os pensamentos e discussões nessa corrente analítica. De acordo com Sériot (2015, p. 21):

palavras como “Marxismo”, “meio”, “grupo social” ou sobre tudo “ideologia” não têm um sentido em si mesmas, mas dependem do contexto particular em que são empregadas. Não se deve reagir a tais palavras como um “sinal”, como diria o próprio Voloshinov, mas estudar minuciosamente seu contexto de produção (SÉRIOT, 2015, p.21).

Althusser propõe uma reflexão sobre o signo, entendido como ideológico, assumindo uma natureza existencial material através da linguagem. Portanto, o surgimento da AD tem relação direta com o marxismo, as noções político-históricas em que percebe a sociedade dual ou até plural, mas que coexistem grupos de interesses distintos, cujo embate se dá, na concepção de Althusser, não como ideias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção (MUSSALIM, 2012, p115).

É notório que, nesse processo, o autor considera que a metáfora marxista do edifício social colabora para perpetuar as estruturas. Por conseguinte, Althusser vê a linguagem como uma via por meio da qual se pode depreender o funcionamento da ideologia, alicerce *sin ne qua non* que sustenta e reproduz as imposições do estruturalismo.

Para Mussalim (2012, p. 116), as contribuições de Althusser conduzem ao entendimento da língua como materialidade discursiva, onde é preciso uma proposta de leitura semântica do discurso, porque, no dito e no interdito, estão presentes a convergência dos componentes linguísticos e os processos socioideológicos, pois as condições sócio-históricas de produção de um discurso são constitutivas de suas significações. Assim sendo, o discurso é uma malha tecida por ideologias que, no momento da interação discursiva, os seres humanos deixam escapar seus valores, suas formas de ver, entender, sentir e perceber o mundo e as relações de diversas ordens que nele se mantêm.

Dito isto, afirma-se que não há neutralidade no discurso, uma vez que toda e qualquer textualidade é composta de ideologia. A respeito da ideologia, faz-se preciso mencionar que o sujeito pensa ter controle sobre a existência dela, mas ela atua como um fio condutor de reprodução passado de geração a geração na conjuntura social e como um mecanismo imaginário, muitas vezes imperceptível nas interações verbais, há naturalmente afrontamentos ao seu funcionamento, tanto que são criados aparelhos que asseguram a sua manutenção.

Dessa maneira, retomamos a teoria marxista para justificar a criação de aparelhos ideológicos do Estado, uma vez que, para Althusser, serviam para a:

[...] reprodução da força de trabalho evidencia, como condição *sine qua non*, não somente a reprodução de sua “qualificação”, mas também a reprodução da sua submissão à ideologia dominante, ou da “prática” desta ideologia, devendo ficar claro que não basta dizer: “não somente mas também”, pois a reprodução da qualificação da força de trabalho se assegura em e sob as formas de submissão ideológica (ALTHUSSER, 1987, p. 52).

Escolas, instituições religiosas são espaços onde há interação e possibilidade de haver situação de discursividade concreta, há condições de produção discursiva e há o interesse do Estado em intervir para controlar essa interação verbal, cuja prática pode permitir o aparecimento de vozes plurais e não submissas à ideologia dominante, criando distorções ao sistema e considerando a existência de uma realidade heterogênea, pois o discurso não é um ato individual, deslocado da vivência. Portanto, deve ser entendido como um ato interativo, dialógico, um diálogo que se instaura na relação do eu e o outro.

De acordo com Mussalim (2012, p. 118), nas bases da AD, há um mecanismo denominado *Condições de produção*. Esse, por sua vez, arrola-se à produção do discurso, considerando o materialismo histórico e, para Pêcheux, atua como se houvesse uma *máquina discursiva*, ou seja, um dispositivo capaz de determinar as possibilidades discursivas dos sujeitos dentro de suas formações sociais.

É importante salientar que essas experiências vivenciadas pelos sujeitos permitem a sua formação e, conseqüentemente, de modo consciente ou inconsciente é moldada o que Courtine (1981), citado por Possenti (2011, p.365), denomina *memória discursiva*, a qual será acionada, no plano da interação verbal, de modo natural. Afinal, o domínio da memória é constituído, assim, por um conjunto de sequências que preexistem a um certo enunciado. É a partir dele que se apreendem, por exemplo, os funcionamentos discursivos de encaixamento do pré-construído e a articulação de enunciados (COURTINE, 1981 *apud* POSSENTI, 2011, p. 265).

Por fim, um terceiro elemento configura as bases epistemológicas da AD: a psicanálise lacaniana. Embebecida pelos estudos freudianos, enxerga como vital o sujeito, pois este ator é consciente e dotado também de mistérios que permitem, em conjunto, a exposição dos processos intersubjetivos na formação do discurso elaborado nas práticas sociais. Isso é possível, porque, conforme Mussalim (2012, p.119), Freud, mediante a descoberta do inconsciente, cunha o conceito de sujeito clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente.

Lacan, então, colabora com os estudos da psicanálise do sujeito. Tomando os estudos freudianos como referência, ele percebe a heterogeneidade do sujeito e o reconhece como um ser misterioso, por isso, seu inconsciente passa a ser uma preocupação, já que esse inconsciente se apresenta como linguagem, e sua construção se dá a partir da relação com o outro. Ou seja, no ser, existe o outro, a presença ideológica do outro, as marcas da discursividade do outro, que cooperam para a formação da sua identidade. É importante salientar que essa estrutura tomada por Lacan dialoga com o

estruturalismo linguístico, mas, para o estudioso, a ideia é apresentar a existência de uma estrutura discursiva e que ela se relaciona com as concepções ideológicas do outro, isto é, o discurso do sujeito está, ainda que inconscientemente, amparado no discurso de outro sujeito, fundamentados na estrutura sócio-histórico-cultural. Por isso, o “discurso do outro”, isto é, do inconsciente, lugar desconhecido, estranho, de onde emana o discurso do pai, da família, da lei, enfim do Outro e em relação ao qual o sujeito se define, ganha identidade (MUSSALIM, 2012, p. 119).

Os estudos lacanianos colaboram para a compreensão de um sujeito constituído socialmente na relação com o outro. Essa categoria é compreendida de modo a entender que a construção do sujeito se efetiva como a relação de significante. Nesse sentido, é possível ver o outro nas palavras, no discurso do sujeito que interage socialmente e, nesse elo, há uma relação de definição da identidade do sujeito em relação ao outro, que o constitui de modo inconsciente, permitindo o surgimento da ideia de um sujeito dividido.

O leito das águas da AD é preenchido por diversas reflexões partidas de diferentes bases epistemológicas. Oliveira (2013) considera que a AD surge no entremeio de elementos que ora divergiram, ora dialogaram para sustentar a AD enquanto uma abordagem científica que se abre à leitura do discurso, considerando que

é no entremeio do campo epistemológico formado pela linguística, pelo materialismo histórico e pela psicanálise que Pêcheux localiza a análise do discurso, chamando a atenção para o fato de que a heterogeneidade irreduzível dessas disciplinas não impede nem invalida que se trabalhe na articulação entre elas e na reterritorialização de alguns conceitos (OLIVEIRA, 2013, p. 102).

Se todos os elementos refletidos até o presente momento foram e são indispensáveis para o entendimento das origens da AD, faz-se necessário trazer à luz das evidências as considerações de Pêcheux, filósofo francês, considerado o mentor da AD francesa. Como dito por Oliveira (2013), a AD é uma disciplina heterogênea, por isso, Pêcheux propõe a articulação de três regiões de saberes para a sua efetivação: -1, o materialismo histórico; -2, a linguística e 3 - a teoria do discurso. Cabe, pois, ressaltar que, permeando essas regiões, conforme Dezerto (2010), há a teoria da subjetividade de base psicanalista, que considera vital a estes três saberes a categoria sujeito.

A subjetividade é entendida como um processo de inserção do sujeito nessa teoria, e como ele elabora sentido a partir das unidades estabelecidas na convivência humana, nas relações sociais, na conjuntura social, visto que o sujeito da AD é um sujeito atuante, um ser que se relaciona na e para a construção de sentidos. Todavia, salientamos,

conforme Mussalim (2012, p. 120), que esse sujeito tem a sua identidade garantida pelo outro. Pêcheux, citado por Dezerto (2010, p.75), afirma que o materialismo procura compreender os processos sociais, as mudanças sociais e como elas interferem diretamente na promoção do discurso. Sendo assim, a proposta de Pêcheux vê o dado social como fundamental para a construção do discurso.

Por isso, a AD reconhece a língua como um lugar para inscrição do discurso (DEZERTO, 2010). Portanto, ela é passível de mudanças conforme os estímulos que nela são empreendidos e estes não são apenas da ordem linguística, mas também histórico-social efetivados na prática social.

Por fim, temos a própria teoria do discurso, que busca compreender a questão histórico-processual dos sentidos. Nesse ponto, é importante ressaltar que o sujeito não é o local de surgimento desse sentido ou a fonte, mas ele se processa e nasce de fatores que estão externos ao indivíduo, por isso considera que o sentido nasce das práticas sociais. Acerca disso, é preciso citar Mussalim (2012, p.122) quando assegura que o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem ter consciência disso (e aqui reconhecemos a propriedade do conceito lacaniano de sujeito para AD).

Na historicidade da Análise do Discurso Francesa, é possível depreender que há um processo dialógico de um eu e um outro que perpassa as nuances da ideologia, considerando os atores como sujeitos históricos, sociais e culturais. Notoriamente esse atravessamento vai resultar em implicações reflexivas sobre a língua(gem), concebendo a língua como uma prática discursiva que permite a leitura de vozes que carregam posicionamentos.

Portanto, a língua(gem) passa a ir muito além de uma concepção de expressão do pensamento e de instrumento de comunicação. Ela é resultado de uma concepção de interação, marcada pela presença do eu e do tu que, nesse processo intercambiável, faz emergir o discurso. Para a AD, é, pois, possível compreender que o interesse recai não apenas na leitura discursiva, nos sentidos (ditos e não ditos, percebidos/lidos) trazidos na interação, mas também nas condições de produção desses discursos, as quais revelam muito sobre os cursos d'água que alimentam o rio principal da Análise do Discurso.

2.3 Os rebojos formados no afluente da AD: correntes, fases e categorias

Um rio segue seu percurso e, ao longo desse trajeto, é composto por correntezas fortes, fracas, obstáculos e sedimentos que contribuem para o seu desenho no curso de

sua existência em direção à foz. No rio da AD francesa, há diversos elementos que, quer perceptíveis, quer invisíveis mais existente, colaboram para o desenvolvimento desse ramo da ciência da linguagem. Pretendemos, nesse momento, apresentar de forma suscita as correntes, fases e categorias centrais que têm, em sua base, a produção discursiva dialógica.

2.3.1 As tendências no interior da AD

A AD francesa se constrói historicamente e, diante disso, tomam-se as inferências apresentadas por Fiorin (1990), na obra *Tendências da análise do discurso*. Para o autor, há, na 1.^a tendência, a proibição do funcionamento interno do texto. Esse direcionamento se deu para que não houvesse o risco de o estudioso ser tachado de um “direitista do campo das letras” (MUSSALIM, 2012, p. 126). Para Fiorin (1990, p. 174), a preocupação servia para trabalhar o texto apenas do ponto de vista das determinações sociais.

A 2.^a tendência, por sua vez, expõe a necessidade de se preocupar com o funcionamento interno do texto. Para Fiorin (1990, p. 175), esse interdito surge no bojo da onda neo-liberal. Essa corrente, por sua vez, volta o olhar para os aspectos internos do texto, sem priorizar a relação histórica, social e cultural. Fatores estes que devem ser considerados para a análise do discurso. Há uma necessidade de considerar o discurso arraigado às práticas sociais.

Nessa perspectiva, a 3.^a corrente da Análise o Discurso é vista em toda sua complexidade, considerando o objeto linguístico e cultural. Essa corrente procura eliminar esses dois interditos que pesaram sobre a AD em determinados momentos e abordar o discurso em toda a sua complexidade (MUSSALIM, 2012, p. 126). Diante das correntes existentes na AD, Fiorin (1990, p. 176-177) considera que:

a discussão dos interditos que pesaram sobre a análise do discurso pretende mostrar que o discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção de sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que os atravessam. [...] A pesquisa hoje, de um lado, precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos (FIORIN, 1990, p. 176-177).

As reflexões sobre as tendências da AD permitem concluir ser preciso haver uma abordagem do discurso que considere sua estrutura em consonância com os fatores

históricos, sociais, culturais e ideológicos que permitem a compreensão do ser (sujeito). Isso confere ao discurso um *status* de objeto linguístico cultural que valoriza e enfatiza a complexidade dos fatores, em especial, aqueles nascidos na interação entre os sujeitos, cujo papel é a promoção e a produção dos sentidos percebidos através dos sentidos construídos sob o materialismo histórico cultural e a relação de um eu e um outro.

2.3.2 As fases da AD e a sua relação com o sujeito

Relaciona-se o estudo das fases ao sujeito, porque de todas as categorias da AD, esta é imprescindível, uma vez que, sem a relação dialógica entre os seres vistos como interactantes, não há elaboração de discurso, o qual é o objeto da AD. O sujeito é o responsável pela formação, exposição, perpetuação e reformulação das ideologias, e sua atuação marca a formação discursiva.

Para Mussalim (2012, p. 129), a primeira época da AD-1 explora uma análise de discursos mais “estabilizados”, no sentido de eles serem poucos polissêmicos. Assim, a carga de sentidos é menor. A autora ainda afirma haver um maior silenciamento do Outro. Portanto, esse sujeito é um ser passivo, que está condicionado às regras impostas pelos aparelhos ideológicos. Ele não tem fala particular ou pode ser visto como um ser que tem sua individualidade representada. Na verdade, ele é porta-voz de uma instituição, teoria e/ou ideologia. Passa a ser um ser que reproduz, em sua fala, o discurso de outro(s).

Na segunda fase da AD2- o sujeito já é modificado. Ele atua em distintas posições, no espaço interdiscursivo, através de funções, permitindo ser mais de um sujeito. Todavia, é preciso mencionar que, independentemente do local que ocupe, é coagido a se colocar frente às concepções ideológicas do local onde está assentado ou localizado, posicionando-se sobre influências externas, que o fazem ser uma representação social. Ele não é livre para dizer o que quer, mas é levado (MUSSALIM, 2012, p. 132). Nesse momento, também há a construção da visão de *máquina discursiva*, que trata da concepção de princípios semânticos, que definem e delimitam o discurso (idem, 2012, p.130). Assim, na AD-2, são trazidas considerações que permeiam o âmbito da formação discursiva, com poucas inovações em relação à AD-1.

Já em AD-3, há um sujeito heterogêneo, multifacetado, que se constrói na relação com o outro e traz em seus discursos as evidências dessa construção sociocultural. Assim, o sujeito, nessa fase, carrega diversas vozes e concepções apreendidas na vivência coletiva, conforme a época, o contexto e as relações tecidas socialmente. Assumem

grande relevância as discussões sobre formação discursiva. De acordo com Foucault, citado por Mussalim (2012, p. 131), a formação discursiva é:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT (1969/2004, p.133) citado por MUSSALIM, 2012, p.131).

As formações discursivas, para Mussalim (2012, p. 139), intervêm nas formações ideológicas. Assim, o discurso é marcado pelo dizer, e ele é sempre interdiscursivo, entendido como uma materialidade que atravessa e interpela. Por isso, na AD-3, adota-se:

a perspectiva segundo a qual uma formação discursiva está sempre dominada pelo interdiscurso está sempre dominada pelo interdiscurso, a ponto de Pêcheux afirmar que a formação discursiva só pode produzir o assujeitamento ideológico – isto é, só pode levar um sujeito a ocupar uma posição no interior das relações de classes sem se dar conta de que é levado a isso -, na medida em que ela está de fato dominada pelo interdiscurso, conceito que é entendido pelo autor como sendo o conjunto estruturado das formações discursivas ou, ainda, como um todo completo com dominante (MUSSALIM, 2012, p. 140).

Logo, uma discussão breve das fases da AD e sua relação com o sujeito permite entender que o principal objeto de estudo da AD (o discurso) se produz a partir das relações de ocupação e atuação do ser (sujeito), que o elabora e permite a sua troca em situações discursivas dialógicas em que o propósito é concebido numa perspectiva sócio-histórica e ideológica.

2.3.3 O que é a ideologia para AD?

A priori, é importante discorrer que não há discurso neutro. No cerne da AD francesa, é compreendido que os signos não são despidos de ideologia (BRAIT, 2014, p.22). Todo discurso é carregado de um dado ideológico, pois a ideologia é um mecanismo imaginário (DEZERTO, 2010). Por isso, a ideologia é uma concepção expressa pelo sujeito nas práticas discursivas, fazendo-se entender que, a partir dos atos dialógicos, ela é incorporada ao ser para utilizá-la em seus próximos discursos. Dessa forma, ela se efetiva na exposição do discurso elaborado pelo sujeito, o qual é, por natureza, carregado de sentidos que se perpetuam, sendo assimilados de modo inconsciente, todavia, o seu funcionamento, para os sujeitos, não é transparente. Acerca disso, diz Oliveira (2013, p.103) que:

Esse funcionamento não é transparente para o sujeito, ou seja, não percebemos

como somos afetados pela ideologia e pelo inconsciente: simplesmente falamos como se estivéssemos na origem do dizer e como se dominássemos completamente os sentidos do que pretendemos dizer (OLIVEIRA, 2013, p. 103)

Logo, a ideologia nem sempre é explícita, revelada, mas é possível sentir o constructo ideológico presente em tudo. Nesse sentido, podemos afirmar que Mussalim (2012) reflete sobre a questão da ideologia como um elemento importante presente no discurso, porque não há neutralidade discursiva. Portanto, a ideologia está inserida no materialismo histórico social, no qual os sujeitos se embebedam para sustentar os seus discursos, considerando suas vivências, suas lutas – sociedade dual, suas visões do universo particular, familiar e coletivo, isto é, do seu cotidiano e de sua estrutura social para permitirem a sua exposição, circulação, refutação e perpetuação. Assim, conforme Mariani (1998):

a ideologia, então, é um mecanismo imaginário através do qual coloca-se para o sujeito, conforme as posições sociais que ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe aparece como evidente, e, natural para ele enunciar daquele lugar. (MARIANI, 1998, p.25)

Desse modo, a ideologia circula no mundo dos valores, das ideias, mas ela não se limita ao pensamento, apenas, ganha corpo por meio das ações dos sujeitos, e isso poderá trazer grandes efeitos, inclusive, irreversíveis. Quer imbricada no discurso, quer assistida nas ações dos sujeitos, a ideologia se faz presente na vida social, política, familiar, cultural como mecanismo carregada de sentido(s). Ela se manifesta na materialidade do discurso, que, sutilmente ou explicitamente, conduz posturas que legitimam uma visão ou uma prática, dissimulam uma determinada ideia, incutindo-a como correta ou errada, procuram naturalizar algumas práticas e podem, inclusive, suscitar violências, ódio. Para isso, utilizam-se de diversos recursos estratégicos, tais como os aparelhos ideológicos do Estado, a exemplo da escola, da jurisdição e da igreja.

2.3.4 **O material ideológico:** o discurso

O discurso é o objeto de estudo da AD, configurando-se como um elemento imprescindível, relevante e aberto à análise. Não se trata apenas da língua, mas de uma construção linguística elaborada por meio das práticas sociais. Ele é um elemento cheio de carga semântica e está inscrito na língua. Portanto, o discurso é cheio de sentidos sociais, de práticas sociais que se apresentam historicamente. Por isso, Mussalim (2012,

p. 122) discorre que a Análise do Discurso concebe o discurso como uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social.

Logo, para a AD, o discurso não é uma simples mensagem ou uma simples fala, mas é um objeto sócio-histórico no qual se pode empreender esforços para entender os seus múltiplos sentidos. Cabe ainda ressaltar que o discurso se faz presente em textos verbais e não-verbais, assim, ele é um local de relação entre língua, ideologia e formação de sentido(s).

2.3.5 A essência do discurso: o sentido

Dezerto (2010, p.76) explica que a AD tem como objeto de estudo o discurso, que não é entendido como mensagem ou fala, mas que é constituído por sentidos produzidos historicamente nas práticas sociais. Mas o que são sentidos?

Os sentidos são transparentes e fazem com que o sujeito se sinta centralizador e original na formulação do discurso, que funciona como lugar de mediação, uma vez que nele são produzidos sentidos. Na verdade, conforme Mussalim (2012, p. 155):

o sentido vai se constituindo à medida que se constitui o próprio discurso. Não existe o sentido em si, ele vai sendo determinado simultaneamente às posições que vão sendo colocadas em jogo na relação entre as formações discursivas que compõem o interdiscurso.

Portanto, o sentido está alinhado à historicidade e à percepção do interdiscurso. Os sentidos são inscrições que se instauram à memória discursiva, eles têm relação com tudo que já foi dito, toda produção simbólica das práticas sociais trazidas pelo sujeito. Logo, o sentido é a mola propulsora para a formação discursiva e é o que dá significado ao enunciado, isto é, tudo que é dito pelo sujeito é passível de compreensão e traz uma carga de significados, os quais são construídos ao longo de todo processo enunciativo, ou seja, o sentido vai se consolidando e sendo construído ao longo de toda enunciação. Ele é multifacetado e traz cargas de sentidos ideológicos construídos na perspectiva histórico-social.

2.3.6 A formação discursiva: o eu e o outro

O discurso é fruto da relação dialógica. Ele é produzido considerando as questões históricas, sociais, ideológicas e, para a AD, não é desprovido de sentido(s). Pautando-se

nos estudos freudianos com base na psicanálise, Lacan afirmou que os sujeitos conscientes ou inconscientemente carregam em seus posicionamentos concepções, ideias, valores, saberes construídos nas práticas sociais e da relação com o mundo que o cerca.

Podemos, então, conceber o discurso como resultado da sociointeração. É por isso que, no *Círculo de Bakhtin* (1929), de acordo com Viana (2019, p. 21), a interação verbal/discursiva é a razão pela qual Bakhtin considera os seres como interactantes ativos.

A partir dessa interação, há a construção de discursos, os quais são resultantes de intercâmbios que permitem conhecer a formação discursiva. Esta está atrelada a vários fatores, em especial, às condições reais, isto é, ao contexto histórico de uma época, o qual podemos chamar materialismo histórico, o qual está sujeito às condições de uso em que se verifica quando, como, onde, porque se pode usar os discursos. Evidentemente, tudo isso tem relação com o próprio sujeito, o qual é um ser ativo, reflexivo e interage considerando o seu pensamento e todas as ideias e os valores que lhe foram apresentados ao longo de sua existência.

Como exemplo dessa questão, podemos pensar nos discursos produzidos por sujeitos inseridos no século XXI, precisamente no ano de 2021, em que dialogam (esposa e marido) a respeito das despesas do mês e, por meio do diálogo, é possível compreender suas posições no lar. Observe:

2.3.6.1 Mor, você poderia me dizer quanto tenho de dar a você para pagar a conta de luz esse mês?

2.3.6.2 Esse mês nossa conta foi bem alta. Mas podemos parcelar se você quiser, mozinho.

1. Não, passe-me o valor que pagarei tudo, inclusive o seu cartão de crédito, nego.

Esse posicionamento da mulher demarca, além de uma mudança paradigmática da posição da mulher na família/sociedade, o quanto seu discurso localiza a sua posição na família/sociedade, sendo a provedora do lar, contrariando uma postura do século passado em que a mulher era o ser assujeitado ao marido, tinha uma demarcação de ser responsável pela educação dos filhos e apoiar nos serviços domésticos, para que o marido saísse em busca de sustento. No diálogo, é possível perceber que a mulher desempenha uma função que muitos ainda pensam ser exclusiva dos homens. Em que medida é possível concluir essa reflexão? Observe agora a continuidade desse fato, quando esse homem vai ao encontro do amigo e deixa escapar o ocorrido em casa:

1. Meu amigo, esse mês foi, tá sendo difícil. Minha mulher pagou tudo em casa.
2. Cara, você é gigolô.
 1. Não, não sou. Nós compartilhamos os momentos bons e as dificuldades.
 - 2.

Esses pequenos diálogos⁸ trazem uma característica da formação discursiva, que é importante e influencia diretamente a produção do discurso. É notório que os dois homens estão inseridos no mesmo período e possuem visões totalmente distintas sobre a situação da mulher na sociedade atual e da relação estabelecida no lar.

A expressão “gigolô”, usada pelo amigo do homem que recebe ajuda da mulher, aponta um discurso permeado de preconceito, uma visão ideológica de uma época em que não se refletia sobre a função da mulher na sociedade, que pode assumir papéis distintos de mãe, professora, provedora do lar etc.

Logo, o conceito de formação discursiva pecheutiana designa o lugar onde se articula o discurso e a ideologia (MUSSALIM, 2012, 148). Dessa forma, devemos considerar diversos elementos, a saber: o contexto, a historicidade, a ideologia, a cultura, as práticas sociais, as vivências dos indivíduos e entender que nenhum discurso é vazio ou neutro. Todo ele traz uma gama de experiências constituídas na perspectiva sócio-histórica, cultural e carrega sentido(s), os quais se constroem e se deixam entender durante todo processo discursivo, que não se fecha a uma única interpretação. Pelo contrário, abre-se ao universo de interpretações, ou seja, há uma pluralidade de fatores que devem ser considerados e todos eles estão relacionados à maneira como o sujeito lê o mundo e a si próprio. Por fim, a formação discursiva ancora-se na perspectiva histórica, social, ideológica, estabelecida na relação eu-tu trazidas à reflexão pela AD. como perspectiva que tem por objeto o discurso.

2.3.7 O sujeito: a fonte do afluente da AD

O sujeito é o centro da reflexão, visto que ele é o responsável pela interação verbal, na realidade, ele é o produtor do verbo (palavra/escrita). É conferido ao sujeito o *status* de um ser dialógico, que, de acordo com Moraes *et al.* (2006, p.03), se encontra imerso numa prática dialógica em que o eu e o outro se encontrem por meio de suas vozes

⁸ Exemplo elaborado pelo autor para discutir a respeito da formação discursiva.

sociais. Dessa forma, é um ser dialógico, cheio de experiências, que possui condições de retratar a sua historicidade, suas experiências, constrói sentidos a partir da interação social e possui ideologias, pois ela se materializa no véu do seu discurso.

Portanto, o sujeito pode ser entendido como aquele que enuncia e promove discursos. Ele é um ser multifacetado, embora seja uno. A atuação do sujeito na AD se dá no entendimento de que ele não controla o dizer, isto é, sua interação dialógica ou discursiva está sujeita ao aspecto sócio-histórico, e ele é responsável pela construção de discursos cheios de sentidos, os quais revisitam perspectivas ideológicas perceptíveis nos espaços e/ou processos discursivos. O sujeito emerge-se a partir da dialogicidade e, a partir desse processo enunciativo, ocupa seu lugar em determinada formação social (MUSSALIM, 2012, p. 122).

Logo, ele é um ser dinâmico, constrói sempre novas reformulações, porque é um ser mutável. Podemos dizer que o sujeito é um ser inacabado, inconcluso, itinerante que vai incorporando sentidos através de sua relação de produção discursiva, ao longo do processo histórico social, portanto, é um ser heterogêneo.

2.4. Aproximando-se do Delta do afluente

A AD mostra-se como uma perspectiva teórica que não se fecha, mas se abre ao processo dialógico. Afinal, na compreensão do discurso enquanto elemento de natureza linguística e sócio-histórica, ele está em constante processo de constituição e dialoga com outras ciências, tais como a Psicanálise, a História, a Sociologia, para fortalecer a sua compreensão, a sua fundamentação e o entendimento dos sentidos. Alguns teóricos acreditam que se trate de uma fugacidade, mas é justamente esse caráter fluído e dialógico que confere à AD o seu status de uma vertente teórica que se constrói na materialidade discursiva, considerando as questões histórico-social.

Portanto, em virtude desse caráter plástico, pautado na interação e considerando o sujeito como um ser sócio-histórico e dialético é que se reforça a necessidade de ações no espaço escolar que considere essas dimensões. O texto (escrito) carrega posicionamentos, sentidos, manifesta uma postura ideológica e, dessa forma, revela as impressões do sujeito frente a sua maneira de viver, de sentir e de agir. O trabalho com a escrita na sala de aula deve permitir explorar as categorias do discurso, mas, mais do que refletir ou entender os elementos discursivos, ele deve possibilitar a escuta das vozes de

um sujeito que, muitas vezes, não tem sua realidade contextual considerada em virtude de produção textual escrita centrada no código.

Desse modo, os livros *cartoneros*, enquanto suporte, podem servir de base para o desenvolvimento de práticas dialógicas com ênfase na AD a partir da produção de textos escritos sob diversos gêneros, os quais, além de atender as necessidades sociocomunicativas dos (as) educandos (as), cooperam para entender os aspectos linguísticos e, sobretudo, os aspectos extralinguísticos que possibilitam ouvir as vozes internalizadas dos sujeitos no tocante à análise de suas produções ancoradas nos livros *cartoneros* sendo assim, aproxima-se do delta deste afluente e, no próximo capítulo, será abordada a produção textual escrita, considerando o livro como suporte de interações discursivas e possibilidade de um trabalho vasto, mergulhado com a perspectiva de gêneros que fortaleçam os processos linguísticos, mas que permite a escuta das vozes internalizadas dos educandos o que, sem dúvida, é de interesse da Análise do Discurso, em razão de ela se prestar ao exercício do ler, mas ler desveladamente.

3 O DELTA DO AFLUENTE LINGUÍSTICO: da historiografia dos livros ao trabalho com a produção textual escrita para o processo de escuta/leitura das vozes internalizadas

O(a) leitor(a) deste trabalho já deve ter dado conta das várias inquietações evocadas, desde a nascente do afluente até o início do Delta. Poder-se-ia este rio linguístico encontrar-se com o oceano através de uma foz do tipo estuário, contudo, não seria apropriado para a natureza da pesquisa, que se propõe a realizar a leitura dos discursos existentes a partir da interação verbal, isto é, à luz da Análise do Discurso. A foz em estuário permite que o fluxo d'água encontre o mar por um único canal e, ao desembocar, a passagem não encontra sedimentos que foram ali sendo depositados em razão da própria natureza fenomenológica do curso das águas. Logo, o delta conecta o rio ao oceano, considerando sua diversidade. Assim também é a intersecção entre o texto e as vozes que o compõe, contribuindo para que os seus produtores sejam compreendidos.

Conforme Bakthin (2003), Geraldi (1984), Antunes (2003), Marchuschi (2008), os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco e a presente Base Nacional Comum Curricular, a língua é um processo de interação. Assim, as águas que a transportam não são desprovidas de contato com os sedimentos, isto é, as experiências que a atravessam ao longo do tempo. Portanto, de igual modo, a Análise do Discurso (AD) e a concepção de língua, sob a égide da sociointeração, também seguem esse rio linguístico cujo encontro com o mar, antes, é perpassado por sedimentos, que, localizados na própria foz do delta, servem para representar os fatores sócio-histórico e ideológico. Assim, o livro, enquanto material que se presta como suporte, é análogo a uma nau que desliza sobre esse rio, em cujas páginas há, ou pode haver, realidade(s) heterogênea(s), dialogismo ou, ainda, a possibilidade de um trabalho rico e vasto a partir dos gêneros textuais escritos, além de conter vozes que podem ser lidas no movimento das águas da AD.

Dessa forma, a foz adequada para a compreensão da Análise do Discurso, relacionada a esse movimento, é o delta, pois ela possui vários canais ou ramificações em que o curso d'água une-se, entrelaça-se, encontra-se com outras águas convergentes com a concepção de língua(gem), alicerçada na interação social, cujo fim será o encontro com o oceano local de novas possibilidades, novos sentidos carregados de história e de memórias.

Logo, este capítulo é tecido com a finalidade de apresentar a historiografia do livro, perceber a sua relevância, além de entender que esse suporte permite o trabalho com a diversidade de gêneros, promovendo uma vivência dialógica, a qual considera o pensar, o sentir e o agir dos educandos e das educandas. Desse modo, o presente estudo se abre à reflexão de que os livros *cartoneros* são suportes fortalecedores para o desenvolvimento de atividades imprescindíveis à prática do Professor de Língua Portuguesa (PLP). Além disso, no tocante à produção textual (PT) escrita, permite-nos recorrer, não apenas às habilidades e às competências linguísticas, mas coloca-o em colaboração com o processo de análise das vozes internalizadas do seu produtor (a).

3.1 Descobrimo o delta: a historiografia do livro

O ser humano possui uma história de vivências, realiza produções poéticas, produz conhecimentos e informações que são socializados de geração a geração, mantendo a ideia de que esses eventos precisam ser salvaguardados para contribuir com a atuação e o desenvolvimento da própria espécie. A capacidade de gerir estratégias que cooperem para este fim é resultado das habilidades cognitivas dos seres humanos, pois, conforme Tomasello (1999, p. 04), através das complexas aptidões e tecnologias, os humanos desenvolveram e fizeram uso de formas de comunicação e de representação, com o fim de permitir a transmissão cultural, resultando em aprendizagem coletiva.

Diferente de outras espécies, os homens e as mulheres conseguem trocar experiências culturais constituídas de informações sobre o mundo, a partir da linguagem, numa perspectiva sociointeracionista. Em outras palavras, a partir de uma dimensão sociocolaborativa, em que se colocam os saberes aprendidos à disposição de todos e de todas, outros indivíduos também os utilizam, objetivando o melhoramento de suas relações sociais, culturais e políticas em âmbitos diversos. Para Bourdieu (2007, p. 44), trata-se do capital cultural adquirido na experiência, na existência e ao longo da trajetória sociocultural.

Diante disso, é preciso trazer, ao nível das reflexões, Pierre Lévy⁹, um sociólogo e filósofo francês, que discute a respeito da comunicação e das informações, sob a perspectiva de que o ser humano é inseparável da visão de que, por trás das técnicas

⁹ Para mais detalhamento da obra de Pierre Lévy, recomenda-se a leitura dos manuscritos: *Cibercultura* publicado pela editora 34, 1999; *A inteligência coletiva*, editora Loyola, 1998.

utilizadas para o estabelecimento da comunicação e da interação, há intencionalidades que se imbricam ao conjunto de ideias, valores, projetos sociais de ordem política, econômica e estratégias de poder.

Por isso, a necessidade de registrar, guardar, tecer informações perpassadas pelo homem se faz notória, antes mesmo do surgimento da escrita, como é possível ser visto nas culturas pré-históricas. A espécie humana sempre procurou criar artefatos que pudessem servir de suporte para a construção de interações que cooperassem para o aprendizado e para a superação de inúmeras situações adversas em meio ao cotidiano. A arte rupestre, por exemplo, é vista, por Pessis (2003), como um mecanismo de revelação do universo das sociedades ditas primitivas. Ela considera que a pintura rupestre funciona como expressão de modos de comunicação, e a respeito disso sustenta que:

a pintura rupestre como expressão de modos de comunicação abriu caminho para se conhecerem as culturas da Pré-História. ... A possibilidade de representar graficamente o mundo sensível é resultado, em parte, da capacidade da espécie humana de tomar distância em relação a ela mesma, posicionar-se em relação aos outros e ter como consequência do processo de evolução uma consciência reflexiva (PESSIS, 2003, p. 75).

Em linhas gerais, é possível entender que, nas sociedades iletradas, havia uma preocupação em manter um legado para fins diversos e, para isso, houve a necessidade de utilização de um suporte em que o homem pudesse, através de sua capacidade comunicativa, da interação social, registrar, grafar, através de símbolos, aspectos inerentes aos valores sociais, morais, éticos e de suas práticas culturais.

Para Schann (2001), essa prática veiculava a cosmovisão de um determinado grupo com objetivo de não apenas registrar, mas de divulgar e perpetuar a cultura. Assim, nas sociedades anteriores à escrita, o saber era divulgado através dos recursos icônicos gravados nos interiores de cavernas, nos objetos utilizados nas atividades do cotidiano. É fato que o ser humano, então, expressa a necessidade de criar condições visíveis de transmissão de seus saberes. Dentro dessas sociedades, essa função era encarnada pelo líder da comunidade viva, por isso, devido a sua condição perene, se fez necessária a criação de suportes que salvaguardassem todo o conhecimento, pois o portador do saber é um transeunte existencial, e a ausência de um *locus* que pudesse conter tais conhecimentos poderia ocasionar o apagamento da memória coletiva construída por uma determinada comunidade.

Consoante Pierre (1999, p. 163), com o surgimento da escrita, esse saber passa

a ser transmitido pelo livro. Para ele, o livro é um material único, indefinidamente interpretável, transcendental, supostamente contém tudo. Chartier (2019, p. 227) afirma que o livro, que tem a forma de um códice, é um objeto de leitura, normalmente das obras literárias, práticas, filosóficas, históricas [...].

É sabido que há uma infinidade de temas na atualidade contidos nas páginas dos livros impressos. Antes de seguir, é importante abrir um parágrafo para expressar que, embora hoje circulem diversas categorias de livros na esfera física e digital, dar-se-á a abertura reflexiva ao livro impresso. De acordo com Chartier (2007, p. 125), o livro, no formato impresso conhecido pela maioria das pessoas, surgiu:

entre los siglos II y IV, la difusión de un nuevo tipo de libro que es todavía el nuestro, es decir, el libro compuesto de hojas y páginas reunidas dentro de una misma encuadernación que llamamos codex, sustituyó los rollos de la Antigüedad griega y romana [...] Somos herederos de esta historia tanto para la definición del libro, esto es, a la vez un objeto material y una obra intelectual o estética identificada por el nombre de su autor, como para la percepción de la cultura escrita que se funda sobre distinciones inmediatamente visibles entre diferentes objetos (cartas, documentos, diarios, libros, etcétera) (CHARTIER, 2007, p. 125)¹⁰.

Assim, a adoção do códice, nos séculos mencionados, obriga ou evoca uma (re) leitura que permite ir a terrenos possíveis de diálogo entre os gêneros e seus suportes e, nesse percurso, discutir o conceito do livro enquanto existência material. Para Abreu (2003, p. 13), ainda não foram suficientemente examinadas as formas de contato com os livros no passado, pouco sabemos sobre os objetos e práticas de leitura em circulação entre grupos desprestigiados. Dessa forma, muito mais do que um contato entre o livro e o leitor(a), o livro se coloca como um suporte carregado de sentido(s), necessitando de um olhar em que ele assuma uma posição de um elemento, segundo Bezerra (2007),

que coopera para a construção do sentido das mensagens escritas, até o aspecto sociocognitivo, no qual a diversidade dos suportes corresponde aos usos complementares e simultâneos no contexto das interações orais e escritas no meio social (BEZERRA, 2007, p. 12-13).

Os suportes (livros) se configuram como artefatos. No interior de cada um deles, há condições de acesso aos conhecimentos, às artes, à história, aos diversos assuntos e

¹⁰ Entre os séculos II e IV, a difusão de um novo tipo de livro que é o nosso, ou seja, o livro composto por folhas e páginas reunidas dentro de uma mesma encadernação que chamamos de códice, que substituiu os rolos da Antiguidade grega e romana [...] Somos herdeiros desta história tanto para a definição do livro, isto é, ao mesmo tempo um objeto material e uma obra intelectual ou estética pelo nome do seu autor, como para a recepção da cultura escrita que se fundamenta sobre distinções imediatamente visíveis entre diferentes objetos (cartas, documentos, diários, livros, etc) (CHARTIER, 2007, p.125). – Tradução do autor.

saberes acumulados e perpassados através do contato com essa produção humana, que permite a compreensão das relações sociais em diálogo com os muitos aspectos relacionados à vida em todas as suas dimensões. Do conhecimento científico ao entretenimento, os livros são fontes capazes de promover a transformação. No entanto, para isso, é preciso um movimento que permita o acesso a ele, pois, como afirma Chartier (2007, p.124), o livro apenas tem relevância se o abrimos. Do contrário, é simplesmente um cubo de papel com folhas, mas, por meio da leitura, é possível compreender o que foi dito por Borges (1997, p. 237):

un libro es más que una estructura verbal, o que una serie de estructuras verbales; es el diálogo que entabla con su lector y la entonación que impone a su voz y las cambiantes y durables imágenes que dejan en su memoria. Ese diálogo es infinito; [...] El libro no es un ente incomunicado: es una relación, es un eje de innumerables relaciones (BORGES, 1997, pp. 237-242)¹¹

Observamos, então, que há uma dialogicidade existente nos livros. As páginas desse artefato possuem textos, unidades amplas de sentidos, que são compreendidos à medida que são lidos, desvelados. Nessa concepção, faz-se necessário considerar aquilo que Chatier (2002), citado por Bezerra (2007, p. 13), denomina história da cultura escrita, que estabelece uma forte vinculação entre os “tipos de objetos” (suportes), “categorias de texto” (gênero) e formas de leitura. Afinal, como permite conhecer Márcia Abreu, na obra intitulada *Os caminhos dos livros* (2003), o acesso à leitura, à aquisição de livros, bem como à dinâmica de socializá-los no âmbito das vendas não foi simples, mas implicou em práticas de excessivo controle do Estado sobre o modo de produção, de veiculação, de acesso e de observância do conteúdo existente nos compêndios.

Portugal, por exemplo, temendo a difusão de ideias perigosas, segundo a autora, fazia com que seus órgãos de censura controlassem não apenas o envio de livros para as colônias além-mar, mas também a movimentação livresca entre cidades portuguesas, autorizando ou não a circulação de livros nos domínios de suas terras (ABREU, 2003, p. 23).

O livro retirado das prateleiras das livrarias, folheado pelo(a) leitor(a), com o formato convencional, cujos textos podem ser lidos na frente e no verso de uma página, teve essa configuração a partir dos primeiros séculos da Era Cristã. Da Antiguidade à

¹¹ Um livro é mais do que uma estrutura verbal ou uma série de estruturas verbais; é o diálogo que estabelece com o leitor e a entonação que impõe à sua voz e as imagens mutáveis e duradouras que elas deixam na sua memória. Esse diálogo é infinito; [...] O livro não é uma entidade isolada: é uma relação, é um eixo de inúmeras relações (BORGES, 1997, p. 237-242). Tradução do autor.

Idade Média, muitos foram os suportes dos manuscritos: pedras, madeiras, cerâmicas, papiros, rolos, pergaminhos (BEZERRA, 2007).

Chartier (1998, p.07) afirma que, até meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão, quando uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita. Trata-se da invenção da imprensa que, mediante seu surgimento, possibilitou a rápida produção de diversas obras em suportes escritos (impressos) em pequena e grande escala. Mas, antes dessa indubitável conquista à sociedade, como eram os processos para a configuração dos suportes e para a difusão dos textos e, conseqüentemente, dos saberes?

Da pré-história até o desenvolvimento da escrita, que conclamou obrigatoriamente um suporte para a sua existência, os suportes passaram por diversas transformações e inovações. Para Fraenkel (2004, p. 462), esses artefatos contribuem para o dinamismo social e configuram-se como materiais que podem ser acessados por todos, abertos, ou reservados, a quaisquer pessoas. Assim, a escrita contida nesses artefatos possibilitou a preservação dos fatos e das narrativas para as futuras gerações (ROSA, 2009, p. 76).

A produção de livros era manual (BEZERRA, 2007). Os chamados copistas realizavam um exaustivo trabalho de reproduzir cópias dos textos, letra por letra, configurando um laborioso trabalho que durava até meses para a sua finalização. O resultado desse arduo trabalho era a baixa produtividade, a elevação da precificação e o acesso limitado aos compêndios que possuíam natureza de instrução, de entretenimento e de informação¹².

É importante salientar que, no decurso da humanidade e sua relação com o suporte e difusão de informações, muitos povos trataram de aperfeiçoar técnicas para garantir a veiculação de conhecimentos acumulados aos seus descendentes e para guardar textos com fins puramente voltados ao entretenimento e ao deleite (como é o caso dos textos literários). Para tal, inscreveram em rochas, tábuas de osso, argila, madeira, couro, vasos, papiro, pergaminho e outros.

Para Bezerra (2007, p. 16), a pedra foi o principal suporte da chamada escrita monumental, porém, por sua própria natureza, não se prestava à produção de documentos

¹² Targino (1998, p.37) considera que a informação é uma das mais importantes forças para a transformação, haja vista que conduz o homem ao desenvolvimento científico e tecnológico, além de ser a base da difusão de novas ideias e tecnologias.

portáteis. Nessa reflexão sobre os suportes, é ainda possível observar que a procura por materiais mais eficazes para o tratamento dado à escrita foi persistente, pois buscava-se facilitar o transporte do suporte, no momento em que o homem usa tábuas para grafar a história, a cultura, as plurais experiências e assegurar a perpetuação dos seus atos.

A sociedade egípcia fez uso, de maneira significativa, do papiro e do pergaminho como suportes para o registro de suas ações e para gravar a sua historicidade, voltada ao domínio da ciência, ao conjunto de crenças, aos rituais etc. De acordo com Badaró (2008, p. 93), o papiro é

uma planta da família das ciperáceas, nativa do norte/nordeste africano, que cresce em torno de 1,5m a 2m de altura e requer sol e terrenos úmidos para seu pleno desenvolvimento. A região do Nilo e sua área circunvizinha se apresentam como propícias para seu cultivo. Esta planta teve uma grande utilidade e relevância para o Egito Antigo, pois ela figura em várias discussões e exposições do quão antigo é o ato humano, sobretudo egípcio, de registrar informações (BADARÓ, 2008, p. 93).

Já o pergaminho trata-se de um material advindo da pele animal. Apesar de sua produção ser demorada, era considerado mais resistente que o papiro. O uso do pergaminho, no Egito, serviu como material de escrita. Os materiais encontrados desse suporte chegavam a ter mais de 30 metros de extensão com escrituras gravadas, a exemplo dos livros dos mortos (BEZERRA 2007). Dessa forma, pode-se afirmar que a escrita no Egito Antigo, encontrada ora no papiro, ora no pergaminho, reforça que os suportes são essenciais para guardar a memória, registrar os fatos, conter informações de âmbito histórico, social, econômico e cultural numa perspectiva dialógica. Além disso, é importante situar que, na Grécia e na Roma, as obras literárias eram fabricadas na forma de rolos de papiro ou pergaminho e estes não ultrapassavam dez metros para não atrapalhar o manuseio durante a leitura (METZGER, 1968).

O uso do pergaminho perdurou até o final da Idade Média, quando houve a invenção do papel, segundo Bezerra (2007, p. 18), oriundo da China e feito de algodão ou linho. Esse material permitiu uma transformação considerável, dado que os livros em forma de rolo possuíam uma única seção. Com a criação do papel, foi possível também desenvolver a escrita opistográfica, ou seja, passou-se a utilizar os dois lados do papel: frente e verso. Nesse processo, surge o livro, no formato de códice, que, conforme Bezerra (2007, p. 19), permitiu:

a encadernação de folhas dobradas ao meio e costuradas uma sobreposta à outra. Grupos sucessivos de quatro folhas dobradas ao meio formavam pequenos cadernos com folhas pares e ímpares que eram em seguida costurados juntos, transformando-se em um livro de tamanho variável (BEZERRA, 2007, p. 19).

Para Chartier (1998, p. 07-08), com o desenvolvimento da imprensa de Gutenberg, as estruturas fundamentais do códex foram aperfeiçoadas. O livro, então, passa a ser composto de:

folhas dobradas um certo número de vezes, o que determina o formato do livro e a sucessão dos cadernos. Estes cadernos são montados, costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. A distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações (paginação, numerações), os índices e os sumários: tudo isto existe desde a época do manuscrito. Isso é herdado por Gutenberg e, depois dele, pelo livro moderno (CHARTIER, 1998, p. 07-08).

Em parte, com o desenvolvimento da imprensa, as condições para a obtenção de livros se tornaram mais favoráveis. Gutenberg, em meados do século XV, na Alemanha, realizou uma ação que impactaria a história da humanidade, afinal, a partir de sua invenção mudanças significativas seriam sentidas na cultura, reverberando sobre a leitura, a escrita, a criação de produtos que se relacionassem com a dinâmica da própria imprensa, da fabricação de livros e a razão da existência deles. É perceptível que tais transformações levariam a novas formas de organização, de controle, de acompanhamento e de orientações sobre o uso do livro. Portanto, pode-se dizer que:

no século XV, em 1439-40, Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg revolucionou a tecnologia da impressão em papel inventando a primeira impressora com flexibilidade operacional suficiente para produzir impressos e livros a um custo acessível à nascente burguesia urbana. O seu mais famoso sucesso foi certamente o que se chamou Bíblia de Gutenberg, nome pelo qual Johannes passou a ser conhecido pela História (LEAL, 2020, p.1162).

É fato que a revolução da tecnologia favoreceu a reprodução de compêndios, escritos, textos que, até a década de 1450, demoravam dias, meses e anos para o seu acesso. O trabalho de reprodução de livros era dado aos copistas, que o faziam à mão. Por isso, a chegada da imprensa acarretou o apagamento dos *scriptorium*, isto é, locais onde eram produzidos os livros através do uso do ditado e contavam com a ação de escribas treinados profissionalmente para a reprodução das cópias (BEZERRA, 2007, p.21).

A partir desse momento, a história do livro não seria a mesma, afinal significativas transformações ocorreram da produção à circulação desses suportes. Se o livro antigo – no que diz respeito à composição física – demorava meses e até anos para ficar pronto, em virtude de os escribas, na antiguidade, e os monges, no período bizantino, terem a produção manual como parâmetro e guia (BEZERRA, 2007, p. 22), com a criação e o desenvolvimento da imprensa, a possibilidade de produção em escalas diferenciadas, a possibilidade de criar capítulos, seções, a produção voltada para atender as necessidades mercadológicas começaram a ganhar notoriedade. Logo, o controle sobre a fabricação se

tornou motivo de acentuada fiscalização.

Com essa síntese e retomada da historiografia dos suportes, é possível refletir inicialmente que eles se prestam a ser objetos em que se inscreve a memória, a história, a cultura, divulga-se a arte e o saber, mas, no processo de realizações humanas, ele pode assumir um papel importante, ou seja, ele veicula textos que podem ser realidades enunciativas. Isso permite que os livros sejam vistos como um projeto que vai além de uma criação artística, de um trabalho intelectual, mas também um material que transporta artefatos textuais que, como dito por Marcuschi (2000, p 78), são fenômenos que exorbitam suas estruturas e só têm efeito se situarem em algum contexto comunicativo. Portanto, os livros trazem textos que são os aspectos visíveis e concretos da manifestação do discurso, do gênero e ao(à) leitor(a), fala ou permite-se à leitura, pois são compostos de sentidos.

3.2 Nas ramificações do Delta: o percurso do livro no Brasil

Na história do livro, é cabível reconhecer a relevância da imprensa e de sua contribuição para com a humanidade, visto que, a partir de sua afirmação e de seu aperfeiçoamento, houve uma crescente produtividade e popularização do livro, apontando mudanças que afetariam toda a estrutura de acesso aos múltiplos saberes.

Essa nova roupagem contribuiu para a difusão de um objeto físico em cujas folhas havia a manifestação concreta de textos literários ou não literários que permitiu a interação, pois os suportes são, conforme Marcuschi (2008), *portadores de textos* ou *lócus físicos* que servem de base ou ambiente de fixação dos gêneros, os quais nascem para atender as necessidades sociocomunicativas dos seres. Tal assertiva dialoga com a perspectiva de gênero bakhtiniana, ao compreender os gêneros como formas de uso da língua, determinadas pelos objetivos dos falantes e pela natureza do tópico (tema) envolvido na situação comunicativa (BEZERRA, 2017, p. 22).

Contudo, é preciso não esquecer que a indústria produtiva do livro, que envolve os processos atrelados à produção e à distribuição, não era plenamente acessível a todos e a todas, pois, conforme já dito anteriormente, a obtenção dos compêndios, dos manuscritos, dos textos e de livros era dada à burguesia urbana, que se projetava no cenário da afamada Idade Moderna. Assim, no Brasil, na época do colonialismo, ter um livro constituía um dos grandes desafios na colônia de Portugal. A imprensa já havia se mostrado eficaz na Europa, todavia, nas terras recém-ocupadas pelo país lusitano, de acordo com Abreu (2003, p. 13), os viajantes lamentavam-se pela ausência das mais

importantes instituições ligadas ao livro e à leitura: bibliotecas, escolas, livrarias, sociedades literárias, gabinetes de leitura etc. Assim, no Brasil colônia, havia um número reduzido de leitores e a leitura se limitava nas correspondências entre a colônia e a corte.

Por isso, segundo Rosa (2009, p. 79), em 1549, os primeiros livros eram trazidos pelos jesuítas, com a instalação do governo geral em Salvador. Quase um século após a invenção da imprensa, o país recebeu os primeiros exemplares. Nos anos que se seguiram, os padres, responsáveis pela instrução dos filhos dos colonos e pela catequização dos povos originários (autóctones), a exemplo o Padre Manoel de Nóbrega, procurando atender os interesses da corte portuguesa, fundam o Colégio Jesuíta, seguindo o modelo de Lisboa. Esses centros de ensino praticaram o ensino de latim, voltavam-se ao catolicismo, e sua ideologia exercia forte controle sobre a difusão da filosofia (FERREIRA, 2005, p.62). Para Gadotti (2002, 231):

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os "doutores" (GADOTTI, 2002, p. 231).

Não só eram controlados os processos de ensino, mas também eram supervisionados os materiais que se colocavam à disposição do processo de ensino e os materiais de leitura. Aliás, as poucas obras que dispunham os filhos dos colonos eram, conforme Abreu (2003, p. 92), os livros escritos em latim, considerada a língua da cultura até o século XVIII. Percebemos que, nos primeiros séculos da sociedade brasileira, o acesso ao livro como material que contém os saberes fundamentais para o desenvolvimento ou entretenimento dos homens e das mulheres teve restrições, e o seu fomento se dava sob controle e censura. Além da própria instituição eclesiástica, outras instituições eram responsáveis pelo controle e divulgação das ideias contidas nesses compêndios: o Santo Ofício, o Ordinário e o Desembargo do Paço (Abreu, 2003, p. 21).

Aqueles que se colocassem na posição de infringir as medidas impostas por essas instâncias estavam sujeitos ao pagamento de multas, ao confisco dos livros e poderiam sofrer punições como o degredo. O descumprimento das regras impostas pelas instituições de controle, em especial, o Santo Ofício, e todo sistema imposto pelo Estado português, sob justificativa de perturbação da tranquilidade pública, provocava a exclusão da sociedade, ou seja, o desobediente devia ser banido (BECCARIA, 2006, p. 67).

Dessa forma, conforme Abreu (2003), o movimento de livros no Brasil ocorria sob pedidos, e o material requerido sofria forte controle e vigilância, já que, na colônia, as obras só eram adquiridas se tivessem a autorização das instituições que zelavam pelas ideias e interesses da coroa portuguesa. Assim, entre os anos de 1769 e 1826, registraram-se em torno de 700 pedidos de autorização para o envio de livros para o Rio de Janeiro, outros 700 para a Bahia, 350 para o Maranhão, 200 para o Pará e mais 700 para Pernambuco (ABREU, 2003, p. 27). É importante salientar que, apesar dessa movimentação de livros para o Brasil, os instruídos foram os descendentes dos colonizadores, pois os indígenas foram apenas catequizados (RIBEIRO, 1987, p. 25).

Até 1807, houve uma dificuldade enorme para o transporte e a aquisição de livros no Brasil e, quando esses chegavam ao domínio da sociedade, não eram popularizados. Afinal, desde o pedido de autorização da censura, passando pelo deslocamento, até a chegada do manuscrito para ser lido, os valores se tornavam elevados e apenas a burguesia urbana tinha possibilidades de legalmente ter acesso aos bens que se prestavam a descoberta dos saberes e do universo literário. Para Abreu (2003, p. 29), foi apenas em 1808 que se conseguiu adquirir livros impressos no Brasil, por meio da Imprensa Régia, ou importá-los de outras localidades, além de Portugal, sob a autorização do Desembargador do Paço, com sede no Rio de Janeiro. Isso só foi possível mediante o deslocamento da família Real para as terras do Brasil. A transferência da corte permitiu novas maneiras de contato com o livro, mas não retirava dos órgãos controladores a função de fiscalizar não apenas os títulos, como também os conteúdos que eram postos à leitura. De acordo com Rosa (2009):

a vinda da família real, em 1808, permitiu a abertura de unidades de formação superior na Bahia, Rio de Janeiro e Olinda tornando precisa a atuação de livrarias que funcionavam como editoras para atender a produção de livros para os cursos implantados (ROSA, 2009, p.81-82).

A presença da família real no Brasil promoveu mudanças singulares no cenário cultural e, acerca da presença do livro no território, provocou o aumento da circulação dos compêndios. A abertura dos portos, em 1808, contribuiu para o crescimento da demanda de obras, porém, é importante salientar que isso não inibiu os censores de observarem os conteúdos desses suportes, uma vez que não deveriam ferir: a religião, a moral e os bons costumes (ABREU, 2003, p. 41)

Por isso, os livreiros deveriam listar os livros, encaminhar exemplares e esperar os despachos de aprovação do material para poderem atender a demanda existente no

Brasil, do início do século XIX. Sob vigilância acentuada, a imprensa no território brasileiro era temida, e estratégias eram criadas para manter a soberania da coroa sobre as produções. Logo:

Enquanto a obra estivesse sendo impressa, o editor encaminharia aos censores dois exemplares das provas que se tirarem de cada folha na imprensa, sem suspensão dos ulteriores trabalhos. Se a leitura revelasse que não havia nada digno de censura no texto, a imprensa continuaria, caso estivesse atentados “a religião, a moral e aos bons costumes, contra a constituição e a Pessoa do Soberano, ou contra a pública tranquilidade” ela seria suspensa “ate que se fação necessárias correçoens” [...] Do mesmo modo, caberia aos livreiros remeter a lista de livros que estivessem à venda (ABREU, 2003, p. 41).

Para Rosa (2009, p. 85-86), algumas editoras foram criadas, no século XIX, e colaboraram, ainda que sob fortes pressões, com a difusão dos livros, tais como: a Laemmert (1833), de Eduard Laemmert, e a Garnier (1844), pertencente a Louis Garnier Baptiste, o qual, destaca a autora, para Machado de Assis, foi o maior de todos os editores. Em continuidade, ela comenta que:

Em Porto Alegre, fora do eixo Rio – São Paulo, foi fundada em 1883 a livraria do Globo, por Laudelino Pinheiro Barcellos e Saturnino Alves Pinto. A editora Globo inovou no campo literário pelo fato de ter lançado [...] um ambicioso programa de traduções de clássicos e contemporâneos (ROSA, 2009, p. 86).

Após a vinda da corte portuguesa ao Brasil, a trajetória do livro passeia entre as veredas da aceitação e da proibição. O maior cambapé¹³ poderia ser dado pelas leis eclesiásticas ou pelas leis de censura, por isso, a contínua fiscalização. Para Abreu (2003, p. 87), a primeira obra impressa no Brasil foi o romance *O diabo coxo, verdades sonhadas e novelas da outra vida trazidas a esta*, no ano de 1810. Outro ponto que merece atenção relaciona-se à designação das obras sob as expressões *ad sum delphini*, *ad sum studiosus juventutis* e *ad sum scholarum*, que permitiam saber o fim a que se prestavam.

De acordo com Abreu (2003, p. 94), os livros destinados ao príncipe herdeiro seriam para o uso do delfim (*ad usum delphini*), os direcionados para a juventude estudiosa (*ad sum studiosus*), para o uso escolar (*ad sum scholarum*) e ainda havia o que se aplicava à juventude cristã (*ad christianae juventutis*). Os catálogos continham conteúdos específicos sobre o crivo dos censores. Por exemplo, as obras *ad usum delphini*

¹³ Expressão popular para designar a ação proposital e intencional de fazer o outro tombar e ir ao chão. Conforme o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, trata-se de um substantivo masculino cujo ato é meter as pernas por entre as de outra pessoa para fazê-la cair, ou seja, rasteira, laço, tramoia.

continham conteúdos de história, geografia, mitologia, poesia, no molde do gênero romance (ABREU, 2003, p.129).

A historicidade do livro no Brasil, mais do que pôr em contato a obra e o(a) leitor(a), encaminha-se pelos fios de uma visão ideológica, buscando, através do estilo e da erudição, uma finalidade, a qual, exposta por Chartier (2002, p. 80), manifesta a autoridade de um poder, senhor do espaço gráfico, o poder de uma família ou de um indivíduo suficientemente rico e poderoso para mandar gravar seu nome na pedra ou no mármore.

Assim, com a invenção da imprensa e a chegada da família real ao Brasil, o acesso aos livros se deu numa perspectiva de transmissão dos valores de uma elite, que pouco dialogava ou se preocupava com as questões sociais. Ademais, não estava interessada no efetivo acesso ao conhecimento pela maioria social, mas com os preceitos, os valores, os bons costumes, em defesa dos interesses da coroa. Diante disso, da produção à venda dos livros, podem ser assistidas a questões que se relacionam com a ausência de uma política de formação de leitores e de escritores. A postura discriminatória frente aos processos de difusão de obras de saber científico e de saber literário parece que, na atualidade, se perpetua como um desafio que tem suas raízes nesse passado.

Logo, talvez seja por esses fatores que a visão sobre o livro, enquanto bem material que carrega saberes múltiplos, reduza-se ao forte investimento que se tem sobre os livros didáticos, os quais, muitas vezes, reforçam uma visão pautada no capital material em detrimento do capital cultural e humano. Portanto, é necessário rever o local dado aos livros, que podem se assentar na dimensão dos valores locais e cooperadores da formação integral humana, mas têm sido postos em segunda ou, quiçá, em última instância.

3.3 Uma das correntezas do Delta: o livro *cartonero*

No século XX, o ser humano foi impactado pela tecnologia da informação, que transformou a vida das pessoas e facilitou os processos comunicativos, de organização das tarefas domésticas, laborais e de aprendizado, inclusive, escolares e acadêmicos. No século XXI, os avanços não cessaram, de consulta médica a reuniões de diversas naturezas, as tecnologias de informação contribuíram com a interação humana, promovendo a comunicação, não apenas *tête-à-tête*, mas permitindo que ela aconteça no domínio virtual ou no ciberespaço, com uso de *smartphones*, *tablets* e os computadores.

Para Moraes, Dias e Fiorenti (2006, p. 01), configura-se como um potencializador para extrapolar as limitações clássicas do modelo preconizado pela teoria da informação, baseada na tríade linear: emissor, mensagem e receptor.

As novas tecnologias de informação têm sido amplamente utilizadas nos diversos segmentos da sociedade, influenciado diretamente no aparecimento de novos objetos e aperfeiçoando recursos já existentes, de modo a adaptá-las a essa nova realidade, que permite uma forma de interação. A produção de livros também não ficou alheia a essa questão, pois, com o desenvolvimento de *softwares* e aplicativos, foi possível desenvolver os *e-books*, isto é, livros digitais, além de revistas digitais, *sites*, *blogs* e outros materiais que tiveram, no ciberespaço, conforme Lévy Pierre (1999, p. 29), o suporte da inteligência coletiva, uma das principais condições para esse desenvolvimento.

Contudo, apesar da relevância inegável das tecnologias e da cultura da escrita em *campus virtuais* e as páginas da *web* exibirem ideias, desejos e saberes (PIERRE, 1999, p. 162), o livro físico persiste sendo de suma relevância enquanto suporte, pois carrega a memória coletiva, o pensamento e, através dele, é possível incentivar a aprendizagem e a interação social discursiva, com a finalidade de entender a condição dialógica do ser humano, que se constrói a partir das relações sociais, históricas e ideológicas. Por isso, essa reunião de folhas presas por um dos lados e enfeixadas ou montadas em capa flexível ou rígida se materializa como: livro comercial, livro de ponto, livro de bolso, livro de contos, livro de crônicas, livro de genealogia, livro da sabedoria, livro de autoajuda, livro brinquedo etc.

Assim, o livro é um suporte que, atravessando os séculos e enfrentando a era da informação digital, continua sendo relevante, visto que possui informações diversas, tornando-se convidativo à leitura, inclusive, por deleite. Ademais, nele é possível o diálogo do escritor com o(a) leitor(a), as suas páginas contêm assuntos amplos, reflexivos e permitem o exercício da imaginação criativa, bem como o diálogo com os temas apresentados. Não se pode esquecer de que o livro apresenta, através dos textos, o aparecimento de vozes que exprimem a existência de um ser revelado a partir da própria escrita.

Em resumo, podemos dizer que o livro é uma publicação não periódica de conteúdos científicos, literários ou artísticos, com um mínimo de cinco páginas, incluindo as folhas de guarda (UFPR, 2000, p. 01) ou, como afirmou Bezerra (2007, p. 32), um suporte físico [...] ou criação intelectual. Para fins operacionais, este autor define o livro como:

uma publicação não periódica impressa, identificável por um número de ISBN, de extensão variável, mas normalmente contendo mais de 50 páginas, que é disponibilizada comercialmente ao público em geral, embora se destine a um público mais ou menos específico (BEZERRA, 2007, p. 33).

No entanto, há livros em formato que não se encontram dentro dessas especificidades técnicas convencionais. Mesmo sendo um objeto físico e não assumindo o formato exposto por Bezerra (2007), ele é um suporte que abriga gêneros, e sua confecção se abre a realidades discursivas de natureza plural. Ele pode conter textos literários, não literários e cooperar com a escuta das vozes de seus produtores e de suas produtoras. Além disso, contribui com o desenvolvimento dos aspectos linguísticos necessários para a prática da escrita, sem esquecer de considerar os estudos da língua enquanto produto social dialógico/enunciativo. Esses livros colaboram com a produção de textos nascidos em situações de comunicação concreta, trata-se dos livros *cartoneros*.

O *cartonerismo*, de acordo com Lopes e Garcia (2021, p. 996), pode ser descrito como um movimento contemporâneo, político, editorial, filosófico, cultural, que começou na América do Sul. Alamo (2014) relata que a cartonaria, como também é chamado o movimento, surgiu no ano 2000, na Argentina, época em que o país enfrentava uma crise econômica acentuada, legando desemprego a milhares de cidadãos. Procurando cooperar com a superação da crise, o escritor Washington Curcuto teve a ideia de produzir livros a partir do papelão recolhido nas ruas pelos desempregados, e viram, na coleta desse material, uma alternativa para a forte crise enfrentada pelo país.

Além disso, conforme Lima Neto (2019, p.89), o livro *cartonero* surge como uma proposta de difusão da leitura, em especial, por seu caráter simples, mas que não lhe retira a essência e a beleza de sua produção.

E continua:

o cartonero é uma produção mais acessível, frente aos processos de fabricação, assim ele é implementado sob uma ótica social, a qual é requerida pelos processos que fundamental na pesquisa-ação, isto é, faz emergir uma ação-colaborativa e participativa [...] além de serem baratos, eles são produzidos a partir de materiais reciclados, neste contexto se utiliza papelão reaproveitando para confeccionar as capas dos livros, cujo objetivo é a difusão e acesso à leitura (LIMA NETO, 2019, p. 90).

O livro possui relevância em todas as culturas e sociedades, pois é compreendido, na mais sensível das interpretações, como um veículo de comunicação ou fonte de conhecimento. Ele, na perspectiva da interação social, com base na construção coletiva, incorpora novas dimensões de análise, dado que carrega sentidos, atua como

uma instância mediadora, cujo objetivo central, com foco em sua leitura e sua apreciação, carrega conteúdos, informações, experiências narratológicas do universo do seu produtor ou sua produtora e se permite à ampla da reflexão. Freitas e Rodrigues (2007, p. 01) consideram que, sobre a natureza do livro, recaem os mais variados aspectos, tais como: o pedagógico, o político, o econômico e o cultural.

A produção dos livros, dessa forma, configura-se como um ato contrário aos moldes clássicos de produção de livros, com base nos direcionamentos propostos pela imprensa, desde Gutenberg até a contemporaneidade. O *cartonero* ganha forma pelo trabalho manual, podendo ou não sua textualidade ser impressa. Da capa (feita com papelão) à costura dos miolos (com agulhas frivolite e novelos de lã/tricô), o trabalho com as mãos ganha singularidade e dá forma e existência ao suporte *cartonero*, permitindo ainda o exercício criativo, com a pintura das capas (uso de tintas acrílicas de vários matizes), podendo ser feito individual ou com pequenos e grandes grupos. Desde sua composição artística, tem-se a intencionalidade de evocar a atenção para sensibilizar o leitor/ a leitora em relação ao hábito da leitura e da escrita.

Portanto, no que concerne à indústria do comércio de livros, os *cartoneros* podem parecer não tão atrativos, caso sejam colocados nas prateleiras para venda, no entanto, por serem um suporte de resistência, trazido do lixo à arte, sua apreciação é feita na dimensão da reflexividade, isto é, considerando o livro como um bem inestimável que, ao longo dos séculos, teve de ultrapassar as censuras, os órgãos que procuravam erradicá-lo, quando não se prestavam aos interesses das elites. É importante perceber que suas páginas não são preenchidas apenas por caracteres ou signos ou por um conjunto de regras, mas há discursos construídos através das relações dialógicas, considerando as experiências sócio-históricas e ideológicas.

Afinal, se nenhum texto é neutro, os *cartoneros*, no que lhes concerne, são portadores de escritos, portanto, das vozes dos seus produtores e de suas produtoras, que carregam sentidos. Salientamos, ainda, que, frente à cultura digital, inclusive, uma competência específica de Língua Portuguesa, encontrada na própria Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2020), cujo fim é engajar os(as) estudantes em práticas autorais e coletivas nesse universo.

O trabalho com o texto escrito tem sido desafiador para o(a) professor(a) de Português. Dessa forma, impõe-se um segundo obstáculo, sobretudo no Ensino Médio, frente à política e perspectiva de que os textos devem ser escritos sob uma estrutura padrão que atenda as competências linguísticas para a produção da redação escolar, tida

por muitos atores (professores e estudantes), como essencial para demonstrar níveis de formação mais elevados.

Assim, a redação é adotada como o gênero textual de maior relevância, pois é a partir da elaboração dela que os(as) estudantes serão mensurados para o ingresso nas principais universidades públicas do Brasil e, mais uma vez, o trabalho plural com os gêneros textuais se limita a um texto da ordem dissertativa-argumentativa.

3.4 No remanso do Delta: possibilidades de um trabalho vasto com o *cartonero* para além da redação escolar

Imersão em busca de mim¹⁴ [...]

Mas é essa a real beleza a de permitir que as águas que vieram

Para dentro de mim Saíram de mim

Misturaram-se a outras águas e permitam-me indagar:

E eu quem sou?

Sou apenas mais um que, às vezes sozinho, permito-me

Ouvir, sentir, agir, ser, viver e até morrer na imensidão questionável que há

Dentro de mim.

É fato que a produção textual, no Ensino Médio, ocupa lugar de destaque na formação do(a) educando(a), no processo de aquisição da linguagem e para o exercício de produção de textos modais e multimodais. No entanto, quando se pensa no processo da escrita, há um direcionamento para a elaboração da redação escolar. Nesse sentido, professores e professoras têm desenvolvido sua prática para priorizar, ao longo da última etapa da educação básica, a produção da redação escolar, com a perspectiva de alcançar escritos que atendam as competências e as habilidades desse gênero. Criticamos esse formato, uma vez que são dadas fórmulas e estruturas como receitas que permitem a composição de um texto escrito da ordem dissertativa-argumentativa, cujo tecido nem sempre carrega as impressões sensíveis do(a) produtor(a).

Nessa busca frenética pela estruturação nota 1000 da redação, com fim de

¹⁴Poema-homenagem, produzido pelo autor durante as aulas de Linguística C, ministradas no ano de 2020, pela professora Vicentina Maria Ramires Borba, docente da UFRPE, sendo a ela dedicado. A íntegra do poema-homenagem encontra-se nos anexos.

aprovação no Enem¹⁵ e/ou no S.S.A¹⁶, é que o trabalho com a escrita no Ensino Médio se configura como um desafio ao(a) professor(a) de Língua Portuguesa (PLP), no tocante ao trabalho contínuo e plural com a produção textual inserida na multiplicidade de gêneros que atendam às necessidades sociocomunicativas. Diante dessa estrutura, o trabalho com a diversidade de gêneros textuais se enfraquece e, por vezes, não dialoga com as vozes do(a) seu(sua) produtor(a) textual, haja vista está pautado em construir as competências e desenvolver as habilidades inerentes à redação escolar, relegando, a segundo plano, outros gêneros escritos que cooperem ou agreguem maior valor ao processo de aquisição da linguagem e compreendam o texto como uma forma comunicativa, inclusive um espelho da alma, em que seja possível ter um material pelo qual se compreenda o(a) humano(a).

O texto poético *Imersão em busca de mim* apresenta uma voz que, segundo Vianna (2019, p. 27), carrega visões de mundo, acentos, valores, orientações apreciativas que constroem o significado, as palavras que refletem e refratam a realidade. Expõe a voz de um sujeito que se coloca no caminho do aprender, mas que também supera estágios de consciência e encontra espaço para, na relação com o outro, interagir, falar de si e, como aponta Freire (2011, p. 67), perceber-se como ser inconcluso, o qual flui como um rio ao encontro de outras águas e descobre-se inquieto, curioso e questionador de si para ouvir, sentir, agir, viver e iniciar um novo processo de indagação dentro de si. Existe uma possibilidade de encontro, de descoberta, de diálogo, de interpretação e de apresentação das suas inquietações. Por esse prisma, é possível depreender que o texto se configura como um local em que se insere a não neutralidade do ser e, por meio dele, é possível compreender o sentir, o agir e o pensar humanos, além de refletir sobre o local do sujeito em um processo contínuo de discussão que se veicula na exposição da interioridade de quem fala de si, do seu entorno e das questões que lhes são cognoscíveis, abrindo-se, ainda, à descoberta, porque o humano é inconcluso.

Em *Memórias da plantação*, Grada Kilomba, a autora, afirma que nossas vozes são silenciadas, muitas vezes, por obediência ao sistema que atende aos interesses da estrutura dominante, o qual se constitui como um espaço de violência, e dita o que se pode ou não falar. De acordo com a escritora, as estruturas de opressão não permitem que

¹⁵ Exame Nacional do Ensino Médio.

¹⁶ Sistema Seriado de Avaliação

essas vozes sejam escutadas, tampouco proporciona um espaço para a articulação das mesmas (KILOMBA, 2019 p. 47). Assim, é cabível pensar que essa fala também se revela e/ou concretiza na escrita, na produção textual na escola, pois, como afirmou Marcuschi (2016, p. 21), fala e escrita são modalidades de produção discursiva complementares e interativas.

Dito isso, é pertinente refletir sobre como se processa o trabalho com a escrita na instituição escolar, quando professores são orientados a reservarem um quantitativo de suas aulas para a produção textual. Até esse ponto, vislumbrando o eixo da escrita parece um cumprimento do que é exposto através dos parâmetros de Língua Portuguesa, mas o problema é quando, dentro do espaço reservado para a produção textual, constrói-se a perspectiva de um trabalho de escrita voltado para o ensino de redação com a finalidade exclusiva de aprovação no SSA e no ENEM, com a justificativa de que, no final da formação básica, os(as) estudantes farão um vestibular, que julgará a produção de ordem argumentativa-dissertativa. Então, se para o ingresso no ensino superior, é preciso uma redação escolar, cabe, desde já, na concepção de inúmeros profissionais do ensino de Língua Portuguesa, a preparação desse estudante ao longo do Ensino Médio.

Embora seja preciso ensinar a redação escolar, essa, por sua vez, não deve inibir ou ser fator para não haver o exercício criativo esperado através da exposição e elaboração de outros gêneros textuais que fortalecem o ensino de Língua Portuguesa. Por isso, Geraldi (1984, p. 39) afirmou que é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas.

No bojo da questão, é necessário frisar que o ensino de Língua Portuguesa vai muito além dos aspectos linguísticos e literários. A língua, conforme Marcuschi (2016, p. 16), precisa ser vista como um fenômeno social. Dessa maneira, valorizá-la ou ensiná-la, numa perspectiva arrolada às práticas do cotidiano, se faz urgente. É preciso aprendê-la e/ou compreendê-la em situação concreta, isto é, em uso, visto que ela contribui para a formação cidadã, para a interlocução com outros atores, inclusive, é fruto dessa interlocução. Logo, o trabalho com a língua, através da produção textual escrita, deve possuir diferentes inferências, permitindo o(a) educando(a) entendê-la como um fenômeno social que o permite interagir em diversos contextos comunicativos a partir da sociointeração.

Para além da aprovação nos exames e seleções, a língua deve ser refletida para

sua manifestação em textos orais e escritos sob diversos gêneros textuais que atendam às necessidades de comunicação concreta e situada, pois, segundo Geraldi (2016, p. 113), a realidade escolar está exigindo professores-centopeias, capazes de lidar com jovens perdidos num mundo conturbado. Assim, o trabalho com os textos escritos não deve ser limitado ao gênero redação escolar, mas se abrir à gama de gêneros existentes, para que os(as) estudantes aprendam a significá-los em suas existências e recorram a eles para atender as suas reais necessidades. A partir desse movimento, os(as) alunos(as) podem estabelecer autonomia para pensar de forma crítico-reflexiva, agir socialmente e conceber a língua como uma atividade que lhes permite compreender a cultura, a sociedade e as experiências do dia a dia.

É muito importante salientar que a redação escolar é um dos muitos gêneros escritos que os(as) estudantes devem conhecer nessa etapa da escolarização. Além disso, é preciso frisar que o objetivo central da finalização da educação básica não compreende, unicamente, o ingresso no ensino superior, mas a formação plena do indivíduo para o exercício de sua cidadania, como a própria Lei de Diretrizes e Bases orienta, no artigo 1º § 2º - a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996). Dessa forma, a produção de textos escritos acaba sendo reducionista, voltada para a produção de um gênero tido como central, portador de uma relevância que o privilegia, pois, é considerado como um divisor de águas nos muitos processos seletivos. Também, é cabível salientar que, nas formações continuadas de professores(as), é concebido como um gênero que melhor analisa as competências da escrita do(a) educando(a).

Faz-se necessário expor que as cartilhas, os guias, os sites, os cursinhos de redação trazem normas, regras, orientações para que o texto seja o mais afastado possível das impressões pessoais de quem o (a) produz. Di Spagna (2020) orienta que a dissertação argumentativa, gênero textual exigido na maioria dos vestibulares, deve ser um texto objetivo, crítico e analítico, embasado em argumentos sólidos. A autora ainda instrui que, caso o(a) estudante não siga essas recomendações basilares ao gênero, terá sua nota prejudicada, sobretudo, se escrever algo com caráter opinativo, subjetivo, pautado nas crenças pessoais, pois o imprescindível para a redação é um discurso em terceira pessoa.

Não há aqui o intuito desconstruir ou negar a importância da redação escolar. Ela tem uma funcionalidade, na condição de mais um gênero na gama de gêneros escritos existentes, mas é preciso realizar uma crítica ao privilégio dado ao ensino da mesma e ao

não reconhecimento de que os demais gêneros escritos também situam o(a) educando(a) no universo da produção de conhecimento, bem como das relações dialógicas, além de o texto escrito trazer considerações fundamentais sobre seu(sua) produtor(a). Na última etapa da escolarização, é preciso orientar a prática do(a) professor(a) à multiplicidade de gêneros, inclusive, à redação escolar, pois é preciso que os vários textos possibilitem a reflexão em muitas dimensões do humano.

Grosfoguel (2016) discute as bases epistemológicas cristalizadas nos cânones deferidos como essenciais e direcionais no processo de conhecimento no ocidente. Para o autor, os saberes são transmitidos de forma homogênea e consideram a visão eurocêntrica. Ele considera ser preciso a socialização dos conhecimentos numa abordagem em que os sujeitos humanos devem estar inseridos numa dinâmica de conhecimento dialógico, ou seja, em relações sociais com outros seres e consigo mesmo. Portanto, é preciso que o texto também traga a voz, revele a subjetividade de quem o teceu, afinal, como mencionam Antunes (2003), Grosfoguel (2016) e Kilomba (2019), não há texto neutro. Logo, é possível registrar as concepções e visões no texto que se produz e, conseqüentemente, promover leituras do ser a partir da textualidade. Todavia, no Ensino Médio, com a supervalorização da preparação para o ingresso nas universidades, essa atitude, nem sempre confessada ou transparente, mas existente e visível na realização do trabalho com o texto escrito, acaba colaborando para o emudecimento de vozes. O que fica transparente é o fim dado ao ato de escrever para alcançar aprovação nas principais universidades, por isso há uma anulação e um distanciamento das marcas que evidenciam o(a) produtor(a).

O texto escrito carrega as vozes do(a) estudante. Por isso, Gomes (2009, p. 97) afirma que as aulas de Português devem possibilitar a escuta dos(as) adolescentes, ou seja, permitir que eles(elas) consigam externar sua cosmovisão, suas ações e aprimorem competências para fundamentar seus pontos de vista.

Reforçando essa perspectiva, trazemos um poema de Jacob Sam-La Rose, que diz:

Por que escrevo?

Porque eu tenho de Porque minha voz,

Em todos seus dialetos, Tem sido calada por muito tempo¹⁷

¹⁷ Poema trazido na obra *Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano*, de Grada Kilomba.

Escreve-se para compreender o sujeito e suas idiossincrasias, pois elas se constroem numa perspectiva sociocolaborativa, respeitando os sujeitos, as suas vozes e o seu entendimento sobre a vida. A escrita é, pois, um ato de libertação da mudez imposta pela perspectiva de um ensino que vislumbre o processo de escrita, no Ensino Médio, estanque e voltado para a elaboração da redação escolar, a qual, muitas vezes, desconsidera outros gêneros. Portanto, o trabalho com os *cartoneros* abre-se ao universo vasto dos gêneros textuais escritos e colabora para entender a língua como um processo sociointeracionista (BAKTHIN, 2003), imerso na atividade social, veiculada a partir de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008).

Ademais, é importante salientar que os parâmetros e documentos oficiais que norteiam a prática do(a) Professor(a) de Língua Portuguesa orientam que, no Ensino Médio, o direcionamento deveria ser: a composição e o amadurecimento do uso dos diversos gêneros textuais (PERNAMBUCO, 2012, p. 15). No entanto, apesar da orientação para um trabalho imerso em gêneros, o que se tem observado é o surgimento de cursinhos, disciplinas específicas de redação e preparatórios que procuram atender o desenvolvimento das competências requeridas na redação do ENEM e, conseqüentemente, a criação de estruturas textuais tidas como modelos que cooperam para a aprovação dos(as) estudantes nos principais exames e vestibulares. Por conseguinte, essa postura tem limitado e enfraquecido o papel do(a) professor(a) para o ensino da Língua Portuguesa e a produção de outros gêneros que fortaleçam as necessidades sociocomunicativas.

Assim, é necessário colaborar com o processo formativo do Professor de Língua Portuguesa para a utilização do livro *cartoneros* como uma estratégia enriquecedora para o trabalho com os gêneros escritos, além de haver a sensibilização para escuta atenta das vozes internalizadas dos(as) estudantes. É possível analisar o texto escrito além das competências linguísticas relacionadas aos fatores gramaticais, semânticos e estilísticos. Eles carregam atos que dialogam com o(a) leitor(a) atento(a), porque são condutores de vivências, as quais podem ser interpretadas através de um trabalho de leitura/escuta minucioso.

Nesse sentido a Análise do Discurso possibilita a interpretação das vozes do(a)s estudantes, compreendendo a língua não como um código estrutural, mas como um construto interativo, mutável e construtora de sentidos, os quais são percebidos no discurso. Para Mussalim (2011), o discurso é uma categoria indelével, porque é resultado

da relação com o outro, portanto, é construído socialmente e considera as questões sociais, históricas e ideológicas.

A Análise do Discurso se propõe a investigar a complexidade existente ou trazida nos textos escritos, os quais são compreendidos como um objeto linguístico e cultural, elaborado por sujeitos heterogêneos que possuem e têm suas raízes histórico-sociais respeitadas e valorizadas. Logo, o discurso é uma das dimensões precisas, pois é nele que se encontram os sentimentos, os pensamentos, a visão do(a) estudante. Salienta-se que no discurso reside a ideologia. Conforme Dezerto (2010), ela é um mecanismo imaginário do(a) sujeito e funciona como um efeito de transparência e revela muito do ser ou da sociedade através dos ditos e dos feitos. Trata-se de uma projeção que apresenta cargas de entendimento da formação do ser e se perpetua sutilmente ou até explicitamente para revelar o mundo particular do ser (GOUVEIA, 2002).

Por fim, os *cartoneros* são suportes que contribuem para perceber o sujeito multifacetado, plural, que, através da interação dialógica ou discursiva, é responsável pela construção de discursos cheios de sentidos, os quais trazem à tona perspectivas ideológicas perceptíveis nos espaços e/ou processos discursivos. Além disso, é um ser dinâmico, que constrói sempre novas reformulações, porque é mutável e inacabado, inconcluso, itinerante, que vai incorporando sentidos através de sua relação de produção discursiva ao longo do processo histórico-social.

3.5 O encontro do afluente com o oceano: a produção textual e o processo de escuta das vozes do/a educando/a

A expressão do pensamento, as experiências vividas, os desejos, as frustrações podem ser representadas por meio da produção escrita dos(as) estudantes. Adolescentes possuem uma gama de experiências que, muitas vezes, não são estimuladas a ganharem forma textual. Portanto, as aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para a produção textual escrita sob diversos gêneros, tais como: poemas, prosas literárias, textos informativos, publicitários, jornalísticos e outros, os quais devem ter sentido na vida do(a) educando(a), possibilitando-lhe que tais mecanismos expressem sua forma de ver, de sentir e de agir.

Assim, a Produção Textual escrita compreende muito mais do que a defesa de um ponto de vista, a criação poética, mas se abre à leitura do universo particular do

indivíduo e como ele enxerga os fatos, o mundo e os sentidos que ele(ela) atribui à vida, a si e ao outro. Esse trabalho pode se configurar como um material rico, tradutor da interioridade do ser, apontando sua visão sobre a realidade, além de:

construir uma perspectiva pessoal e crítica sobre todos os assuntos que nos rodeiam, na vida, na escola, no trabalho, perspectivas que ajuda a compreender, comentar e, em última instância, controlar a direção de nossas trajetórias de vida, tal como as dos mundos futuros (GREEN, 1998, p. 12).

Percebemos que a responsabilidade do PLP é fazer nascer um(a) produtor(a) textual coeso, coerente e eficaz (GOMES, 2009, p. 147) fortalecido, que não tenha as suas vozes silenciadas, mas que, por meio delas, seja possível compreender suas realidades e o que dizem sobre os próprios sujeitos, isto é, seu posicionamento (DIONÍSIO, 2014, p. 27).

Sendo assim, a PT permite a escuta dos(as) adolescentes. Fiorin (2015, p. 14) orienta que a linguagem (falada ou escrita) é promotora de sentidos e confere comunicação. Ao pensar nisso, fica evidente que o texto escrito pelos(as) alunos(as) materializa a visão de mundo e revela o pensamento, as concepções ideológicas, os sentimentos, os auspícios e a formação discursiva do ser, pois são unidades sociocomunicativas (BENTES, 2014, p. 263). Por isso, o(a) adolescente, ao escrever, tem a possibilidade de ser ouvido, pois, o texto traz a voz do(a) educando(a). Afinal, inexistente a neutralidade textual, porque, por trás das palavras simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença (ANTUNES, 2003, p. 81).

O discurso presente no texto dos(as) adolescentes permite que enxerguemos sua visão sobre diversos aspectos, permitindo a compreensão dos contextos em que estes estão inseridos(as), pois flutuam sentidos que podem ser lidos e interpretados por meio da expressão de seus pontos de vista. Dessa forma é possível que o PLP viabilize a escuta das diversas vozes em sua sala de aula. Os *cartoneros* podem conter os textos dos(as) adolescentes e configurar-se como uma estratégia significativa para a Produção Textual (escrita) e escuta das vozes internalizadas dos indivíduos.

Marcuschi (2008) diz que o texto carrega em si atos que dialogam com o leitor, produtor e a realidade que o estimula à produção. Assim, através dele, o ser retrata ou (re)constrói o mundo, as vivências, as experiências, sendo um campo a ser interpretado por uma escuta atenciosa e que é interesse da Análise do Discurso, enquanto uma

vertente científica da linguagem, que se abre à interpretação das vozes do humano. Afinal, o discurso é materialidade que nos intervém, atravessa-nos e não são referências “puras”. Nele há um dito, há sempre uma outra voz ou vozes que interpelam e ecoam através das palavras ditas ou registradas no momento da interação. Segundo Bakhtin (2003), as palavras não “são objetos virgens”, pois nelas se cruzam e entrecruzam as palavras do outro. É, justamente, a partir desse fenômeno que se busca entender as vozes internalizadas do ser.

3.6 Para o além-mar

Nos tópicos anteriores, julgamos necessário tecer considerações conceituais, em um passeio pelas teorias que envolvem a língua(gem) e pelo processo de ensino de Língua, com o intuito de definir os pressupostos teóricos que estão na base desta pesquisa. Partimos da perspectiva dialógica exposta por Bakhtin, a qual iniciou as inquietações sobre o ensino de língua numa perspectiva sociointeracionista. Além disso, essas reflexões iniciais serviram de base para trazer as concepções da Análise do Discurso francesa, tendo o materialismo histórico, a concepção de ser dialético, construtor de sentidos a partir da interação sócio-histórica bastante evidente.

Por fim, abordamos o livro, enquanto suporte, em especial os *cartoneros*, como uma produção capaz de fortalecer o trabalho com os muitos gêneros textuais escritos, favorecendo o entendimento de que a língua é realizada na interação entre os seres que interagem, produzem enunciados em situação concreta e produzem sentidos que se direcionam na malha ideológica, pois nenhum texto é vazio, desprovido de intencionalidade. A escrita deve ser vista muito mais além do que um sistema, um código em que se valoriza um jogo de ordem, cujo fim é a estrutura. Contrariamente a isso, a escrita é um lugar de interação (PERNAMBUCO, 2012, p.19) e, conforme a Base Nacional Comum Curricular, o trabalho com a linguagem deverá efetivar-se por um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2018, p. 67). O mesmo documento centraliza o trabalho com o texto dentro de uma perspectiva enunciativo-discursiva, relacionando o texto aos seus contextos de produção.

4 METODOLOGIA: o leito do afluyente

Neste capítulo se encontra o caminho percorrido pelo pesquisador para que a pesquisa fosse vivenciada com êxito. A metodologia é o percurso desenhado para o desenvolvimento de ações que cooperem para alcançar os objetivos do estudo. Sendo assim, tomou-se como orientação o contínuo diálogo com os textos e levou-se em consideração os apontamentos da pesquisa-ação, cuja base é sempre o processo crítico-reflexivo e dialógico tendo a concepção colaborativa em que compreende como essencial a participação dos sujeitos que se relacionam com a realidade analisada.

Dito isto, é necessário situar o (a) leitor (a) sobre a organização dessa seção. Inicia-se apresentando a abordagem e o método da pesquisa, os sujeitos e o lócus do estudo, bem como as técnicas de coleta de dados utilizadas para favorecer uma aproximação do pesquisador com a realidade estudada e conseguisse dados para, *a posteriori*, serem tratados à luz do referencial teórico.

De contínuo, expõe-se o detalhamento e o panorama das atividades que foram vivenciadas a partir da pesquisa que se relaciona com a produção textual escrita tendo os livros *cartoneros* como mecanismo pedagógico do professor de Língua Portuguesa. Além disso, são trazidas: a análise dos dados, as considerações éticas da pesquisa, uma vez que ela se assenta na dimensão da partilha entre os seres humanos que socializam ideias, valores e saberes no espaço da sala de aula e a inserção social da pesquisa, a qual tem relação com a formação de professor para recorrer aos livros *cartoneros* para a produção textual escrita sob diversos gêneros.

Por fim, tem-se o tópico que apresenta o produto final da pesquisa, que são os próprios livros *cartoneros*. É importante salientar que este suporte contém os textos elaborados pelos (as) estudantes e eles servem de corpora para, através de uma leitura cuidadosa, considerando a teoria da Análise do Discurso e suas dimensões escutar as vozes dos seus produtores.

4.1 A abordagem e o método da pesquisa

Para o alcance de resultados significativos, o estudo em questão se ancorou numa abordagem qualitativa que, conforme Gil (2008, p. 175), se abre a uma análise que considera o estilo e a capacidade do pesquisador. Além disso, o método selecionado, a pesquisa-ação, colabora para fortalecer a pesquisa, permitindo que as decisões tomadas considerem o aspecto social, histórico e cultural dos sujeitos (MINAYO, 2012).

É necessário salientar que esse o método, conforme Bourdieu citado por Minayo (2000, p. 10), considera o corte epistemológico e o corte social. Trata-se de uma pesquisa social aplicada, na qual pesquisador e participantes desenvolvem ações contínuas para modificar a realidade e ressignificar visões, valores, crenças, teorias e práticas. Portanto, ao considerar a prática da produção de textos para a escuta das vozes internalizadas dos educandos, tendo como instrumento o uso dos livros *cartoneros*, consideramos dos sujeitos “o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21).

Assim, contribuindo com essa perspectiva, fizemos um levantamento teórico, que, para Prestes (2008, p. 26), se efetivou a partir da consulta em livros, revistas, artigos científicos e outros textos acadêmicos que colaboraram para a consolidação, refutação e aperfeiçoamento das ideias apresentadas nesta pesquisa, buscando incluir, nos eixos da produção textual e da leitura, os livros *cartoneros* como um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma. Partimos do entendimento de que os textos são produções que carregam sentidos e são construções que veiculam o pensar, o sentir e o agir dos seus produtores, tornando-se imprescindível uma leitura cuidadosa a partir do prisma da Análise do Discurso.

4.2 Os sujeitos e o lócus da pesquisa

4.2.1 Os Sujeitos

Os sujeitos do estudo foi a professora do 1º ano do Ensino Médio da área de Linguagens, que ministra a disciplina de Língua Portuguesa. Essa profissional participou voluntariamente da pesquisa, tendo conhecimento dos critérios necessários. Foi a ela assegurado o direito de, em qualquer momento, não prosseguir com a sua participação. Além da professora, fizeram parte os seus respectivos e as suas respectivas estudantes, ou seja, 03 turmas, totalizando em 120 estudantes. Os critérios para participação na pesquisa foram os seguintes:

Para a Professora: declarar que é professora do Ensino Médio e atua diretamente na área que corresponde a sua formação inicial; ser professor regente nas turmas de 1º ano do Ensino Médio, as quais seguirão os estudos com ênfase na perspectiva da produção textual; estar disponível a participar do estudo, permitindo a visita às suas aulas, observação e acesso aos seus planos de aula, seus planejamentos e seus projetos, os quais são desenvolvidos com os(as) estudantes, o registro das suas aulas, falas, bem como

transcrevê-las para análise e estudo, além da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cooperando para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, é importante salientar que a professora é servidora estatutária da rede estadual de ensino em Pernambuco há 05 (cinco anos), mas atua como professora há mais de 10 anos. Sua formação inicial em Letras Português e Inglês foi na Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte, na época em que se deu sua formação, era chamada de Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata. Além disso, a professora possui especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Frassinete do Recife – FAFIRE. Ressalta-se que Mikhaela¹⁸ denunciou as dificuldades encontradas para dar continuidade a sua formação continuada, uma vez que o professor encontra inúmeros desafios (do ponto de vista social e laboral) para desfrutar de licença estudo sendo, ainda, sobrecarregada de atribuições no cotidiano do exercício docente que lhe impossibilita ter uma imersão maior nos processos inerentes à formação. Aqui, é cabível mencionar Perrenoud (2001), que considera o processo de formação do professor indispensável, visto que este profissional é:

um elemento fundamental na mediação dos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para que ocorram a superação do fracasso e das desigualdades escolares, repensar a formação desses profissionais revela-se uma das prioridades no início de milênio. (PERRENOUD, 2001, p.197).

Portanto, a participante do presente estudo é uma profissional com ampla experiência no processo de ensino-aprendizagem em língua portuguesa e atua com adolescentes respeitando a diversidade existente em sala de aula. Dessa forma, os critérios estabelecidos para a participação de Mikhaela foram aceitos por ela sem demonstrar dificuldade de assentar-se na perspectiva do estudo e demonstrou abertura, compreensão e constante interação para com os processos da pesquisa *in tela*.

Para os (as) Educandos(as): ser aluno(a) do 1º ano do Ensino Médio, devidamente matriculado na escola que serve de lócus para a pesquisa; estar disponível a participar do estudo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, visto serem menores de idade, os pais devem assinar o Termo de Assentimento.

Os (as) participantes receberam pseudônimos, a fim de garantir o anonimato e a não exposição dos sujeitos desta pesquisa. A profissional foi nominada por um nome

¹⁸ Nome fictício dado a participante do estudo para assegurar o seu anonimato. Salienta-se que a escolha do nome foi acordada com a participante da pesquisa.

selecionado em diálogo com a mesma, a saber: Mikhaela, e os (as) estudantes foram apresentados(as) pela nomenclatura **E01, E02, E03, E04** e sucessivamente. Além disso, a identificação das turmas **01, 02 e 03** se deu a partir da utilização das terminologias **G01, G02 e G03**. Inicialmente, pensamos em analisar todas as produções dos estudantes, mas, em função do tempo e da ausência de alguns educandos ao longo do ano, inclusive de participação nas atividades propostas, foram consideradas apenas doze livros *cartoneros* de cada grupo, cuja escolha se deu aleatoriamente.

É importante frisar que todo o estudo foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal Rural de Pernambuco, à Plataforma Brasil obtendo parecer favorável sob registro de nº 5.253.241 e seguiu as normas inerentes ao processo, bem como considerou os cuidados necessários, relacionados ao contexto pandêmico da COVID-19, para preservar as vidas e assegurar o bem-estar dos envolvidos e das envolvidas.

4.2.2 O lócus

O estudo se desenvolveu numa instituição pública da Rede Estadual de Ensino em Pernambuco, localizada na cidade do Recife-Pernambuco. Considerada uma das escolas mais antigas do Brasil em funcionamento, assume um papel relevante na formação de adolescentes e jovens que, na última etapa da escolarização, pretendem adentrar no Ensino Superior, visto que ela possui uma tradição em aprovação nos vestibulares. Além disso, a escola procura cumprir o papel de formar cidadãos críticos-reflexivos, preparando-os para a vida. A instituição faz parte do sistema de educação integral, cujo Projeto Político Pedagógico define a identidade da escola através dos seguintes princípios e premissas:

1- Educação interdimensional, 2 - Protagonismo juvenil, 3 – Educação profissional, 4 - Formação continuada, 5- Atitude empresarial socioeducacional e 6 – Corresponsabilidade (PPP, 2019).

A instituição procura a melhoria da qualidade educacional para inserir os educandos no mercado de trabalho, evidenciando o seu papel de formação para a cidadania. Conforme Gadotti (2000), são consolidadas para a formação de alunos conscientes de seu papel, ou seja, cientes e cumpridores de seus direitos e deveres para que assim atuem e participem da vida coletiva sem grandes dificuldades.

Segundo o atual diretor, a escola tem compromisso com a vida educacional dos seus estudantes para torná-los aptos à vida profissional e pessoal, além disso fazer

cumprir os seus ideais, os quais são elaborados e mantidos pelo trabalho colaborativo entre direção, administração e professores. Atua-se sob a perspectiva de uma gestão democrática que leva em consideração o trabalho colaborativo dos profissionais, mas também de representantes da sociedade, pais e alunos, este por sua vez será compreendido nos versos de um Projeto Político e Pedagógico que vise a estruturação da escola como um todo. Por isso, deve-se resgatar a escola como um espaço de interação numa organização ousada, a qual segundo Passos (1995) é constituída por educadores, pais, alunos e funcionários.

Do ponto de vista dos recursos humano e materiais, a escola possui 01 gestor escolar, 01 adjunto de gestão, 02 coordenadores pedagógicos, 40 educadores e 688 estudantes, conforme dados do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco.¹⁹

A instituição funciona com 16 turmas de Ensino Médio, sendo 06 turmas de 1º Ano na perspectiva do Novo Ensino Médio, 06 turmas de 2º ano Integral e 04 turmas de 3º ano Integral, possui sala de professores, auditório amplo com mais de 150 lugares, biblioteca, laboratório de matemática, linguagem, química, física, além de espaços de sociabilidade, refeitório e sala de reunião. No entanto, a escola não possui quadra para as atividades de educação física. Atende em horário integral, com o horário das 7h30min às 17h. A clientela é proveniente de diversas partes da cidade de Recife e Região Metropolitana.

Para comportar e atender a estes educandos (as), a escola possui 17 salas em funcionamento, além disso possui 05 banheiros - sendo 01 para professores e funcionários, 01 para professoras e funcionárias, 01 para uso dos alunos - 01 para uso das alunas e 01 para pessoal da parte técnica da escola. Também, possui recursos audiovisuais utilizados em salas de aula, como: 10 data Show, 02 TV de 20”, 01 DVD e 01 aparelho de som, além de computadores disponíveis no laboratório de informática, os quais são utilizados em ações pedagógicas.

Os profissionais da educação que compõem a escola são professores efetivos e contratados por tempo determinado, além dos terceirizados da empresa prestadora de serviço responsáveis pelas atividades de serviços gerais.

A escola possui conselho escolar, e o grêmio estudantil se encontra inativo sem perspectiva de reativação. Toda assistência realizada aos estudantes é feita pela coordenação escolar e pelos professores. Quando há uma situação de acompanhamento

¹⁹<https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/MapaCoordenadoria/detEscola.do?codUnidade=606239&exibirQuadro=true>

mais específica e emergencial encaminha-se o educando às instâncias mais específicas, tais como o Conselho Tutelar para tratar da questão.

Com a observação do Projeto Político e Pedagógico, percebemos uma preocupação para o processo de formação integral dos educandos. Além disso, há estreita relação entre alunos e professores da instituição em análise. Outro ponto que merece atenção é, a gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (GADOTTI, 2000).

Logo, a instituição norteia suas ações a partir do Projeto Político Pedagógico, o qual em suas bases revela-se no resgate de uma escola como espaço público, de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (PASSOS, 1995). Assim, mediante as palavras de Passos, é possível concluir que o PPP não deve ser fruto apenas do resultado da interação de professores e gestores, mas de alunos, comunidade, grêmios estudantis, conselho escolar e todo e qualquer profissional que compõe a escola e, infelizmente, observou-se a necessidade de implementar, a exemplo, o grêmios estudantis na escola, que colabora para o exercício democrático.

Por outro lado, foi constatado que a escola está aberta a mudanças e os profissionais nela envolvidos desejam cumprir um papel democrático, ofertando igualdade de oportunidades a todos que dela dependem para construir o conhecimento. Em suma, a escola procura externar práticas pedagógicas, cujas finalidades estão voltadas para a potencialização do ser.

4.3 Técnicas de coleta de dados

Coletar informações que colaborem para a fundamentação e, *a posteriori*, análise da pesquisa é imprescindível para assegurar ao estudo confiabilidade e legitimidade. Para esse estudo, foram desenvolvidas as seguintes técnicas de coleta:

1º) Análise documental²⁰: realizamos a leitura de documentos oficiais e, dessa forma, analisamos os Parâmetros Curriculares, em especial o de Pernambuco, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) para compreendermos o tratamento dado ao trabalho com a produção textual que, por sua vez, revela a concepção de língua. A análise do PPP permitiu uma compreensão das ações escolares que valorizam o trabalho com a prática textual, possibilitando aos profissionais

²⁰ A análise proposta ocorreu nos meses de fevereiro e março de 2022, considerando as especificidades da escola, bem como os horários da participante e disponibilidade da instituição para este fim.

caminharem de modo mais confortável, uma vez que ele norteia as ações dentro da escola (LIBÂNEO, 2001).

2º) Observação exploratória: esta técnica é de suma relevância para o estudo, porque põe o pesquisador diretamente em contato com o *locus* e os sujeitos, permitindo o que Gil (2008, p. 41) denomina de “familiaridade com o problema”. Sendo assim, realizamos a leitura das condições onde se efetiva a prática dos professores em contato com os (as) estudantes, ou seja, a escola e a sala de aula, para refletirmos acerca das condições reais para as práticas de produção de texto na sala de aula. Ressalta-se que a observação permitiu conhecer as potencialidades e as dificuldades enfrentadas pela instituição para a oferta do ensino com qualidade e perceber como se processa o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa da participante do estudo.

Assim, apresenta-se um quadro resumitivo com as informações que foram analisados nesta etapa:

Quadro 01

Roteiro de Observação Exploratória

Identificação:
Docente: Professora de Língua Portuguesa/ Mikhaela
Turma: 1º anos do Ensino Médio (G01, G02 e G03)
Quantidade de educandos: 120
Tempo de observação: 40 horas aulas (duas semanas)
Objetivo Investigar em sala de aula como a estratégia pedagógica colabora para o desenvolvimento da escrita tendo como pressuposto o texto como um espaço dialógico.
<p>Questões reflexivos do roteiro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O projeto político-pedagógico traz alguma menção ou direcionamento para o trabalho de produção textual vasto e amplo, percebendo o texto como um elemento que traz o pensar, o sentir e o agir dos sujeitos? 2. A prática do(a) docente de Língua Portuguesa está mais preocupada para que o(a) estudante produza textos com ênfase nas habilidades e nas competências inerentes à produção textual e expostas nos documentos oficiais? 3. A prática do(a) professor(a), no tocante à produção textual escrita, dialoga com uma perspectiva de que o texto não é neutro e através dele é possível perceber um sujeito crítico, reflexivo, o qual pensa, sente, age, além de haver possibilidades de na própria escrita compreender o sujeito, o discurso, a formação discursiva, a ideologia trazida na escrita desse(dessa) aluno(a)?
<p>Pontos observáveis:</p> <p>Prática do professor de Língua Portuguesa ? verificar as estratégias utilizadas pelo(a) professor(a) para desenvolver da escrita em sala de aula.</p> <p>Como o Projeto Político Pedagógico fomenta o trabalho com a escrita?</p>

<p>O trabalho de produção textual é voltado para a multiplicidade dos gêneros escritos e dialogam com os gêneros propostos pelo currículo?</p> <p>A professora tem orientado sua prática para o acesso dos diversos gêneros e/ou orienta a sua prática para o trabalho com os textos da ordem do argumentar, tendo como gênero a redação escolar?</p> <p>Caso a professora desenvolva um trabalho voltado para a redação escolar, quais as evidências disso e os motivos que levam a essa escolha?</p> <p>Como a professora incentiva a produção textual escrita em sala de aula?</p> <p>Os (as) estudantes sugerem exercícios de produção textual?</p> <p>Os (as) estudantes demonstram maior interesse em algum gênero textual escrito?</p> <p>Como a professora reage frente as sugestões?</p> <p>A professora se preocupa com o desenvolvimento da escrita tendo como norte as competências estabelecidas pelos documentos oficiais?</p> <p>Durante as atividades de produção textual escrita a professora recomenda que os (as) estudantes se manifestem através dos textos escritos produzidos exercitando a criticidade?</p> <p>A prática docente colabora para que o (a) estudante expresse a sua visão de mundo, tendo o texto escrito como um elemento dialógico no qual se compreenda o sujeito, a ideologia, a sua formação, bem como leiam-se os sentidos perpassados através dos discursos?</p> <p>Instrumentos: Gravação das aulas – áudio por meio do consentimento do(a) participante. Anotações.</p>

Fonte: o autor, 2022.

3º) Entrevista semiestruturada²¹: entrevistamos a professora de Língua Portuguesa, com a finalidade de compreender a visão sobre o trabalho de Produção Textual escrita e sobre o texto como unidade enunciativa que carrega a voz do sujeito, isto é, seu produtor ou sua produtora.

Para Duarte (2004, p. 2015), a entrevista é fundamental quando se precisa/deseja mapear:

práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 2015).

A entrevista foi roteirizada conforme o quadro a seguir:

²¹ A entrevista aplicada à participante Mikhaela foi desenvolvida no mês de março de 2022 na própria escola, respeitando a disponibilidade da aula atividade da professora que se colocou à disposição para conhecimento de sua história profissional, como também de seu olhar sobre o trabalho com a língua portuguesa.

Quadro 02

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Objetivo: Investigar a visão da profissional a respeito do processo de ensino de língua portuguesa para a produção textual considerando o pensar, o sentir e as marcas do sujeito no texto, ou seja, as vozes dos educandos e das educandas.

Perceber a orientação de língua da professora, pois ela orienta a sua prática pedagógica.	1º) No seu dia a dia na sala de aula, qual é a concepção de língua (gem) que orienta a sua prática?
Compreender a visão da participante sobre o tratamento dado à produção textual e sua abertura ao universo dos gêneros textuais com fim ao entendimento da visão dos (as) estudantes.	2º) Qual das opções abaixo justifica melhor o trabalho com a produção textual no Ensino Médio ²² : a) O aluno espera finalizar o Ensino Médio com domínio do gênero redação escolar. b) Durante o processo de escrita no Ensino Médio é imprescindível a leitura de textos que colaborem com a produção da redação escolar, por isso é importante produzir textos do domínio argumentativo. c) É preciso permitir a produção textual diversificada, embora a redação deve ter maiores cuidados, visto ela ser o pilar da produção textual. d) A produção textual no Ensino Médio deve se abrir ao universo dos gêneros, pois por meio do texto é possível compreender o sentir, o saber e o pensar dos produtores.
Verificar se a professora compreende o texto como um espaço enunciativo.	3º) Você acredita que através do texto é possível realizar a leitura do ser? Justifique-se.
Analisar a visão da participante a respeito da concepção de texto como um mecanismo dialógico em que comporta sentidos e capaz de expor as categorias essenciais da análise do discurso.	4º) É possível abordar na produção escrita do aluno do Ensino médio temáticas referentes à compreensão do ser, sua formação discursiva, perceber sua ideologia e identificar a sua formação discursiva?
Perceber que fatores colaboram para o trabalho limitado com a produção textual escrita no Ensino Médio.	5º) Você acredita que durante o Ensino Médio a produção textual é limitada por algum aspecto? Justifique-se.
Entender, na visão da participante, se os gêneros textuais cooperam para acessar as subjetividades dos (as) educandos (as).	6º) A produção textual de diversos gêneros possibilita que haja abertura à compreensão do pensamento do sujeito? Justifique
Construir, a partir da resposta dada pela participante, o trabalho de produção textual escrita com os livros <i>cartoneros</i> como mecanismos que se colocam como	7º) Você acredita que o trabalho de produção de livros artesanais (<i>cartonero</i>) pode fortalecer o processo de produção textual e contribuir para a leitura/escuta das vozes internalizadas do/a educando/a.?

²² A questão presente foi elaborada de modo fechado intencionalmente. Visto a escola ter tradição na aprovação de vestibulares como o ENEM e o SSA, foi elaborado um questionamento que se associasse a estrutura das provas e favorecesse a reflexão de que questões dessa natureza, muitas vezes, não se permitem ao dialogismo preciso, em especial, nas mais plurais práticas de produção de texto.

suportes para comportar os gêneros textuais escritos produzidos pelos (as) estudantes.	
--	--

Fonte: o autor, 2022.

Demartini (1992, p. 47) considera que este procedimento é “um processo acumulativo que resulta da escuta atenta e da reflexão sobre informações que vão sendo coletadas e que implicam em novos questionamentos nas entrevistas subsequentes”.

4º) Oficina para os professores da área de Linguagens que ministram a disciplina de Língua Portuguesa²³: discutimos, juntamente com a professora envolvida as estratégias pedagógicas que fortaleçam uma prática crítica-reflexiva, que conduza os estudantes a produções textuais que vão além da elaboração do gênero redação escolar. Assim, as oficinas compreenderam o uso de livros *cartoneros* como mecanismo para o trabalho com a produção textual. Portanto, a formação ofertada à professora de Língua Portuguesa do 1º ano procurou orientá-la para recorrer aos *cartoneros* como possibilidade de realizar um trabalho rico com outros gêneros textuais e que permita a escuta dos educandos e das educandas.

Este momento serviu para enfatizar que o trabalho dos suportes *cartoneros* coopera para o exercício das habilidades e das competências inerentes à produção textual, com ênfase na leitura dos ditos e interditos dos textos produzidos, partindo do entendimento de que o texto carrega as vozes de seus (de suas) produtores(as), afinal nenhum texto é neutro.

Assim, as oficinas fizeram parte da ementa do curso, incluindo o estudo sobre a origem do livro *cartonero*, como fazê-lo, a relevância da cartonaria, os benefícios, o trabalho colaborativo, a contribuição para o fortalecimento da escrita (produção textual) e leitura das vozes dos(as) estudantes. É importante salientar que dos 06 professores de Língua Portuguesa apenas Mikhaela (nome fictício) aceitou participar do estudo. O motivo da não participação está associado ao fato de que os (as) professores (as) diziam estar sobrecarregados com as atividades do período pandêmico, o retorno às aulas presenciais, focando os objetivos de suas aulas.

²³ Inicialmente, a pretensão era alcançar todos os professores de língua portuguesa da instituição, mas apenas Mikhaela se colocou à disposição do estudo. A intervenção das oficinas ocorreram nos meses de abril e maio de 2022, tendo como fim a aprendizagem da confecção dos livros *cartoneros*. Ressalta-se que, após a aplicação do curso, foi realizada uma avaliação desta técnica sob o olhar da participante do estudo.

Quadro 03

Ementa do curso de Cartonaria

CURSO	Produção de Livro <i>Cartonero</i>
Ministrante	Pesquisador
Cursista	Participante
Objetivo	Preparar professora de Língua Portuguesa para aprender a produzir artesanalmente o livro <i>cartonero</i> para usá-lo como mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma.
Carga horária	20 CH
Local	<i>Lócus</i> da pesquisa
Módulo 1: História da cartonaria.	Discutir a origem dos livros <i>cartoneros</i> .
Módulo 2: Noções de design gráfico.	Apresentar ao participante as noções básicas de design do livro <i>cartonero</i> .
Módulo 3: Técnicas básicas para o livro <i>cartonero</i> .	Expor as principais técnicas de corte do papelão à pintura dos suportes e/ou carimbagem dos suportes.
Módulo 4: Discussão dos gêneros escritos que podem comportar os <i>cartoneros</i> .	Análise dos gêneros textuais escritos possíveis com o trabalho dos suportes <i>cartoneros</i> .
Módulo 5: Montagem do <i>cartonero</i> .	Preparar o livro <i>cartonero</i> colocando em exercício as aprendizagens advindas com os módulos anteriores.
Módulo 6: Avaliação e discussão dos resultados do curso.	Permitir que a participante avaliar o curso e colocar-se frente a todo o processo.
Módulo 7: Sugestão de uso do livro <i>cartonero</i> como mecanismo pedagógico para o processo de escuta/leitura da alma.	Sugestionar a produção de livros <i>cartoneros</i> como estratégia pedagógica para a produção textual escrita de múltiplos gêneros textuais escritos e produção de atividade que colabore com a perspectiva do estudo em questão ouvindo a participante da pesquisa quanto a seleção de gênero e suas ideias a respeito de todo o processo.

Fonte: o autor, 2022

Após a aplicação da oficina de livro *cartonero*, foi aplicado o seguinte questionário avaliativo para a participante responder:

Quadro 04

Questionário utilizado na avaliação após oficina de livro *cartonero*

Parâmetro	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Você acredita que a oficina alcançou o objetivo?				
Houve dúvidas quanto aos conteúdos?				
O tema a respeito da produção textual escrita foi relevante?				
Os módulos propostos favoreceram a aprendizagem dos livros <i>cartoneros</i> ?				
A oficina favoreceu uma prática mais voltada para o ensino de gêneros textuais?				
O tempo de desenvolvimento das oficinas foi satisfatório?				
Obs: Em cada uma das alternativas você poderá deixar suas considerações, caso acredite ser pertinente.				

Fonte: o autor, 2022.

5º) Observação participante²⁴: autores como Ludke e André (1986) e Minayo (2012) relatam e apoiam a coleta de dados por meio da técnica da observação participante. Ela consiste em registrar fidedignamente os fatos como eles acontecem, para dar o devido tratamento. Neste caso, a observação e o registro, no caderno de campo do pesquisador, de todos os acontecimentos foi uma prática contínua em todas as etapas deste estudo. Assim, para Bogdan e Biklen (1994, p. 150), o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta é refletido nos dados de um estudo qualitativo.

A vantagem desta técnica é o contato pessoal do pesquisador com o objeto de estudo, o que permite certificar-se dos fatos por meio das experiências diárias e aprender bastante com a realidade do fenômeno em análise. Conforme Neto (2012, p. 63), nela podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. Logo, a escolha por essa técnica permitiu a vivência com as experiências e o aprendizado com o fenômeno analisado, inclusive, na revisita à sala de aula após as oficinas. Salienta-se que as observações do pesquisador foram contínuas sobre a prática da professora, por isso antes das oficinas e depois das oficinas foram observadas as aulas para perceber a colaboração dessa intervenção (estudo).

Para o registro dos eventos, usamos a câmera do smartphone, o gravador e o diário de anotações ao longo de toda imersão da pesquisa.

²⁴ Esta etapa teve maior incidência no período de abril a junho de 2022, mas é necessário salientar que ela ocorre ao longo de todo estudo em virtude do caráter plástico e dialogável da pesquisa-ação.

Quadro 05

Roteiro da observação participante

Roteiro de Observação Exploratória
Identificação
Docente: Professora de Língua Portuguesa \ Mikhaela
Turma: 1º anos do ensino médio (G01, G02 e G03)
Quantidade de educandos: 120
Tempo de observação: 40 horas aulas (duas semanas)
<p>Objetivo: Possibilitar ao pesquisador contato direto com o <i>lôcus</i> e a realidade em que os participantes estão inseridos. Permitiu o conhecimento do espaço de interação e de socialização dos múltiplos saberes, isto é, a escola. Este instrumento perdurou ao longo de toda a pesquisa.</p> <p>Obs: A técnica permitiu que conhecêssemos ainda mais as práticas vivenciadas, na sala de aula, sob os cuidados da professora, sujeito da pesquisa.</p>
<p>Questões reflexivas do Roteiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que concepção de linguagem é compreendida através da prática da professora participante da pesquisa? • Que ações são utilizadas pela professora para o desenvolvimento de ações que cooperem para os estudos da linguagem numa perspectiva que permita a liberdade de expressão dos (as) estudantes? • Em que medida as aulas de Língua Portuguesa consideram o pensar, o sentir e as visões dos sujeitos educandos nas aulas de Língua Portuguesa? • De que maneira é efetivado o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula? • Como é realizado o trabalho com a produção textual escrita com os (as) adolescentes nas aulas de Língua Portuguesa?
<p>Pontos observáveis:</p> <p>Prática Pedagógica Docente <input type="checkbox"/> verificar as estratégias utilizadas pela professora para o trabalho com a linguagem numa concepção interacionista.</p> <p>Quais são as evidências de que a professora desenvolve um trabalho com a orientação pautada na língua enquanto interação?</p> <p>Que atividades são sugeridas pela professora e como elas cooperam para o exercício da linguagem?</p> <p>De que forma as aulas de Língua Portuguesa consideram o pensar, sentir e as visões de mundo dos (as) educandos (as)?</p> <p>Quais as consequências geradas a partir do exercício da prática docente?</p> <p>Qual a postura docente frente às considerações dos (as) estudantes em sala de aula?</p> <p>Quais as estratégias da professora para o trabalho com os gêneros textuais escritos?</p> <p>Quais gêneros textuais escritos são trabalhados em sala de aula através da prática docente?</p> <p>Como se efetiva a recepção dos (as) educandos (as) frente às atividades sugeridas pela professora de Língua Portuguesa?</p> <p>Quais estratégias são recorridas pela professora para o trabalho com a produção textual escrita em sala de aula de Língua Portuguesa?</p>
<p>Instrumentos: Gravação das aulas – áudio por meio do consentimento da professora e registro de imagens.</p>

Fonte: o autor, 2022.

De modo detalhado, a pesquisa contou com as seguintes etapas:

1. Iniciamos o projeto refletindo sobre a linguagem, com base nos estudos

teóricos e metodológicos da Linguística. Durante as aulas do mestrado, aprofundamos questões referentes ao surgimento do projeto, tais como: tema, problema, questões de partida, objetivo geral e específicos. Em continuidade, seguimos as orientações imprescindíveis para a formatação desta pesquisa, sob a diretriz das professoras orientadoras.

2. Análise dos documentos oficiais: conduzimos a análise por meio de documentos norteadores que versam sobre o processo de produção textual, tais como: Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais, Projeto Político Pedagógico da escola *lócus* da pesquisa, para compreender o tratamento dado ao trabalho com a produção textual. As bases epistemológicas oficiais consideram a escrita como possibilidade de interação, de escuta do sujeito, compreendendo sua dimensão histórico-social, além de evidenciarem a ideologia, a partir de espaço formativo em que foram formuladas.

3. Momento de avaliação: embora a avaliação na pesquisa-ação seja contínua, após a oficina²⁵ com a professora de Língua Portuguesa, houve uma avaliação junto às orientadoras da pesquisa sobre os dados coletados²⁶. Ao mensurarmos os dados obtidos com a pesquisa, seguimos para a segunda parte, na qual retomamos a observação participante/revisita à sala de aula para observar o trabalho com a produção textual escrita a partir dos livros *cartoneros* vinculados aos objetivos desse estudo. É importante salientar que para cooperar com o alcance dos objetivos do estudo foi elaborada uma sequência de atividade que resultou em algumas ações. Nela foram contempladas as discussões sobre os gêneros textuais escritos, a leitura e resolução de atividades em *Power Point* contemplando os múltiplos gêneros textuais com fim ao debate e a própria produção dos livros *cartoneros* com os (as) estudantes adolescentes.

4. Observação participante: esta técnica consistiu em registrar fidedignamente as informações coletadas, permitindo ao pesquisador vivenciar e relatar as experiências sem que omita as informações. Outro ponto importante é que ela ocorreu após a oficina e, em virtude do método da pesquisa-ação, o pesquisador reavaliou todo o processo da pesquisa, podendo intervir com novas estratégias. Tratou-se, pois, da revisita à sala de aula após as oficinas.

²⁵ As oficinas ocorreram em abril e maio de 2022 tendo a duração de 20h, além de uma aplicação de avaliação da mesma sob o olhar da professora participante do estudo.

²⁶ A avaliação ocorreu logo após a aplicação das oficinas no período de abril de 2022.

5. Reunião com os participantes da pesquisa: ao longo de todo o estudo, os participantes participaram de momentos de diálogos para que os objetivos do estudo *in tela* fossem sempre compreendidos por todos e por todas. Faz-se necessário mencionar que esses momentos serviram também para identificar as potencialidades do trabalho com o livro *cartonero*, e o quanto essa experiência de produção de texto coopera para a produção de texto e entender os sujeitos históricos, sociais e construtores de sua maneira de pensar, de sentir e de agir.

6. Produção de textos: para que o suporte, livro *cartonero*, tenha sentido, é preciso que a professora de língua portuguesa fomente a produção de textos, conforme gêneros selecionados por eles e que dialoguem com os conteúdos do bimestre. Assim, este momento correspondeu a uma dinâmica importante, pois ofereceu subsídios para o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas pelos documentos oficiais, bem como serviu de aporte para reunir os textos que contêm as vozes dos sujeitos, colaborando para o processo de escuta da voz e conhecimento do sujeito, da ideologia, da formação discursiva dos participantes.

7. O preparo para o *cartonero*: todo o material coletado inicialmente seria digitado no programa *Word* e passaria por um processo de diagramação para compor os livros *cartoneros*, os quais seriam produzidos pelos(as) estudantes sob orientação da professora participante do estudo. Contudo, em virtude do caráter flexível da pesquisa ação, e considerando as vontades dos sujeitos envolvidos no estudo, em especial a professora Mihkaela, mediadora das práticas de produção textual em sala de aula, foi decidido que os textos não seriam mais digitados, mas manteriam a escrita à mão, levando em consideração o estilo das letras dos educandos e das educandas, bem como o trabalho mais artesanal. Neste momento, a revisão do texto foi imprescindível e coube aqui um esforço coletivo da professora e dos (as) educandos(as) que realizaram a socialização dos textos escritos.

8. Produção coletiva dos *cartoneros*: a cartonaria exige a confecção de livros em capas de papelão. Os(as) envolvidos(as) com o estudo utilizaram os materiais com cuidado e criatividade. Dessa forma, após a professora ter aprendido as técnicas da cartonaria, os(as) estudantes puderam também produzir os seus livros *cartoneros*. Em virtude do contexto pandêmico, os(as) participantes, isto inclui a professora, não fizeram uso de materiais cortantes para a confecção das capas dos livros *cartoneros*. Foram utilizados o papel Kraft A4 que serviu para a capa dos livros, papel sulfite A4 para

produzir a folha de rosto dos suportes nas cores amarelo, azul e rosa, além disso, para as folhas do livro, onde os(as) educandos (as) escreveram seus textos foi usado folha A4. As capas não sofreram o processo de pintura, mas usou-se da técnica de carimbagem. Assim, foi possível confeccionar a arte com uma menina segurando um livro aberto e, sobre a imagem, o título da obra *Escritos da alma*. Outro carimbo continha o nome da cartonaria, denominado de *Doralina*, uma homenagem que junta dois nomes: Doralice e Severina, em honra, respectivamente, à avó e à mãe do pesquisador. É importante salientar que esta escolha se deu em diálogo com a participante do estudo que, ao conversarem sobre a relação família estudo, o pesquisador mencionou da relevância destas duas pessoas para a sua vida e a participante julgou salutar o nome da cartonaria nascida da prática levar o nome de pessoas tão singulares para o pesquisador. É importante salientar que as capas, a folha de rosto e as folhas do livro foram cortadas através de um cortador de papel (guilhotina) que permitiu alinhar as folhas para a confecção do livro *cartonero*. Destaca-se que os (as) participantes recorreram as costuras do livro *cartonero*. Portanto, usaram agulhas frivolité, linhas de crochê e os processos criativos para a produção deste material que comporta os mais plurais gêneros textuais escritos.

9. Produto final: após a produção dos textos e a feitura dos livros, foram expostos os materiais produzidos pelos(as) estudantes de modo que houve uma reflexão sobre todo o processo. A exposição desse momento permitiu o conhecimento dos(as) participantes e perceberam que o trabalho com os livros *cartoneros* permitiram entender formas de pensar, de agir e de sentir dos(as) envolvidos(as).

10. Produção da etapa final da pesquisa: com a finalização de todas as etapas de coleta, de formações e de intervenção, os resultados deste estudo estão no escopo da dissertação, enquanto o produto esperado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Assim, contribuiu-se de modo significativo e com respeito aos estudantes e seus(suas) professores (as).

As etapas desta pesquisa são de suma relevância para a concretização deste estudo, mas é importante salientar que ele não é o fim, e sim um caminho que se abre a novos horizontes reflexivos, os quais cooperam para a transformação daqueles que poderão ler, criticar e apontar novos olhares. Trata-se de um convite para a reflexão e ao entendimento de que o texto é muito mais do um composto de habilidades e de competências, trata-se de um local de interação, no qual encontram-se sujeitos interactantes, históricos e que se relacionam para a construção e desconstrução de suas

identidades.

Quadro 06

Panorama de atividades:

ORDEM DAS ATIVIDADES	COLETA DE DADOS	SUJEITOS	DADOS PARA ANÁLISE
1º atividade	Desenvolvimento dos estudos	Pesquisador	Leituras de textos ao longo das aulas, fichamentos, resenhas, discussões e socialização dos textos refletidos ao longo dos semestres do Mestrado.
2º atividade	Análise de documentos.	Pesquisador	Análise de documentos oficiais para o tratamento dado.
3º atividade	Observação exploratória	Pesquisador Professores(as) Equipe gestora Estudantes	Sondar e reconhecer o ambiente da unidade escolar. Sentir as pessoas e a abertura à pesquisa. Analisar os documentos da escola que fomentem o desenvolvimento da escrita.
4º atividade	Entrevista semiestruturada	Professores(as) de língua portuguesa	Perceber a visão dos atores sobre a o tratamento dado à produção textual e sua abertura
5º atividade	Realização do Curso de Produção do Livro <i>Cartonero</i>	Professora de língua portuguesa Pesquisador	Promover a formação dos professores para utilizar o suporte livro como estratégia pedagógica de produção textual escrita para a escuta das vozes/da alma do ser.
6º atividade	Avaliação	Pesquisador Professora	Desenvolver uma análise das etapas construídas e pensar na estratégia dos livros <i>cartoneros</i> com ênfase aos objetivos do estudo.
7º atividade	Observação participante	Professora Estudantes Pesquisador	Analisar se a postura docente incentiva frente à produção textual e ao entendimento do texto como espaço de diálogo.
8º atividade	Reunião com os participantes	Pesquisador Professora	Discutir as possibilidades de trabalho com os gêneros a partir da utilização dos livros <i>cartoneros</i> .
9º atividade	Sequência de atividade	Professora Estudantes	Desenvolver sequência de atividade para a produção de seminário sobre os gêneros textuais, resolução de atividade sob os múltiplos gêneros textuais e confecção de livros <i>cartoneros</i> (atividade 10, 11 e 12).

10º atividade	O preparo dos <i>cartoneros</i>	Professora Estudantes Pesquisador	Corte do material, separação das folhas, produção do carimbo e costura.
11º atividade	Produção de textos	Professora Estudantes	Praticar a produção textual para além do gênero redação escolar. Perceber que as habilidades e competências necessárias à produção textual podem ser desenvolvidas com ênfase e abertura a outros gêneros textuais.
12º atividade	Produção dos <i>cartoneros</i>	Professora Estudantes Pesquisador	Produção de suportes livro cartonero. Auxiliando o professor na produção dos livros.
13º atividade ²⁷	Exposição do material (produto final)	Professora Estudantes Pesquisador	Exposição do produto final em sala de aula. Acesso aos livros <i>cartoneros</i> .
14º atividade	Dissertação	Pesquisador sob orientação das orientadoras.	Análise dos materiais coletados em diálogo com as bases epistemológicas do estudo em questão.

Fonte: o autor, 2022.

É importante salientar que todo o processo foi sempre submetido a contínuas reflexões, sob orientação das professoras orientadoras. Diante do exposto, cabe ainda ressaltar que realizamos as coletas de informações com o foco na ética da pesquisa e com atenção aos atores envolvidos. Diante disso, acreditamos que a pesquisa trouxe resultados significativos ao universo da linguagem, em especial, no que diz respeito à escrita, a qual acreditamos ser uma porta convidativa à reflexão sobre o sujeito e seu universo de subjetividade, afinal, nenhum texto é neutro e, através deles, é possível acessar as fronteiras do pensar, do sentir e do agir dos sujeitos.

²⁷ À medida em que as turmas G01, G02 e G03 finalizavam os seus produtos eram socializados em sala de aula. Dessa forma, os (as) estudantes puderam socializar suas produções.

4.4 Análise dos dados

Conforme Triviños (1987), este momento se efetiva pela análise dos resultados alcançados a partir dos dados que foram coletados em todo o percurso metodológico. Assim, buscamos compreender os “dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando, ao contexto cultural da qual faz parte” (MINAYO, 1992 citada por GOMES, 2003, p. 69).

Os textos encontrados nos livros *cartoneros*, *corpora* da pesquisa, foram analisados à luz das contribuições dos estudos da Análise do Discurso de base francesa, considerando os estudos de Pêcheux. Além disso, construímos diálogos com autores como Bakhtin – versando a respeito da categoria dialogicidade, compreendendo que os textos são atravessados por vozes que dialogam. Evidentemente que outros autores sustentaram a base desse estudo, como Authier-Revuz (1998), Benveniste (2005) e Freire (2011), ainda que não seja um linguista, colabora, com seus estudos, para o entendimento das relações de um sujeito histórico e social, portador de experiências que se permitem desvelar no espaço da sala de aula, a partir de uma prática educativa enunciativa.

Assim, através da constituição do *corpus*, adotamos as seguintes categorias de análise do livro *cartonero*, como mecanismo pedagógico para o trabalho com a produção textual, que carrega as vozes dos educandos e das educandas:

1. O sujeito;
2. A ideologia;
3. A formação discursiva;
4. O discurso

Logo, o trabalho do pesquisador também será epistemologicamente interpretativo, procurando uma análise mais profunda de todos os dados. O texto escrito, enquanto materialidade do discurso, é a materialidade da ideologia que comporta sentidos, em que se percebem os valores ou os princípios, isto é, a formação discursiva apontando que nenhum texto é nulo ou neutro, mas todo ele aponta um sujeito que se constrói na relação sócio histórica.

Portanto, a interpretação dos textos produzidos e encontrados nos livros *cartoneros* se abrem à interpretação, a qual se permite compreender a realidade sócio

cultural. Para Marcondes (1994, p. 201), a interpretação é dada pela reconstrução do sentido em que a própria experiência humana passa a ser vista como produção de sentido. Portanto, a ideia de interpretação do texto configura-se como a interpretação da vida dos sujeitos que intercambiam suas experiências.

4.5 Considerações éticas da pesquisa

Este estudo considerou os riscos inerentes às pesquisas de base qualitativa. Dessa forma, submetemos o projeto à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética da Universidade Federal Rural de Pernambuco, através do CAEE nº 5467721.6.0000.9547 e recebemos, após apresentar as contribuições do estudo, o parecer favorável sob nº 5.253.241.

É necessário salientar que, em virtude da pandemia da SARS-COV-2, que causa a enfermidade COVID-19, a qual afetou consideravelmente as diversas atividades humanas, adotamos o cuidado contínuo, procurando manter o distanciamento social, o uso de máscaras e a atenção devida à utilização de álcool em gel, conforme os protocolos de convivência humana.

4.6 Inserção social da pesquisa

Ao selecionar o método da pesquisa-ação, adotamos uma particularidade significativa, a qual consiste em uma intervenção na realidade observada. Todavia, é importante salientar que ela parte do resultado da interação entre os sujeitos participantes da pesquisa e da relação estabelecida com o pesquisador.

Neste caso, o estudo em questão vinculado à produção textual inserida nas dimensões da Análise do discurso considera as vozes dos atores, em especial, dos (as) estudantes. Assim procura contribuir com o (a) educando (a) no tocante à produção textual escrita para ir além da elaboração da redação escolar. Portanto, através de uma prática que colabore com o trabalho da escrita voltado para a multiplicidade de gêneros, recorre aos livros *cartoneros* para o exercício da criatividade, da escuta, além de uma leitura atenciosa das produções escritas dos estudantes, ler atenciosamente como os (as) estudantes expressam a maneira de pensar, de sentir e de agir conforme à análise de seus textos escritos e produzidos sob orientação da professora.

Outro ponto que merece atenção, diz respeito à formação da professora de Língua Portuguesa para a utilização dos *cartoneros* como uma estratégia fortalecedora, que dialogue com as habilidades e com as competências necessárias para a produção

textual escrita, sem que se apague e/ou silencie as vozes dos educandos e das educandas e desvincule-se dos objetivos traçados para o trabalho com o texto escrito no 1º ano do Ensino Médio. Logo, a inserção social da pesquisa se relaciona com a formação da professora e a produção de livros *cartoneros* para o trabalho amplo com os gêneros textuais escritos.

4.7 O produto final

O produto final produzido pelos e pelas estudantes sob orientação de sua professora são os livros *cartoneros*. Estes livros são uma breve demonstração do trabalho vasto com a gama de gêneros escritos que podem ser efetivados em sala de aula. Reforçamos que os livros são produções feitas com material reciclado, tendo como principal base o papelão. Surgiram na Argentina em um contexto de grave crise econômica nos anos 2000²⁸.

Ressaltamos que o trabalho com livros *cartoneros* permite uma interação positiva tanto no momento da produção artesanal do livro quanto na elaboração dos textos que expressam as ideias e concepções dos estudantes. Portanto, uma ação educativa que põe em prática o que é estabelecido na Lei de Diretrizes e Base da educação nacional: a liberdade de expressar o pensamento. Afinal, conforme Antunes (2003, p.81), nenhum texto é neutro.

Por fim, temos a dissertação, que é o resultado copilado de todo o trajeto da pesquisa e pretendemos que ela seja um legado à comunidade acadêmica aberta à crítica e às novas reformulações.

²⁸ Para maiores informações sobre o livro *cartonero*, convidamos para que se realize uma leitura no blog de Alamo, cujo link é: <http://blog.crb6.org.br/artigos-materias-e-entrevistas/o-papel-do-papelao-e-o-livro-como-resistencia/> Pouco material teórico se tem sobre os livros, mas, por meio dele, é possível envolver alunos e professores em uma prática multidisciplinar que favorece a audição de suas vozes.

5 **LIVROS *CARTONEROS* para o além rio:** um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma

Este capítulo apresenta os achados e reflete-os à luz de uma postura crítica-reflexiva tendo como base o referencial teórico que permitiu discutir as categorias do estudo sob as premissas da Análise do Discurso. Dessa forma, apresentam-se, inicialmente, o tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa numa escola pública localizada no Recife- PE a partir da leitura do Projeto Político e Pedagógico, apesar da relevância do documento basilar de uma escola, o qual aponta os rumos tomados coletivamente foi necessário elucidar outros documentos importantes para a prática exercida pela escola e pelo professor no tocante ao ensino de Português. Assim, foram lidas a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo de Pernambuco de Língua Portuguesa.

Após a análise dos documentos, apresenta-se o resultado da entrevista à professora de Língua Portuguesa que versa sobre a produção textual escrita em sala de aula e verifica o olhar da professora para as questões imbricadas ao ensino de Língua Portuguesa trazendo ao cerne da discussão as marcas do sujeito no texto, isto é, percebendo o texto escrito como veículo das vozes internalizadas dos (as) produtores (as).

Ainda na presente seção serão discutidas a formação da professora para o uso dos livros *cartoneros* em sala de aula como estratégia pedagógica para a produção de múltiplos gêneros textuais escritos que visualizem ir além do ensino de redação escolar, além da revisita à sala de aula que contempla um olhar atencioso sobre o tratamento da professora dado ao eixo da escrita sob a possibilidade dos livros *cartoneros* serem tidos como suportes que abarcam diversos gêneros textuais num trabalho de base colaborativa e a análise dos textos dos (as) estudantes encontrados nos livros produzidos pelos (as) mesmos (as) considerando as categorias da Análise do Discurso, tais como: o sujeito, o discurso, a ideologia e a formação discursiva.

5.1 O tratamento dado à Língua Portuguesa através dos documentos oficiais e o Projeto Político Pedagógico da comunidade escolar estudada

No Brasil, a educação básica é um direito que não pode, em hipótese alguma, ser negado aos brasileiros e às brasileiras. Dividida em etapas, ela se subdivide em: Educação Infantil, Educação Fundamental – organizada em fundamental I (anos

iniciais) e fundamental II (anos finais) - e, por fim, a última etapa da escolarização, o Ensino Médio. Essa organização acompanha a formação de crianças e adolescentes em todos os aspectos que são essenciais ao processo formativo, tais como: social, cognitivo, cultural e de outras dimensões que cooperam para o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular, resultante de um processo de consulta, de composição e de análise coletiva, finalizada em 2018, a educação nacional brasileira procura atender essas etapas para garantir o acesso à educação de qualidade. Para esse documento orientador, a prática educativa considera a aprendizagem de qualidade como uma meta que o país (Brasil) deve incansavelmente atingir. Além disso, é no Ensino Médio, segundo o documento em questão, que ocorrem os maiores índices de déficit na aprendizagem, assim como de abandono escolar e de repetência (BRASIL, 2018, p. 05).

Diante disso, é preciso que os sistemas de ensino, as redes de ensino e as escolas, como também as propostas pedagógicas em escolas públicas e em instituições privadas, observem e direcionem seus esforços para uma educação transformadora, capaz de favorecer o percurso formativo dos educandos, visando o que define o inciso 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, a formação humana integral. Portanto, nesse sentido, é importante considerar os pilares da formação humana, que versam por seres éticos, justos, solidários, inclusivos, políticos e críticos de sua condição social e histórica. Além disso, é imprescindível que o sujeito tenha suas múltiplas dimensões respeitadas, em termos de sua maneira de ver, de sentir, de agir e de pensar. Trata-se de um exercício que compreenda os seres enquanto sujeitos sociais, históricos e ideológicos em que se percebam os sentidos atravessados pela interação, a qual, inclusive, é responsável pelo desenvolvimento dos aspectos formativos aqui mencionados.

Dito isso, percebemos que todas as áreas de conhecimento são relevantes para a formação desse sujeito, mas, compete a nós discutir o componente de Língua Portuguesa. A interação entre todas as áreas do saber ocorre pela mediação da linguagem, e o Português é a língua requerida para a promoção das propostas discursivas e que dá base para a construção de conhecimentos linguísticos e não linguísticos para favorecer a formação do sujeito, no contexto estudado. Assim, analisamos o tratamento dado à Língua Portuguesa no Ensino Médio e como ela colabora para a construção de sentidos, portanto, como os textos norteadores orientam a dinâmica do ensino de produção textual que, por

sua vez, revela a concepção de língua subjacente.

Logo, iniciamos essas considerações através da leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), do Parâmetro Curricular de Pernambuco²⁹ e do Projeto Político Pedagógico (doravante, PPP) da escola partícipe do presente estudo. Assim, chegamos a considerações que não se esgotam em si, mas se permitem a novas reflexões, uma vez que elas não se encerram e não podem ser tidas como imutáveis, visto que, como afirmou o próprio Saussure (2012, p. 117), o tempo altera todas as coisas; não existe razão para que a língua escape a essa lei universal. Desse modo, se os paradigmas de interpretação da língua mudam, carecem de atualização também os documentos norteadores e os projetos pedagógicos.

Na BNCC, para o desenvolvimento global do estudante, o processo de ensino-aprendizagem é pautado no manuseio de competências, cuja maturação se dá nos campos de atuação de cada ciência, a fim de atender as demandas sociais. De modo geral, a competência é vista de forma interrelacional e desdobra-se nos acordos didáticos propostos em todas as etapas da educação básica. Para a BNCC, a competência é, portanto:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 08).

Ao pensarmos no ensino de Língua Portuguesa, compreendemos que deveria ser ministrado com o objetivo, segundo Antunes (2003, p. 14), de contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e na escrita da língua. A autora complementa que

O ensino de língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente. Não podemos, não devemos, pois, adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal”, pela linguagem, enfim (ANTUNES, 2003, p. 15).

Dessa forma, o trabalho com a língua é entendido como um processo que permite

²⁹ Ressaltamos que a escolha do documento apontado se deu pelo fato dele ser utilizado pelos professores da instituição para o planejamento das aulas. No período do desenvolvimento do estudo, o Novo Currículo de Pernambuco (2021) ainda estava sendo estudado pelos profissionais da instituição, logo não faziam uso. Consideramos que seria mais adequado analisar os documentos oficiais que circulam na realidade escolar que serviu de lócus para a pesquisa, os quais foram apontados na seção presente.

a interação e a escuta desse sujeito, que precisa encontrar na linguagem possibilidades de troca. Assim, a Língua Portuguesa é o canal pelo qual o ser recorre para intercambiar suas experiências e externar a sua maneira de ver, de sentir e de pensar. No tocante ao uso da língua, ele precisa interagir em diversos contextos e, para isso, é preciso, conforme Bortolanza (2016, p. 113), criar espaços de discussões plurais, ou seja, transitar em vários temas, pois é a partir dessa complexidade que acontece o compromisso com a formação de educandos críticos-reflexivos.

Diante disso, destacamos as competências gerais da educação básica, referentes ao ensino de Língua portuguesa, as quais são expostas na BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. 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. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. 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. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p.09-10).

Percebemos que, inicialmente, o documento expõe o conjunto de conhecimentos que deverão ser mobilizados, para que o educando, ao sair do Ensino Médio, tenha condições de interagir na sociedade e progredir. Para Antunes (2003), o trabalho com a língua é amplo, pois o profissional pode considerar a oralidade, a leitura, a escrita e o trabalho com a gramática. É possível haver um exercício de ensino que separe ou agregue esses eixos, contudo, o que não se pode esquecer é a valorização dos conhecimentos que são construídos ao longo da existência do ser. É importante ter a consciência de que os estudantes que adentram a escola não são a-históricos, portanto, não são neutros. Outro fator que as competências gerais apontam e dialogam com o tratamento dado à língua é o

exercitar a curiosidade intelectual. As aulas de português, conforme orientado, devem, também, se abrir à reflexão dos fatos, dos contextos, das análises sobre a língua como um fator social e da compreensão de sua estrutura. Por conseguinte, as aulas de Língua Portuguesa devem aguçar a crítica, a imaginação e oferecer subsídios para que o exercício criativo seja uma condição alcançável pelos educandos, a fim de que sejam estimulados a apresentar proposições para a solução dos problemas inerentes à vida.

Tomamos como exemplo a competência 4, que se relaciona às diversas linguagens para o aprimoramento do educando. Nesse fluxo, e mediante as novas configurações trazidas com o ciberespaço, empreender esforços para utilizar as novas tecnologias é uma orientação fundamental, visto que hoje, com a teoria dos multiletramentos³⁰, os estudantes interagem nos espaços digitais, e cabe ao ensino de Língua Portuguesa fazer-se presente nessa prática. É notório o repertório de possibilidades disponibilizadas ao professor de Língua Portuguesa para que desperte no educando a liberdade, a autonomia, a consciência crítica e a responsabilidade, tendo a língua como uma instância mediadora desse processo em âmbito geral.

É importante salientar que, favorecendo à prática de escrita, têm-se as competências 6 e 9. Elas podem contribuir com a estratégia pedagógica que recorre ao uso dos livros *cartoneros* em sala de aula para fortalecer o processo de ensino de Língua Portuguesa sob a possibilidade de elaboração de múltiplos gêneros textuais escritos, assim como a escuta dos seres humanos em formação plena. Além disso, como expresso na competência 6, o olhar do docente valorizará a diversidade de saberes e considerará as vivências culturais dos (as) educandos (as). Desse modo, a recepção dos textos escritos elaborados pelos (as) estudantes podem conter informações de natureza ampla, tais como as vivências partilhadas nos ciclos de amizade, na família, bem como apresentar os sonhos, os medos, a visão sobre a vida num exercício que os (as) permita a liberdade criadora, a autonomia e a consciência crítica-reflexiva.

É importante salientar que a competência 9 possibilita uma condição ímpar para o trabalho com os livros *cartoneros* em sala de aula, a saber: a construção de uma atividade de base colaborativa, integradora e que permite exercitar a empatia, o diálogo

³⁰ Em entrevista, a professora e doutora Roxane Rojo afirmou que o multiletramento é um fato da mudança das linguagens no século XXI. Acontece quando a linguagem é atravessada, em meio digital, por inúmeras outras linguagens. São várias linguagens integradas num único discurso ou texto. Para mais informações, assistir Multiletramentos entrevista com Rosane Rojo. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=idu6tv04svu. Acesso em: 12 jan 2022

entre os (as) adolescentes para entender as suas experiências, o seu cotidiano buscando compreender os seus conflitos. Ademais, há possibilidade de promover, através desse procedimento, o desenvolvimento de ações respeitadas entre os (as) educandos (as) visando sempre atenção aos direitos humanos, acolhendo e valorizando a diversidade cultural, afinal, como afirma Freire (2012), a escola é um espaço de socialização. Enquanto *lócus* dessa natureza é possível que o desenvolvimento da competência 9, associada à produção de suportes artesanais, na sala de aula, permita a interação, uma vez que o trabalho coletivo é uma das premissas cabíveis à elaboração dos livros *cartoneros*.

Assim, esse olhar contribui para que os (as) adolescentes se posicionem frente ao mundo, as suas escolhas, aos seus universos, os quais são atravessados por suas experiências de vida, permitindo compreendê-los (las) como sujeitos sociais e históricos e as manifestações textuais escritas manifestam esses elementos.

Por fim, a competência 10 em diálogo com a produção textual escrita em sala de aula através da estratégia pedagógica do professor de Língua Portuguesa que recorre ao uso dos suportes *cartoneros* para o trabalho múltiplo com os gêneros textuais escritos. Assim, a partir dessa perspectiva é possível que a escrita colabore com a atuação do (a) discente do ponto de vista pessoal e coletivo, colocando-o (a) para assumir-se enquanto sujeito que, através da escrita, revela seu universo ético, solidário, resiliente e determinado frente à vida e à sua própria existência.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco (2012) foram tecidos coletivamente. Em linhas gerais, é possível perceber que se trata de um documento orientador composto pelo sistema de ensino, mas que considera os olhares de outros agentes, tais como: as vozes da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade de Pernambuco, locais de referência na formação de professores, bem como dos profissionais que compõem a educação básica da rede estadual de ensino. No organizador, encontramos, expressamente, a preocupação de desenvolver um trabalho com a linguagem de modo a garantir autonomia e competência para viver melhor, para aprimorar-se pessoal, intelectual e profissionalmente e atuar de forma ética e responsável na vida social (PERNAMBUCO, 2012, p. 13).

Assim, o tratamento dado à língua se volta para as práticas sociais. Por isso, o documento expõe que as construções dessas práticas (nas aulas de Língua Portuguesa) não se deem com:

aulas expositivas, centradas na figura do professor e pautadas numa compreensão de ensino-aprendizagem como transmissão/ recepção de conteúdos descontextualizados. Numa direção oposta a essa, propõe-se a construção de espaços nos quais o estudante atue, sob a orientação do professor, em práticas que promovam a integração dos saberes – dentro da disciplina Língua Portuguesa e mesmo entre as disciplinas do currículo – e contextualizem o conhecimento. Esses pilares do currículo – a integração e a contextualização – contribuem muito para que a escola e suas práticas possam fazer sentido para os estudantes (PERNAMBUCO, 2012, p. 14).

Essa discussão sinaliza que o professor, ao decidir o que ensinar, deve levar em conta seus alunos, deve levar em conta a herança cultural disponível, deve levar em conta uma projeção de futuro de que terá memória (BORTOLANZA, 2016, p. 117). Portanto, a BNCC e os Parâmetros de Pernambuco já evidenciam que o ensino de Língua Portuguesa deve considerar uma perspectiva não depositória, em que o estudante é um ser vazio, sem saberes e incapaz de refletir sobre os processos sociais em que está inserido. Ambos os documentos assumem uma dimensão interacional da linguagem. Antunes (2003, p. 39) afirma que toda atividade pedagógica de ensino de português tem, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua.

Diante disso, A BNCC orienta que, ao longo do Ensino Médio, haja o aprofundamento das competências com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atender às finalidades dessa etapa e contribuir para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2018, p. 417). Assim, a disciplina de Português está inserida na área de linguagem e suas tecnologias e, nesse segmento, é garantido o direito à vivência linguística dos diferentes povos e grupos sociais existentes no Brasil. Isso permite refletir, nas palavras de Geraldí (1984, p. 41), que a linguagem é concebida como uma prática de interação alicerçada nas relações sociais, onde os sujeitos se tornam atuantes numa situação concreta.

Os Parâmetros de Pernambuco definem que, ao usarmos a língua – falando ou ouvindo, escrevendo ou lendo –, sempre o fazemos intencionalmente, para agir sobre o outro e no mundo, para fazermos algo em alguma situação social (PERNAMBUCO, 2012, p. 19). Logo, A BNCC e os Parâmetros de Pernambuco, no bojo da reflexão, concebem a língua numa perspectiva dialógica, interativa e promotora de sentidos. Essa compreensão é fundamental, uma vez que as concepções sobre uma língua direcionarão as práticas de ensino (MARCUSCHI, 2016, p. 12), e esse olhar apreensivo permitirá uma ação centrada na enunciação, em que há o intercâmbio de saberes entre os agentes que constroem/dão sentido à língua e às suas práticas.

Para a BNCC, a disciplina de Língua Portuguesa deve ser ofertada nos três anos do Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 485), colaborando com os campos de atuação da área de linguagem, a saber: o campo da vida social, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático e o campo de atuação na vida pública e o campo artístico-literário. Soares (1998), citada por Marcuschi (2016, p. 12), discorre que o ensino de língua portuguesa se constitui na perspectiva psicológica, política, social, cultural e histórica. A reflexão permite compreender, frente ao exposto na BNCC, que a língua é um bem heterogêneo que, numa realidade empírica e situada, se manifesta como um constructo social, que promove sentidos e permite a interação humana para atender as necessidades sócio comunicativas. Por isso, não se pode entendê-la como um sistema abstrato de formas linguísticas, nem monológica, mas é preciso compreendê-la como um fenômeno social da interação verbal, a qual constrói sentido na relação de um - eu com um - tu.

De modo mais específico, o ensino de Língua Portuguesa, norteia-se através dos campos de atuação social, os quais são apresentados do Ensino Fundamental (doravante EF) até o Ensino Médio (Doravante EM). Como mostra a imagem abaixo:

Imagem 01: O ensino de LP e sua relação com os campos de atuação no EF e EM.

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 501).

Cada campo possui uma peculiaridade que resultará em um trabalho diferenciado. Por esse prisma, os campos permitem uma dinâmica que valoriza, desde o saber sobre si – como é possível observar no campo da vida pessoa – até a desenvoltura com materiais que cooperem para a atuação do educando no campo da vida pública – permitindo a ação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa de direitos, o domínio

básico de textos legais, a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos (BRASIL, 2018, p. 502). Essa perspectiva de atuação diversificada dialoga com o estabelecido nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012) que orienta a:

criação de possibilidades cada vez mais efetivas de participação dos sujeitos nos diferentes contextos sociais, exercendo sua cidadania plenamente. Usar a língua, na modalidade oral ou escrita, requer considerar o contexto discursivo, que envolve os interlocutores, seus objetivos, um local e momento determinados (PERNAMBUCO, 2012, p. 22).

É notória uma orientação de ensino de Língua Portuguesa integrada às experiências de vida dos sujeitos. A língua é carregada de sentidos que se exprimem nos intercâmbios das práticas discursivas que ora se revelam na escrita, ora se manifestam na oralidade. Assim, o tratamento dado à língua, considera as múltiplas realidades e condições de produção, quando se evidenciam, na BNCC, os fatores relacionados aos campos de atuação, os quais buscam contemplar as áreas possíveis de atuação dos sujeitos. A respeito da realidade, cabe citar Gómez (1998), porque, para o autor, ela:

Influencia diretamente os modos de pensamento e comportamento individual e coletivo, bem como as normas de convivência, os costumes, e as instituições sociais, são o produto histórico de um conjunto de circunstâncias que os homens constroem de forma condicionada, ou seja, que as elaboram ativamente tanto quanto sofrem passivamente. Portanto, se a realidade é uma criação histórica, relativa e contingente, do mesmo modo que se constrói pode se transformar, reconstruir ou destruir (GÓMEZ, 1998, p. 102).

Portanto, há um incentivo para que a língua, vista como uma instância mediadora do mundo, seja ensinada para acompanhar o processo transformativo e habilitar os educandos para a atuação no espaço em que estão inseridos, mas também dialoguem com outras realidades através das produções textuais que servirão de ferramentas para a criação, a construção, a desconstrução e a expressão do seu universo coletivo e particular.

Nesse sentido, são colocadas à disposição ferramentas que cooperaram com a transformação através da apropriação dos multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política (BRASIL, 2018, p. 506). A título de exemplificação, trazemos a habilidade inserida nas práticas de produção da escrita, que contempla as competências específicas 1 e 3 de Língua Portuguesa:

Imagem 02: Práticas de produção de escrita no campo da atuação social

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.	1, 3

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 509).

Podemos perceber que a orientação dada é contemplar a multiplicidade de textos escritos em espaço convencional e/ou digital. Além disso, a habilidade expõe que o texto deve ser planejado a partir dos objetivos sociais da escrita, logo, a produção textual, inserida nessa modalidade da língua, na escola, deve levar os estudantes a usar a escrita para interagir na escola e fora dela (LEAL; MELO, 2006, p. 21). Outro apontamento é o texto ser entendido como um veículo que comporta a identidade do ser, ou seja, o texto carrega as marcas identitárias do seu produtor ou de sua produtora, permitindo a leitura dos aspectos idiossincráticos, sócio-histórico e ideológico e mostra-se como um espelho daquele ou daquela que o compõe, ou seja, o texto escrito permite conhecer a interioridade do sujeito, colabora para que a voz do produtor seja audível.

Assim, o campo da atuação social permite que o (a) produtor (a) considere os aspectos estruturais de uma língua (ortografia padrão, acentuação, os mecanismos de concordância verbal e nominal), no entanto, não nega a variedade existente na própria língua as considerando e recomenda a utilização de gêneros que atendam as necessidades sociocomunicativas dos (as) educandos (as). Dessa forma, nota-se que os livros *cartoneros* enquanto estratégia pedagógica do professor de Língua Portuguesa coopera para fortalecer o trabalho com a escrita em sala de aula, observando os aspectos inerentes à escrita e considerando o universo heterogêneo que a realidade linguística apresenta.

Portanto, os textos escritos produzidos pelos (as) estudantes encontrados nesse suporte sob mediação do(a) professor (a) podem ser planejados, revisados e reescritos –

quando necessário – para atender às condições precisas para o aprendizado de Língua Portuguesa com ênfase na visão de mundo dos sujeitos entendendo o seu pensar, o seu sentir e o seu olhar sobre si e sobre o seu entorno.

Para Cavalcante (2014, p. 19), o texto é compreendido como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos. Contudo, é necessário salientar que essa compreensão, inclusive aludida na habilidade supramencionada, não pode esquecer que, embora escrevamos para interagir e agir na sociedade, o texto escrito (planejado) deve ter comprometimento com os aspectos notacionais (as regras, as convenções, as normas), sem que essa projeção se torne algo mecânico, centrada nos aspectos formais, de modo que a produção textual escrita se torne artificial e inexpressiva, tendo como finalidade a padronização. Por fim, é preciso aceitar a condição de texto como atividade interativa, na qual a produção escrita é, sobretudo, uma atividade social, e esse social é fluido, mutável, flexível e transformativo, incidindo sobre a língua, nesse caso, a Língua Portuguesa.

Melo e Silva (2006, p. 81) alertam que, embora o trabalho com a escrita seja uma atividade social, é de natureza muito complexa, pois envolve uma multiplicidade de ações e de conhecimentos, e que, apesar de ser um processo indissociável da leitura, tem suas especificidades. Desse modo, os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012) incentivam a produção textual na escola, através da tomada consciente dos gêneros textuais. Afinal, na medida em que a escola efetiva a prática de ensino com base na produção textual, em especial a escrita, os estudantes são levados a refletir sobre as situações e a estrutura dos textos produzidos (PERNAMBUCO, 2012, p. 107).

Seguindo essa perspectiva, a BNCC procura garantir que os diferentes gêneros e formas de expressão das culturas juvenis tenham lugar ao longo dos anos (BRASIL, 2018, p. 511). Para Marcuschi (2008, p. 155-156), esses gêneros são férteis para o campo da interdisciplinaridade, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Depreende-se que não são modelos estanques, rígidos, mas assumem uma atividade social que coopera para a compreensão da língua como um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

Assim, o trabalho com a escrita na BNCC é orientado através dos campos que direcionam os gêneros que devem ser trazidos ao espaço da sala de aula, com a finalidade

de leitura, análise, produção e compreensão dos fatores linguísticos e extralinguísticos.

No campo da vida pessoa, percebemos que a habilidade que enfatiza a produção textual, insere-se no universo digital, como pode ser visto:

Imagem 03: Produção textual em meio digital

CAMPO DA VIDA PESSOAL	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, <i>gifs</i> biográficos, <i>biodata</i> , currículo <i>web</i> , videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de <i>gif</i> , <i>wiki</i> , <i>site</i> etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 511).

Observa-se que a BNCC, em meio ao universo digital e considerando os gêneros emergentes desse campo, considera a produção escrita em suportes digitais atentando para as diferentes situações e objetivos. É importante salientar que os (as) adolescentes fazem uso dos espaços digitais e dialogam, interagem e produzem textos verbais e não-verbais em ambientes digitais. Os memes, os blogs, os perfis (usados inclusive em redes sociais e aplicativos) são alguns dos recursos usados pelos (as) estudantes para intercambiar ideias e usarem a escrita para à promoção da interação. Dessa forma, percebe-se que há uma finidade de gêneros que se colocam à disposição para cooperar com os sujeitos no momento em que estes tecerão considerações sobre si.

Já no campo das práticas de estudo e pesquisa, encontra-se a seguinte habilidade, que incentiva a produção textual escrita, a qual se relaciona à competência 3:

Imagem 04: A prática de estudo e pesquisa e a produção textual

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas - texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. -, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.	3

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 518).

Percebe-se que há uma preocupação em produções textuais que amparam e tecem saberes relacionados aos conhecimentos científicos procurando a sua socialização. É notório também que nesse tipo de escrita e os gêneros fomentados há um direcionamento voltado ao código, pois as estruturas linguísticas se apresentam com maior rigorosidade técnica, uma vez que os gêneros produzidos a partir desse campo se apoiam na língua padrão e manifestam-se através dos textos do tipo dissertativo, informativo e argumentativo. Embora isso não invisibiliza a possibilidade de a língua manifestar-se de forma informal, mas é comum o uso formal da língua para atender as necessidades do campo das práticas de estudo e pesquisa.

No campo de atuação da vida pública, observa-se a seguinte habilidade que orienta para o trabalho com a escrita:

Imagem 5: A vida pública e o tratamento dado à escrita

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.	3

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 514).

A escrita aqui se manifesta com fim a delação e pautando-se na luta pelos direitos e pelos princípios democráticos. Percebe-se que há um direcionamento para o entendimento da visão do (a) educando (a) sobre as questões de responsabilidade socioambiental e a prática do professor de Língua Portuguesa deve orientar-se para fomentar e despertar no (a) educando (a) a solução de problemas que necessita de uma visão de coletividade.

A sala de aula, mediada pelo (a) professor (a) de Língua Portuguesa, deverá abrir-se à escrita que considere os pontos de vista distintos. Assim, os (as) adolescentes encontram possibilidades de expressarem as suas visões ideológicas e seus discursos perpassam sua maneira de pensar, de sentir e de colocar-se frente aos problemas vivenciados ao longo de suas trajetórias. Os livros *cartoneros* como suportes podem conter o registro da escrita reivindicatória na qual seja possível realizar a leitura da visão ideológica do sujeito e entender sua postura de cooperação e de solidariedade visando o bem comum.

No campo jornalístico-midiático, orienta-se a atuação nas redes sociais:

Imagem 6: A escrita e sua relação com o campo jornalístico-midiático

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	7

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 522)

A habilidade em questão fomenta a escrita em ambientes digitais com observação à ética e refletindo as informações de modo a promover o compartilhamento de comentários, de textos noticiosos e de outras naturezas através das redes sociais com ênfase na fundamentação das informações. Logo, por meio da escrita, é possível e

esperado opinar e interagir em espaços e redes sociais.

No campo artístico-literário, procura-se incentivar, por exemplo, a produção autoral:

Imagem 7: A escrita em meio ao campo artístico-literário

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semlótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).	1, 3
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias - mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclips etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 526)

O campo artístico-literário é de suma relevância, uma vez que ele se abre ao horizonte da criatividade e permite com que os (as) estudantes produzam textos críticos e reflexivos de sua autoria. Explora-se o senso crítico do (a) educando (a). Destaca-se a habilidade (EM13LP54), a qual atua diretamente na esfera da criação de obras autorais.

Os livros *cartoneros*, enquanto suportes - ressalta-se a definição de Marcuschi (2008, p. 174), que conceitua um suporte como um *lócus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou de ambiente de fixação do gênero materializado como texto - são capazes de abrigar textos autorais elaborados em sala de aula por estudantes. Portanto, o incentivo à escrita tendo como estratégia estes suportes e permitindo a liberdade criadora é possível que o exercício da escrita seja fortalecedor atender as necessidades da produção textual escrita expressa no próprio currículo e compreensão o pensamento humano na perspectiva de acolher as vozes dos (as) seus (suas) produtores (as).

O trabalho com a produção textual escrita, na Base Nacional Comum Curricular, em diálogo com os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, ancora-se na dimensão sociodiscursiva, considerando outras dimensões como a cognitiva, social, histórica e

cultural. A BNCC se organiza em campos, permitindo que, dentro desses espaços, haja o trabalho pautado em gêneros textuais escritos que favorecem a progressão curricular. Assim, no tocante à vivência no campo da vida pessoal, o trabalho com a escrita prevê a produção de textos de natureza mais subjetiva, em que sejam apresentadas as individualidades do ser; no campo da atuação pública, orienta-se à produção de textos reivindicatórios, de reclamação, de denúncia, abrindo possibilidades para trabalhos com cartas de reclamação etc.

No que diz respeito ao campo das práticas de estudo e pesquisa, a BNCC aponta uma diversidade de gêneros e suportes, tais como:

Diversificar gêneros, suportes e mídias definidos para a socialização dos estudos e pesquisas: orais (seminário, apresentação, debate etc.), escritos (monografia, ensaio, artigo de divulgação científica, relatório, artigo de opinião, reportagem científica etc.) e multissemióticos (videominuto, documentário, vlog científico, podcast, relato multimidiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotoreportagem, foto-denúncia etc.) (BRASIL, 2018, p. 516).

No âmbito do campo jornalístico-midiático, há proposição de um trabalho com a língua portuguesa voltado para a elaboração de textos informativos, argumentativos e menos complexos sob os gêneros: reportagem, documentário, ensaio e outros.

Por fim, no campo artístico-literário, além do incentivo à leitura de obras nacionais e internacionais, orienta-se:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil (BRASIL, 2018, p. 523).

A orientação da BNCC (2018) e dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco (2012) pauta-se numa dimensão social, histórica e dialética da língua, que concebe os sujeitos, atores e produtores como seres interativos, dialógicos, históricos, críticos, reflexivos, pensantes, capazes de considerarem, na elaboração e vivência prática dos textos, as suas historicidades, experiências e recorrem à linguagem como um campo de significações, sentidos que, através da língua, atuam, conceituam, trocam conhecimentos e refutam ideias.

Portanto, é necessário empreender esforços para que o ensino da língua seja vivenciado para além de um sistema de regras, que desconsidera a variedade existente no trabalho com a língua, alicerçado numa dimensão holística, integradora, que reconhece os fatores que não se limitam aos erros e aos acertos, mas como um fenômeno que se manifesta em textos escritos e orais com o intuito de promover as inúmeras práticas sociais.

Assim, a escola, em seu Projeto Político Pedagógico, deve definir como o ensino de Língua Portuguesa será conduzido. Em consonância com os documentos norteadores, o PPP das escolas deve apresentar propostas ricas em outras linguagens, tais como: a música, o teatro e outras manifestações, a língua é um fenômeno nascido da interação, cujo trabalho escolar para com ela deve assumir uma postura inseridas nas práticas do cotidiano, reconhecendo a diversidade social, histórica e ideológica.

Diante disso, analisamos o PPP da escola lócus deste estudo para entender como a instituição assimila o trabalho com a língua portuguesa. A abertura do PPP já traz uma epígrafe significativa para os estudos dialógicos, a saber:

“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes” Paulo Freire. (PPP, 2017/2018, p.01).

A concepção freiriana é dialógica. Freire concebe os seres humanos como sujeitos históricos, ideológicos, responsáveis pelo processo de socialização e não são seres desprovidos de saberes. O ser se vê no mundo e no mundo atua para a sua emancipação e sua autonomia. A composição inicial do PPP já nos convida a pensar nas relações dialógicas entre as práticas educativas e as experiências de vida dos sujeitos que adentram as instituições de ensino para a construção de saberes sistematizados que cooperem para a sua inserção no mundo.

Desse modo, a escola se coloca como mediadora, projetando-se como um lócus que se abre às profundas mudanças. Para ela, o avanço tecnológico e científico surpreende a cada dia com mais descobertas. Essas mudanças também trazem desafios, porque, ainda que se tenha o rápido e prático acesso às informações, poucos têm acesso a esses benefícios, distanciando cada vez mais a classe dominante dos menos favorecidos (PPP, 2017/2018, p.02).

Assim, a instituição de ensino expõe uma preocupação com as mudanças ocorridas na sociedade e com o acompanhamento dos avanços tecnológicos. Diante disso, aponta a necessidade de permitir aos menos favorecidos acesso a esses novos horizontes de conhecimento, compreendendo ser importante a participação plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens (BRASIL, 2018, p. 482).

O documento ainda apresenta, como meta, o cumprimento de uma educação pautada na visão social, a qual não limita suas práticas no processo de conhecimentos sistematizados e mediados na escola ou na sala de aula. Para a escola, conforme seu PPP (2017/2018, p. 02), há:

O repasse de conteúdos sistematizados, uma vez que é um local privilegiado de trabalho com o conhecimento tem a responsabilidade de possibilitar a construção de saberes indispensáveis na formação do cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, bem como sua inserção social (PPP, 2017/2018, p. 02).

Verificamos que o papel social da escola, não se resume à transmissão dos conteúdos sistematizados, mas se abre à dimensão dos valores necessários à formação cidadã. Gómez (1998, p. 19) afirma que esse processo de socialização se efetiva através de interações, que intercambiam, explícita ou implicitamente, ideias, valores e interesses diferentes e seguidamente enfrentados.

Assim, procurando desenvolver o seu papel de modo eficaz, a escola dinamiza suas práticas no desenvolvimento das competências, as quais devem ser assumidas nos currículos presentes na sala de aula, porque elas cooperam para:

uma pedagogia ativa e cooperativa em sala de aula, trabalhar por resoluções de problemas e por projetos, propondo tarefas complexas e desafios que incitem os estudantes a mobilizar seus conhecimentos (PPP, 2017/2018, p. 03).

Percebemos uma preocupação com uma pedagogia ativa e cooperativa, isto permite a compreensão de que a escola procura desenvolver um trabalho pautado na colaboração dos atores que a compõem para que os estudantes tenham acesso aos múltiplos saberes. Essa postura relaciona-se com a concepção de linguagem como interação, uma vez que permite a troca e a construção de saberes através da interação entre os indivíduos, isso é realizado no momento em que as trocas interativas educativas são desenvolvidas no seio da sala de aula.

Portanto, o PPP, para os atores escolares, funciona como um documento orientador que recomenda aos professores e profissionais da educação um trabalho pautado na ação coletiva, na gestão do processo permanente de construção de identidade e na autonomia escolar (PPP, 2017/2018, p. 03). Nesse contexto, questionamos: como os profissionais da escola concebem o trabalho com a língua(gem)?

As ações norteadas favorecem um trabalho profícuo e reflexivo que envolve a constante utilização da linguagem e da língua, permitindo a interação e a troca das subjetividades, considerando a cultura, o pensamento e o próprio sujeito que atua através do seu protagonismo. Nesse sentido, a Análise do Discurso é uma corrente que consolida essa concepção interacionista, pois é fundamental que a historicidade seja considerada, uma vez que isso influencia no processo interacional e na realidade social, considerada na produção discursiva. É importante salientar que o Projeto Político Pedagógico traz informações da localidade em que a escola se situa, a cidade do Recife e região metropolitana. Essa postura permite entender que o aspecto sócio-histórico é relevante para a instituição escolar.

A comunidade escolar é composta por estudantes que residem no Recife e cidades vizinhas. Segundo o PPP (2017/2018, p. 04), a maioria pertence à classe média baixa. Dessa forma, a escola procura oferecer oportunidades e, através de programas e ações, procura estimular seus estudantes ao acesso à educação transformadora. Desse modo, a escola oferece programas e projetos que se relacionam com a linguagem e o trato linguístico:

O Programa Ganhe o Mundo, que permite um diálogo com outras culturas e o envolvimento dos estudantes com outras realidades linguísticas, considerando a cultura e as práticas sociais de outros povos (PPP, 2017/2018, p. 09).

Constatamos que a escola contribui para o acesso a outras línguas, além da língua portuguesa. Anualmente, muitos estudantes da instituição conseguem vagas em programas e têm uma experiência linguística enriquecedora. Além disso, destacamos a formação de clubes juvenis, os quais permitem que os adolescentes desenvolvam ações de interesse dos próprios estudantes sobre as diversas linguagens, tais como: cinema, clube de leitura, coral. Dessa forma, exercitam múltiplas linguagens.

Conforme o PPP (2017/2018), o Projeto de Clubes Juvenis objetiva a formação de:

espaços destinados aos jovens nos quais, através das suas experiências, eles

poderão desenvolver diversas competências e habilidades, como por exemplo, a autonomia, a capacidade de trabalhar em equipe e de tomar decisões, a auto-organização e muitas outras (PPP, 2017/2018, p.10-11).

Outras ações desenvolvidas na escola, relacionadas ao trabalho com a linguagem e fundamentado na língua portuguesa, são:

Jornal Escolar: ação de Protagonismo Juvenil com foco no desenvolvimento das mega-habilidades (dominar leitura/escrita e outras linguagens; analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; receber criticamente os meios de comunicação; localizar, acessar, e usar melhor a informação acumulada; compreender o seu entorno social e atuar sobre ele), possibilitando aos estudantes interagir com diferentes gêneros textuais para veicular informações. Compreendendo a importância da ética e da responsabilidade em relação à notícia.

Projeto: A Nossa Pátria tem uma Mãe: África, somos seus filhos: tem como objetivo desenvolver o senso crítico dos estudantes quanto ao respeito e valorização dos povos negros, da cultura e religião africana e afro-brasileira na sociedade, enfatizando a relevância destes povos na constituição da identidade do povo brasileiro.

[...]

Semana Literária: tem como objetivo ampliar o universo intelectual dos estudantes e, ao mesmo tempo, nesta edição, promover a vivência lúdica e interativa dos diversos diálogos que se cruzam entre obras regionais e universais na forma de oficinas, palestras, rodas de discussão e apresentações culturais.

Festival Junino: o objetivo desse projeto é valorizar e preservar a diversidade da Arte Popular, estimulando a prática das tradições do Ciclo Junino, através das linguagens artísticas: danças populares, teatro, música e artes visuais. Ampliando os conhecimentos interdisciplinares e aplicações nas produções e vivências artísticas para integração com a comunidade escolar e extraescolar

[...]

Monitoria da Biblioteca: projeto com foco na boa utilização da biblioteca, possibilitando aos estudantes conhecer o acervo, a organização e regras de utilização a fim de colaborar com a organização do espaço e acervo junto a sua turma. Bem como na realização de dinamização da leitura, interpretação e escrita.

[...]

Musicalizando a Poesia: é uma iniciativa promovida pela Biblioteca Escolar Olívio Montenegro da EREM-GP/Aurora e tem por objetivos promover o gosto pela poesia, incentivar a criatividade utilizando-se da escrita, da música e da pintura, sensibilizar os estudantes para a necessidade de participarem ativamente das ações desenvolvidas na Biblioteca e na escola (PPP, 2017/2018, p. 11-13).

Considerando a heterogeneidade inerente à língua(gem), é possível observar que a escola registra, em seu Projeto Político Pedagógico, um trabalho significativo com a linguagem, que se manifesta através de momentos de leitura, escuta, escrita, além de considerar a linguagem corporal, através da realização do festival Junino, atividade em que os estudantes são estimulados, por meio de múltiplas linguagens, a valorizarem a cultura popular.

De acordo com o PPP (2017/2018, p. 20), a escola tem a missão de formar jovens em nível médio com elevada qualidade acadêmica, sintonizada com as necessidades e interesses dos seus projetos de vida, condição essencial ao exercício de atividades profissionais de maneira competente, criativa e autônoma, no contexto socioeconômico e acadêmico. No que diz respeito a dimensão pedagógica, a escola tem como fim, no tocante ao desenvolvimento da linguagem e ensino de Língua Portuguesa:

Promover momentos de estudo para nivelamento dos estudantes em relação às competências Básicas de Português (PPP, 2017/2018, p. 20) e inserir novas tecnologias e diferentes linguagens nas atividades docentes (PPP, 2017/2018, p. 27).

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, a escola, em seu instrumento de construção coletiva, afirma:

prioriza o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com vistas a uma inserção e participação na construção da cidadania. Nessa perspectiva, a avaliação desenvolvida na escola, busca superar a utilização de critérios de verificação de aprendizagens que têm como objetivo central classificar, ajuizar e aferir valores à aquisição de conceitos. Buscamos avaliar para o desenvolvimento de habilidades o que pressupõe respeitar o desenvolvimento contínuo do estudante a partir da utilização de diversos recursos ou instrumentos que possibilitem a observação das diversidades dos educandos em seu desempenho (PPP, 2017/2018, p. 25).

Além disso, conforme a proposta do Programa de Educação Integral, a escola realiza avaliação bimestral interdimensional, cujo fim é acompanhar o desenvolvimento dos estudantes frente a dimensões do ser, do conviver, do fazer e do conhecer. Percebemos um trabalho vasto com as múltiplas linguagens e projetos que contemplam a Língua Portuguesa, tais como: jornal escolar, semana literária e o musicalizando a poesia. Há um direcionamento para o ensino da língua portuguesa em uso e voltado para socialização.

Em relação ao trabalho com a escrita, é possível perceber que considera a heterogeneidade de gêneros, a construção dos saberes dos estudantes e o processo dialógico. Visualizamos um trabalho com a escrita que relaciona as experiências de vida dos educandos, dos saberes sistematizados e das práticas sociais em que os estudantes conseguem expressar seu pensar, seu sentir e sua forma de agir no mundo, representado, inicialmente, pela escola.

Outro aspecto que chama a atenção, sem dúvida, é o fato de o Projeto Político Pedagógico orientar uma prática de produção textual escrita a partir da vivência de

projetos que resgatam, por exemplo, as tradições da cultura do povo nordestino e, dessa forma, a língua é tratada conforme sua natureza heterogênea.

Com a análise dos documentos que orientam o trabalho com a língua na conjuntura escolar, compreendemos que a língua é vista como um fenômeno que promove interação, integração e permite a discursividade, manifestada através de textos escritos e orais. Nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco, que antecedem a BNCC, a língua é concebida como interação, colaborando para o processo de trocas, de partilha e construída e transformada a partir da vivência entre os seres.

Para a BNCC, a língua também é compreendida como uma realidade histórica e social, a qual se efetiva no diálogo entre os sujeitos. Contudo, é importante salientar que o documento apresenta uma necessidade de melhor organização, pois a maneira como é feita a exposição dos campos de atuação relacionando as habilidades em diálogo com as competências, em especial, as específicas de Língua Portuguesa, não se apresentam de maneira sistemática favorecendo um melhor entendimento. Além disso, os gêneros que devem ser trabalhados para fortalecer o ensino de Língua Portuguesa poderiam ser melhor explicitados como acontece no Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa de Pernambuco. Percebe-se um distanciamento, do ponto de vista da organização textual, dos gêneros em relação as competências específicas o que leva o (a) interessado (a) pela leitura do documento a ir e vir em vários momentos às competências para entender a orientação dada pelo documento norteador da prática do professor de Língua Portuguesa.

Imagem 08: Exposição da organização da relação habilidades x competências de LP na
BNCC

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas, políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.	1, 7

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 514)

Imagem 09: Exposição da organização da relação habilidades x Competências nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco de Língua Portuguesa

		1º Ano do Ensino Médio (10º Ano) – 1ª Bimestre		
Campos ou Eixos	Conteúdos	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º Bimestre	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ESCRITA	Produção de roteiros de vídeos, filmes ou peças teatrais e cordéis. * Produção de resumo de novela ou filme. Produção de notícias.	Produzir textos que circulem nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, slogans, legendas, avisos, bilhetes, receitas, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos, instruções, textos ficcionais, gêneros digitais, dentre outros). Produzir textos a partir da proposição de um tema. Revisar e reescrever textos considerando critérios discursivos, linguísticos e gramaticais. Utilizar o discurso direto em sequências narrativas para introduzir falas de personagens. Produzir textos narrativos de gêneros diversos que apresentem as partes estruturantes do enredo: introdução, complicação, desfecho. Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais tais como contos e textos ficcionais diversos. Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais tais como contos e textos ficcionais diversos.	Sinais de pontuação e efeitos de sentido. * Aspectos semânticos do vocabulário da língua, sinônimos, hiperônimos e de expressões definidoras na construção de um texto.	Selecionar sinais de pontuação para produzir efeitos de sentido desejados ao texto (hesitação, intermissão, dúvida).
			Figuras de linguagem e escolha lexical, principalmente substantivos e adjetivos.	Realizar escolhas lexicais adequadas aos objetivos comunicativos de um texto, incluindo o emprego de figuras de linguagem.
			Recursos ortográficos e efeitos de sentido.	Utilizar recursos gráficos (negrito, letras maiúsculas), ortográficos (três pontos) ou morfológicos (eclogismo) para conferir ao texto efeitos de sentido desejados pelo escritor.
			Variação linguística adequada ao gênero produzido e como parte da construção identitária dos personagens nos textos do discurso narrativo, em especial nos discursos diretos.	Empregar o registro linguístico (tom mais ou menos formal) adequado a determinada situação comunicativa.
			Acentuação gráfica.	Elaborar textos considerando acentuação gráfica oficial.
			Elementos linguísticos de tempo e espaço a serviço da construção do discurso narrativo.	Empregar adequadamente elementos linguísticos de tempo e espaço que materializam o enredo em narrativas (verbos, advérbios, adjúns advérbios, orações subordinadas adverbiais).

Fonte: PERNAMBUCO (2012, p. 04)

Por fim, o Projeto Político e Pedagógico da instituição lócus da pesquisa propõe de maneira singular um trabalho vasto com a língua(gem), por meio da pluralidade de eventos que fortalecem a desenvoltura dos educandos em diversos contextos comunicativos, que envolvem a coletividade ou que se voltam ao nível da construção pessoal. Assim, de modo geral, o documento pauta-se em uma concepção de língua como um fenômeno social que se transforma através da interação.

5.2 A visão docente sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre a produção textual escrita

A produção textual, em sala de aula, como um material aberto à escuta das vozes internalizadas dos educandos e das educandas, reveladas através do pensar, do sentir e da visão de mundo do sujeito, se faz, a priori, considerando o texto dentro de uma concepção que o permita ser entendido como interação. Portanto, as marcas do sujeito são visualizadas na produção textual oral e escrita, e elas carregam sentidos que revelam marcas ideológicas, as quais são resultados de uma construção histórica.

Por isso as relações tecidas pelos humanos se configuram indispensáveis nesse

processo de entendimento dessas práticas discursivas que acontecem em diversos espaços, ou seja, a formação discursiva provém da experiência do sujeito em diálogo com a realidade que o constitui. Cavalcante (2014, p. 17) considera que há a interação verbal, oral ou escrita, a qual se faz pelo uso efetivo da língua, nas práticas discursivas, realizadas por meio de textos com os quais as pessoas interagem.

A escola é um espaço de interação. Os(as) estudantes são, continuamente, levados a desenvolverem ações comunicativas capazes de lhes promover a integração, cujo fim seja o crescimento pessoal, habilitando-o(a) à convivência plena. Assim, o projeto educativo é formulado, ou pelo menos se espera que seja, para atender as necessidades dos sujeitos.

Sistemas de ensino, gestores escolares, coordenadores, professores, pais, alunos, opinam em relação à construção de uma escola que atenda como prioridade a formação plena dos educandos e das educandas, mas o que pensam de modo mais específico os (as) professores (as) a respeito da prática de ensino da escola? E, mais especificamente, o que pensa o professor de Língua Portuguesa a respeito do ensino de Português para colaborar com a escuta dos e das adolescentes em formação? Através do texto escrito é possível realizar a leitura/a escuta da alma dos sujeitos compreendendo a sua formação discursiva e a sua ideologia através do discurso?

Para responder essas questões e aprofundar a discussão acerca das dimensões relacionadas à produção textual, ao trabalho com os múltiplos gêneros e à perspectiva de texto como uma unidade de sentido dialógica, foi elaborada a entrevista semiestruturada e aplicada a participante deste estudo, que é professora de Português do 1º ano do Ensino Médio e recebeu o pseudônimo de Mikhaela³¹. O objetivo da entrevista foi verificar a visão dos profissionais a respeito do processo de ensino de língua portuguesa, no eixo da produção textual, considerando o pensar, o sentir e as marcas do sujeito no texto, ou seja, as vozes dos educandos e das educandas.

A estratégia pedagógica do (a) professor (a) poderá cooperar para que a produção textual do (a) educando (a), em especial a escrita, veicule as impressões da alma e, dessa forma, abra-se ao universo da leitura que servirá para compreender o ser em sua totalidade, além de favorecer o processo de ensino de língua portuguesa sem esquecer os

³¹ A escolha do pseudônimo se deu através de diálogo com a professora. Ela escolheu esse nome em homenagem ao teórico Bakhtin.

aspectos inerentes às estruturas linguísticas. No entanto, é fator prioritário entender que essa escrita é reveladora de sonhos, de medos, de desejos, de entendimentos, de sentimentos e de expressão dos processos subjetivos do ser em formação escolar.

A entrevista foi aplicada no lócus de estudo, no momento da aula-atividade de Mikhaela e foi composta por 07 (sete) perguntas que versaram sobre o universo da língua(gem), da produção textual, do sujeito, da formação discursiva, da ideologia, dos gêneros textuais e do trabalho com os livros *cartoneros*. Assim, os resultados dos questionamentos serão trazidos à luz do aporte teórico, em diálogo com a visão do (a) profissional a respeito do ensino de Língua Portuguesa, visando a produção textual escrita.

O trabalho com a Língua Portuguesa, em especial na sala de aula, é atravessado por eixos: a escrita, a oralidade, a análise linguística e a leitura. Para Antunes (2003, p. 25-26), o trabalho com a escrita ainda se processa de modo insatisfatório, uma vez que se trata de um processo de aquisição da escrita que:

Ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua; a prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever ainda equivale a escrever com erros de ortografia (ANTUNES, 2003, p. 25-26).

A autora tece uma crítica ao tratamento dado à escrita, que compreende o ser como um sujeito sem capacidade de expressar os seus pensamentos, visto que há um direcionamento ou condução de ensino pautado numa concepção em que, como afirmou Geraldí (1984, p. 128), descaracteriza o aluno como sujeito, impossibilitando o uso da linguagem. [...] não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.

Assim, o ser educando ou educanda não é considerado pensante, reflexivo, interativo e dialógico, mas um reprodutor daquilo que a escola projeta, cuja intenção é sentida através da postura do professor ou da professora de Língua Portuguesa. Procurando compreender a postura da professora sobre a sua concepção de língua (gem), questionamos: *no seu dia a dia na sala de aula, qual é a concepção de língua(gem) que orienta a sua prática?* Diante desta indagação, respondeu Mikhaela:

É bem a concepção de língua e linguagem na sala de aula hummm háaa um processo de interação e de comunicação entre os falantes, né? Então a gente se

utiliza da linguagem pra se comunicar e pra interagir com o outro, a interação social, e nós nos utilizamos da língua, né? No da língua portuguesa que é o código, nosso código linguístico, eee na modalidade oral, escrita ou gestual. Nos utilizamos dessa língua pra poder nos expressar, pra expressar um sentimento, uma ideia, né? Uma opinião e nos utilizamos desse conceito de linguagem, dessa manifestação, né? Entre esses falantes, estudantes e enfim. A linguagem, também, na perspectiva da linguagem verbal e não-verbal. Aaa interação que nos utilizamos o tempo todo de uma linguagem pra interagir, pra comunicar com o outro isso faz parte do social (MIKHAELA, 2022).

Mikhaela apresenta, ainda que de modo sucinto, alguns importantes conceitos relacionados à língua(gem) enquanto manifestação que fortalece o processo de interação entre os seres humanos. De acordo com Barbosa e Souza (2006), há três concepções que se colocam à disposição do (a) professor (a) de Língua Portuguesa para a ministração das aulas de língua materna dos brasileiros e das brasileiras, as quais, por sua vez, também orientam o ensino de qualquer língua, a saber: a língua enquanto expressão do pensamento; a língua enquanto instrumento de comunicação; e a língua enquanto atividade interativa.

Diante disso, observamos que a participante do estudo concebe a língua numa perspectiva interativa. Afinal, para ela, recorre-se à língua para interagir, comunicar-se com o outro e promover a interação social. A interação é um processo de troca de ideias, de sentimentos em que os sujeitos se relacionam e permitem o intercâmbio de experiências e de saberes. Assim, a docente compreende o exercício da língua(gem) como uma prática interativa e social, na qual os seres recorram à linguagem verbal, não-verbal e gestual para interagir e comunicar-se, ou seja, a língua(gem) é concebida através de diferentes linguagens para alcançar a interação social.

De acordo com Suassuna (2014, p. 120), acontece, justamente, através dos procedimentos que os sujeitos aplicam à linguagem, a mediação do outro e com o outro num movimento de apropriação de práticas discursivas cada vez mais complexas. Antunes (2003, p. 35) afirma que, no processo pedagógico de ensino de Língua Portuguesa, o professor não deverá versar por uma lista de conteúdos, mas deverá versar por uma reflexão crítica e criativa, capaz de capacitar o cidadão brasileiros os(as) estudantes para o exercício fluente, adequado e relevante da linguagem verbal, oral e escrita. Em suma, o perfil esperado do(a) atual professor (a) de Língua Portuguesa é de um ser que permite um mergulho curioso no campo dos estudos da linguagem, permitindo descobertas, redescobertas e novas produções de sentidos.

Por conseguinte, é preciso ir além das concepções de língua enquanto expressão

do pensamento e instrumento de comunicação. É necessário aceitar a realidade da língua como forma de interação, a qual não centra no processo de codificação e decodificação, mas se amplia numa perspectiva sociointeracionista. Esta concepção de linguagem interessa no processo de ensino de Língua Portuguesa, pois ela ganha relevância na relação com o outro, muda e encontra sentido(s) múltiplos. Portanto, é a interação que favorece a projeção integral de língua para um trabalho amplo, crítico e reflexivo e que considera a visão histórico-ideológica dos seres que intercambiam suas experiências e suas vivências.

O professor ou a professora de LP tem uma responsabilidade inegável na sistematização e nas reflexões que envolvem a diversidade linguística.

Para Bezerra (2010, p. 39):

tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando impõe um conjunto de regras a ser seguido, do tipo concordância verbal e nominal) e também analítica (quando se identificam as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções, do tipo funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras).

Dessa forma, historicamente, a produção textual escrita foi utilizada para mensurar o nível de apreensão dos aspectos apreendidos pelos e pelas estudantes ao longo de sua escolarização, sobretudo, a básica. (2006, p. 139) afirma que foram criadas as chamadas “aulas de redação” em que o professor de redação, nesse caso um (uma) profissional formado (a) em letras, é o (a) responsável para fazer com que os alunos escrevam narrações, descrições e, preferencialmente, dissertações.

Nesse sentido, o(a) estudante, em especial do Ensino Médio, é orientado a produzir textos do tipo dissertativo, com fim à aprovação nos principais vestibulares, uma vez que é condição *sine qua non* para ingressar nas principais universidades públicas do Brasil.

Para compreender esse aspecto de produção textual, na última etapa da escolarização básica, foi levantada a seguinte indagação ao longo da entrevista: *Qual das opções abaixo justifica melhor o trabalho com a produção textual no Ensino Médio, a qual gerou as seguintes proposições para a participante selecionar uma: (a) O aluno espera finalizar o Ensino Médio com domínio do gênero redação escolar.; (b) Durante o processo de escrita no Ensino Médio, é imprescindível a leitura de textos que colaborem com a produção da redação escolar, por isso é importante produzir textos do domínio*

argumentativo; (c) É preciso permitir a produção textual diversificada, embora a redação deve ter maiores cuidados, visto ela ser o pilar da produção textual e, por fim; (d) A produção textual no Ensino Médio deve se abrir ao universo dos gêneros, pois por meio do texto é possível compreender o sentir, o saberes e o pensar dos produtores.

Mikhaela respondeu o seguinte:

Bem na, na verdade, assim o que condiz mais com a minha prática na sala de aula ee no dia a dia acho que no segundo seria a letra D, né? Que é a perspectiva realmente do uso dos gêneros textuais. Acho que às vezes pode acontecer da da... do uso da redação, né? Do gênero redação que é o texto dissertativo-argumentativo. Mas acho que o aluno ele amplia oo... o seu conhecimento, amplia o vocabulário, ele com o uso o uso dos diversos gêneros. Através do gêneros textuais que nós vamos conhecendo um pouco da linguagem edificando diversos tipos de texto e é é nessas nessa perspectiva mesmo de conhecer as variações, as variedades das produções textuais não se limitando a apenas um dos gêneros, né? Porque no no nosso dia a dia nos deparamos com diversos gêneros e como ah é conhecê-los melhor? Como aplicá-los? Como produzi-los? Acho que conhecendo pouco né de cada, essa variedade, essa multimodalidade.

Conforme Antunes (2003, p. 108-109), o ensino de língua portuguesa na escola não deve ter outra pretensão, senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. Para essa abordagem, na qual a língua é cunhada para atender as necessidades sociais dos usuários, com finalidades estabelecidas e fruto da interação entre duas ou mais pessoas. Desse modo, é preciso distanciar-se da visão de língua como código que, segundo (2006, p. 145), predomina na produção de textos e aparece com bastante frequência, implícita ou explicitamente, nos enunciados dos professores, dos autores de LDP e dos próprios PCNEM, 1999, quando tentam definir o que é língua, leitura, escrita e texto.

Assim, salientamos que o ensino, numa perspectiva tradicional, não valoriza a interação dos seres. Isto causa implicações pedagógicas com fim na perspectiva classificatória, levando a escola adotar medidas, através da atuação docente, que se afastam de uma abordagem sociointeracionista. É importante salientar que quando há o ensino de Língua Portuguesa é assentado numa relação interacionista os seres produzem práticas discursivas que colaboram, segundo Antunes (2003, p. 115), para abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos.

Diante disso, Mikhaela compreende que a produção textual, em sua aula, abre-se ao universo dos gêneros textuais. Logo, é fundamental refletir que o ensino, pautado na elaboração dos gêneros textuais, compreende a dimensão sócio-histórica. Marcuschi

(2010, p. 19) afirma que eles são entidades sociodiscursivas entendidas como um fenômeno histórico vinculado à vida cultural e social. Para Mikhaela Bakhtin, a utilização dos gêneros, nas suas aulas de Língua Portuguesa, favorece a ampliação de saberes (conhecimento), amplia o vocabulário e insere o (a) educando (a) nos estudos da linguagem com projeção à produção de outros tipos textuais (narrativo, injuntivo, descritivo, expositivo, injuntivo e o dissertativo-argumentativo).

Suassuna (2014, p. 120) garante que o papel do professor é um fator determinante do sucesso que o aluno possa ter em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita. Por isso, a participante afirma que o trabalho com a produção textual, no Ensino Médio, deve se abrir ao universo dos gêneros, pois, por meio do texto, é possível compreender o sentir, os saberes e o pensar dos produtores. A maneira como a participante concebe o trabalho com a produção textual contraria a visão reducionista aplicada e vivenciada, na maioria das vezes, no Ensino Médio, em que os (as) estudantes são treinados a elaborarem redações escolares, sob a tipologia dissertativa-argumentativa, para aprovação exitosa em vestibulares, o que favorece uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa voltada para a visão da língua(gem) como código, que manifesta a natureza prescritiva da língua portuguesa.

Bunzen (2006, p. 146) afirma que a língua(gem) como código é responsável pela consolidação do ensino de redação no Ensino Médio, a partir do Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977. O documento estabeleceu que, para o acesso ao ensino superior, deve ser obrigada a avaliação de redação escolar. Por isso, Mikhaela aponta a necessidade de uso da redação escolar nessa etapa da escolarização. No entanto, a participante evidencia que as suas aulas não se centram na elaboração de um único gênero, sobretudo, a redação escolar. Ela atribui a sua perspectiva de ensino ao contexto social, ao cotidiano, pois os (as) estudantes, bem como ela própria se deparam com os diversos gêneros nas suas práticas sendo, portanto, preciso conhecê-los para produzi-los, inclusive, no contexto da multimodalidade.

Góes e Smolka (1992, p. 55) consideram que o sujeito enuncia o seu pensamento, com algum propósito para si ou para o outro, configurando uma auto-orientação ou uma relação entre sujeitos. Dessa maneira, questionamos à participante: *você acredita que, através do texto, é possível realizar a leitura do ser? Justifique-se.*

Penso que sim, né? Que nesse processo dialógico ele se reconhece, né? Dentro do do do seu dia a dia, se identifica com algum tipo de texto, né? Eu acho que até eu lembro de um texto de Leonardo Boff que ele diz assim: *todo ponto de é a vista de um ponto*. Todo mundo lê e reler, né? de acordo onde os pés pisam. Não sei bem um trequinho, mas esse texto ele reflete bem esse processo de

leitura, de escrita. Eu acho que que cada pessoa ela se reconhece, né? nessa diversidade textual, né? Seja quando ele se depara com um texto, com algum gênero, no dia a dia, ele vai se reconhece como ser, ele se identifica com. Ele se vê, né? Que não está nada distante, não é nada que não seja que a gente vivencia, né? Tudo que a gente coloca em prática que nessa nessa modalidade seja ela oral ou escrita, ou visual, né? A gente está o tempo todo interagindo e produzindo e manifestando e utilizando-se dos gêneros. E ele vai se reconhecer, né? Dentro desse desse desse discurso, dentro dessa diversidade textual. Ela não tem como separar, né? Ninguém vai estudar algo que está ali no livro e que está distante do do ser humano, a gente está estudando tudo que está no nosso dia a né? Nas nossas vivências e trocas (MIKHAELA, 2022).

Mikhaela responde a questão levantada, a partir do diálogo com o texto de Leonardo Boff. Para a participante, o processo de leitura do sujeito se inicia a partir da prática leitora, e a produção textual se dá a partir da identificação de textos lidos previamente. Nesse sentido, é possível compreender, conforme a entrevistada, que o sujeito aprecia a leitura, a qual influenciará a sua produção escrita, demarcando processos de subjetividade, que permitem reconhecer-se enquanto ser. Para compreender melhor esse processo, faz-se necessário citar o texto referenciado de Leonardo Boff³², intitulado *Todo ponto de vista é a vista de um ponto*. O Autor citado diz:

Ler significa reler e compreender. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é sempre um co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreender e interpretar a partir do mundo que habita.

Para Mikhaela, a escrita é influenciada pela prática da leitura, pois ela interfere na visão de mundo do(a) educando(a) e colabora para que o sujeito perceba o local em que se encontra e relacione a produção às suas experiências. A escrita comporta as vivências, a visão de mundo do ser, ou seja, é possível conhecer o mundo daquele que, sem poder desvincular-se da sua realidade, leva-a para a textualidade escrita. Para esse alcance, conforme Mikhaela, é preciso a utilização dos gêneros textuais, pois eles permitem uma maior interação entre o contexto vivido pelo produtor e aquilo que ele produz. Cavalcante (2014, p. 44) expressa que a produção textual deve atentar para a

³² Texto disponível em: [Todo ponto de vista é a vista de um ponto - de Leonardo Boff \(recantodasletras.com.br\)](http://recantodasletras.com.br) Acesso em 20 de jun de 2022

interação e os propósitos comunicativos. Assim, o ser humano produz textos para interagir socialmente, cujos fins são plurais. Os indivíduos interagem uns com os outros para solicitar, informar, persuadir, reclamar, gerar uma ação, solicitar, contar uma história, anunciar, ensinar etc. (CAVALCANTE, 2014, p. 44).

Logo, a produção textual pode resultar ou contribuir para o entendimento do sujeito. Afinal, Cavalcante (2014, p. 44-45) afirma que, ao produzir textos, o ser humano apresenta propósitos comunicativos que são reconhecidos mais facilmente a partir do momento que o (a) estudante identifique o gênero e a informação que ele contém. Um desses propósitos é permitir que o texto escrito traga as marcas do seu produtor e a escrita não seja uma atividade, como apontou Antunes (2003, p. 26), sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto. Por fim, é preciso pensar na leitura como um espelho da alma, que permita conhecer o sujeito ativo, interativo e histórico que o produz.

Dito isto, perguntamos à participante, *é possível abordar, na produção escrita do aluno do Ensino Médio, temáticas referentes à compreensão do ser, sua formação discursiva e perceber sua ideologia?* Quando questionada sobre isso, Mikhaela respondeu:

Acho que é assim, né? Uma pergunta vai complementando a outras, né? Que, éeee, essa modalidade da escrita e da leitura elas caminham juntas, porque o processo de escrita vem muito da experiência de leitura, então, a gente produz, ééé a gente consegue expressar o que a gente pensa de forma escrita, oralizada a partir daquilo, da leitura que nós fazemos das coisas. Então tá sempre caminhando junto e todo momento. está produzindo texto numa conversa ou numa mensagem que a gente manda pra alguém ou numa produção de, até uma atividade, né? Na na sala de aula no dia a dia ele vai estar produzindo, porque ele vai estar colocando uma reflexão que ele fez, um argumento, uma ideia, uma opinião diante de algum assunto, de um fato, relatar algo. Então, o momento todo a gente está produzindo, somos produtores e leitores, né? O tempo todo. Só que, às vezes, a gente pensa em separar essas modalidades ou essas práticas e enumerar e colocar, né, de forma meio que separada, mas o tempo todo a gente está interagindo nós somos produtoras e leitores é de diversos tipos de texto o tempo todo. Esse é o processo, né? (MIKHAELA, 2022).

A resposta emitida por Mikhaela distancia-se da questão levantada. Há uma dificuldade de relacionar as categorias da análise do discurso: sujeito, formação discursiva e ideologia. Isso aponta a necessidade de discussão dessas categorias e de reflexão junto à profissional a respeito dessas temáticas, uma vez que o trabalho de

produção textual considera esses elementos. Apesar da dificuldade em responder à questão, a participante percebe que os fatores expostos estão imbricados.

Nos estudos sistemáticos do discurso de origem francesa, a compreensão do ser é dada a partir da compreensão de sua natureza heterogênea. Esse ser está inserido no mundo e as relações que ele tece nesse(s) local(is) oferecem condições para a interação social. Os espaços de discursividade, as aprendizagens construídas permitem ser considerados locais onde se estruturam a formação discursiva, que é a materialização da ideologia. Para Orlandi (1998, p. 48):

não se define como o conjunto de representações, nem muito menos como ocultação de realidade. Ela é uma prática significativa; sendo necessidade de interpretação, não é consciente – ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique.

Desse modo, é possível averiguar uma lacuna conceitual e de um trabalho com a análise do discurso que carrega o pensar, o sentir e colabora para o agir dos sujeitos estudantes dentro da escola e fora dela. Nesse sentido, é necessário refletir com Mikhaela a respeito dessas categorias da Análise do discurso, pois elas atuam diretamente na visão crítica-reflexiva dos(as) estudantes em sala de aula e manifestam-se nas produções textuais escritas, uma vez que não há textualidade neutra.

Foi perguntado a Mikhaela se ela *acreditava que, durante o Ensino Médio, a produção textual é limitada por algum aspecto? Justifique-se.*

Muitas vezes a cobrança, né, nessas avaliações no ENEM, no SSA, dos vestibulares e afins, eu acho que o texto dissertativo-argumentativo, né, que é a redação escolar, ela é uma profissão que segue um padrão, uma estética formal e que, muitas vezes, os alunos do Ensino Médio eles se preocupam muito, né? E na verdade, não só no ensino médio, né? Depende da instituição escolar essa preocupação vem já desde o início do Ensino Fundamental, né? A aplicabilidade do texto dissertativo, a redação escolar, e essa cobrança, né, das avaliações externas, as avaliações vão refletir também no plano, na matriz curricular, no no no trabalho do professor e às vezes eu até acho interessante que em algumas instituições há uma separa-se a disciplina de língua portuguesa em: redação, literatura e gramática. Eu acho que a língua portuguesa ela é uma só, ela não tem que ser separada. A língua portuguesa ela está ali tudo junto. Então, a gente trabalha com análise linguística, leitura, literatura, mas está tudo uma coisa ligada à outra. Eu posso trabalhar a análise linguística dentro de uma leitura de um poema, né? Acho que, tá, a gente não pode e ou só focar ou se limitar a produção da redação escolar. Redação escolar ela é mais de um... é um texto a mais, é um gênero que também se trabalha. Mas, no momento que o aluno está produzindo outro texto ele também está argumentando. Ele também está colocando, expondo a ideia dele, está colocando o ponto de vista. Ele está o tempo todo produzindo texto. Então, não tem como ele não ele isso ser uma coisa separada, limitada ou só trabalhar um gênero. Acho que é através da diversidade de gênero. Quanto mais ele conhece quanto mais ele lê, ele se informa, ele reconhece os diversos gêneros, ele vai conseguir produzir um bom

texto (MIKHAELA, 2022).

De acordo com a participante, há, nas escolas, uma grande cobrança para que os (as) professores(as) de Língua Portuguesa desenvolvam ações voltadas para a produção de redação escolar. A busca pelo texto dissertativo-argumentativo nota mil é uma realidade em inúmeras instituições de ensino público e privado, esquecendo-se que, de acordo com a LDB de 1996, a educação, conforme o artigo 2, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Isso não implica dizer que a escola não forneça condições para progredir em estudos posteriores à formação básica, pelo contrário, a escola também deve, conforme o artigo 22º, ofertar condições para o(a) educando avançar nos estudos depois da escolarização básica. No entanto, é necessário refletir que a busca frenética pelo texto dissertativo-argumentativo perfeito tem colaborado para o trabalho com a Língua Portuguesa voltada para os aspectos formais.

Bunzen (2006, p. 139) afirma que as aulas de redação (principalmente nas escolas particulares) têm concebido o ensino de português por professores especialistas em “leitura”, “gramática” e “literatura”. Não tão distante dessa realidade, nas escolas públicas, os professores se veem, também, dentro dessa lógica da fragmentação. Os cadernos dos alunos, por exemplo, encontram-se divididos em três blocos: gramática, literatura e redação (BUNZEN, 2006, p. 140). A discussão trazida por Bunzen dialoga com o olhar apresentado por Mikhaela, que afirmou que ensino de redação escolar como prioritário na produção textual escrita modifica a estrutura e a matriz curricular da escola, impossibilitando um trabalho rico e heterogêneo com os gêneros textuais. Além disso, há uma forte preocupação do professor ou da professora em observar a correção gramatical e voltar o olhar para os aspectos normativos da língua.

Logo, Mikhaela não desconsidera o trabalho com a redação escolar, mas visualiza-o como mais um gênero no leque de oportunidade que se tem na produção textual escrita ao longo do Ensino Médio. Dessa forma, explica que é preciso, na sala de aula, haver um trabalho com a diversidade de gênero, bem como reconhecer esses diversos gêneros, pois, debruçando-se sobre eles, é possível produzir bons textos.

Dessa forma, o(a) professor(a) de Língua Portuguesa, para o desenvolvimento da escrita, deve imergir nos gêneros textuais escritos. Para Antunes (2003, p. 113-115), o

(a) professor (a) poderia providenciar oportunidades para os alunos produzirem:

Listas de materiais, de livros, de assuntos estudados, de eventos realizados etc.); pequenas informações aos pais e a outras pessoas da comunidade escolar; programações de atividades curriculares e extracurriculares; convites; avisos; cartas: uns aos outros, aos professores, às pessoas da escola, do bairro, da cidade, a um jornal, a alguém que veio à escola prestar algum serviço, a autoridades locais e nacionais etc. (cartas que, eventualmente, até deveriam chegar, de fato, às mãos de seus destinatários); anotações de ideias básicas de textos informativos (a este propósito, vale lembrar a vinculação que o professor deve estabelecer entre o português e outras disciplinas); pequenas narrativas (criadas ou recriadas a partir de outras, lidas e ouvidas); conclusões de debates; informações sobre a cidade, o bairro, a escola, lugares visitados, eventos; cartazes (com motivos diversos, inclusive motivos publicitários); instruções diversas (por exemplo, aquelas que indicam como se deve usar um determinado instrumento ou aparelho); projetos de pesquisa; resultados de consultas bibliográficas, de pesquisas de campo; esquemas, resumos, sínteses, resenhas (de tanta utilidade na vida acadêmica”); relatórios de experiências ou de atividades realizadas; solicitações, requerimentos; saudações; atas; poemas; mensagens eletrônicas; e outros textos em uso no momento (ANTUNES, 2003, p. 113-115).

Assim, o papel do professor ou da professora de Língua Portuguesa vai além do ensino de redação escolar. Cabe oportunizar ao estudante a chance de refletir sobre a produção de diversos gêneros, que o(a) permita pensar, não apenas nos aspectos linguísticos, mas também nas dimensões que se relacionam à língua(gem), concebendo o trabalho com o texto como um espaço de interação, de descobertas e redescobertas e, sobretudo, de intervenção no mundo.

Portanto, diante dessa gama de gêneros que se pode desenvolver na sala de aula, questionamos: *a produção textual de diversos gêneros possibilita que haja abertura à compreensão do pensamento do sujeito? Justifique.*

Sim, penso que sim, que na verdade, quando nós trabalhamos com os diversos gêneros, então a gente vai ééé abrir o leque de possibilidades, né? Então, vão ter mais com a diversidade de gêneros e e cada aluno ele vai se encaixar no que ele se sente mais à vontade. Então, no nos gêneros orais, nos gêneros escritos. Uns dizem mais afinidade com a escrita, outros gostam de se expressar verbalmente. Outros gostam de de produzir, né, gêneros que que tratam mais de assim da diversidade em si. Então, quanto mais a gente possibilita o aluno produzir essa diversidade textual ele vai se manifestar e se expressar de cada forma. Tem alunos que gostam de produzir cartazes, né? Tem alunos que gostam de participar de debate, de interação, de discussões em sala de aula. Tem alunos que fazem ééé a produção mesmo de... de comentários críticos e cada um vai se vai se ééé manifestar sua ideia, seus pensamentos, expressar o seu ponto de vista e a visão de mundo de acordo com a vivência também dele, né? Que ele vai trazer as experiências de mundo dele para sala de aula e isso vai ser falado na ééé vai haver uma troca, né? Entre o professor a sala e os outros alunos vão interagir (MIKHAELA, 2022).

Bezerra (2010, p. 42) afirma que os estudos sobre letramento investigam as

práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo. Os textos escritos advindos dessas inúmeras práticas de letramento são chamados de gêneros textuais. De acordo com a resposta obtida de Mikaela, o(a) professor(a), quando trabalha com a diversidade de gêneros permite ao estudante produzir diversos textos orais e escritos, além disso, faz com que esse exercício seja efetivado, considerando as escolhas do(a) educando(a), o seu pensamento e coloca em evidência um aspecto importante: a concepção de aprendizagem como uma construção pessoal, a qual privilegia a interação (os processos argumentativos) e visa à autonomia do aluno (MORAIS; FERREIRA, 2006, p. 69).

Ao respeitar essa autonomia, o (a) professor(a) orienta sua prática para que o (a) estudante encontre sentido na produção textual escrita e, conforme afirmou Bunzen (2006, p. 140), a produção textual amplie a concepção de língua(gem) e das práticas de letramento desenvolvidas na escola. Tais práticas são múltiplas, heterogêneas e abertas à construção dialógica, que percebe o ser enquanto sujeito histórico, plural e capaz de intervir no mundo, na sua vida através da língua(gem).

Por fim, através do questionamento: *“você acredita que o trabalho de produção de livros artesanais (cartonero) pode fortalecer o processo de produção textual e contribuir para a leitura/escuta das vozes internalizadas do/a educando/a?”* Mikhaela respondeu:

Bom, eu acho que com certeza o trabalhar com a produção do texto desses materiais, né, o cartonero com certeza o aluno vai se fazer presente na na construção do texto, na ideia ele vai se utilizar de leituras, né? Éééé anterior do seu conhecimento de mundo né? Dos seus conhecimentos pressupostos pra poder produzir. Eu acho que a ideia do aluno se colocar como autor, né, do seu texto, e produtor acho que como muitos pensam que a literatura, que a produção literária é algo muito distante. Algo das bibliotecas e é algo inatingível, mas eu acho que tem, quando a gente faz com que ele repense, e perceba, né, que ele pode ser autor e abre essa abre esse leque de possibilidades eu acho que, com certeza, só tende a ganhar, né? Pelo menos na minha na minha prática, nas minhas vivências, na minha experiência como educadora e como professora eu acho que a gente está o tempo todo nesse processo. Minha formação me indicou muito pra esse lado, né, do discurso do aluno ver que ele também pode ser produtor, que ele é leitor e quanto mais ele tem esse conhecimento, quanto mais eles leem e se formam e ampliam vocabulário, produzem, e interagem e se coloca também nesse lugar de autor e eles se percebem muito nessa interação, né? Que não vê isso como algo muito distante dele, mas aqui, penso, que é o dia a dia dele, né? E texto produção as modalidades tanto orais como escritas elas estão no nosso dia a dia e ele tem que se reconhecer nessa proposta, né? Do, desse modelo de artesanal e esse foco acho que só tende ao crescimento mesmo do aluno (MIKHAELA, 2002).

Quando o(a) professor(a) vislumbra a produção textual escrita e, através dessas

produções se tem o intuito de ler/escutar as vozes internalizadas do(a) educando(a), é a língua é evidenciada como uma realidade sócio-cognitivo-interativa, em que são consideradas as dimensões dialética, histórica e social. Nesse processo, o(a) educando(a) é percebido nos ditos e interditos de sua produção. Os livros *cartoneros* são suportes que, mediante o direcionamento do professor ou da professora, podem colaborar com a produtividade carregada de sentido(s) existentes na produção textual escrita. Para Marcuschi (2008, p. 178), o livro não é um gênero textual. Seja ele qual for, desde que visto como livro, trata-se de um suporte maleável, mas com formatos definidos pela própria condição em que se apresenta (capa, página, encadernação etc.).

No caso dos livros *cartoneros*, eles possuem uma estrutura elementar composta por capa de papelão, páginas de folha A4 (podendo ser digitadas e/ ou impressas) e passivo a um processo de encadernação próprio, podendo ser costurado. Para a participante do estudo, os *cartoneros* colaboram com a produção textual escrita em sala de aula e favorecem a leitura de textos. Além disso, segundo a entrevistada, a produção de texto escrito é favorecida e potencializada pelo ato da leitura que permitirá refletir nas experiências vividas pelos (as) educandos (as).

Outro ponto que chama a atenção, a partir da resposta de Mikhaela é o fato de que os suportes contribuirão para que haja o aparecimento de sujeitos autores de suas produções textuais escritas. Para Marcuschi (2008, p. 178), os suportes comportam os mais diversos gêneros que se queiram. Contudo, podemos ter um livro que, ao mesmo tempo, realiza apenas um gênero, como no caso do romance ou da tese de doutorado.

Por fim, ressaltamos que Mikhaela acredita que o uso do livro *cartonero* se configura como uma estratégia pedagógica para a produção textual escrita e leitura/escuta das vozes internalizadas dos sujeitos. Ela compreende que a elaboração dos livros favorece e coopera para o crescimento do (a) educando (a) na dimensão sociodiscursiva e humana. Aqui, faz-se preciso citar Leal e Brandão (2006, p. 09), que afirmam que o trabalho com a escrita coopera não apenas com as dimensões sociodiscursiva e cognitiva, as quais são percebidas inter-relacionadas, mas contribui para aprender os fenômenos inerentes ao contexto linguístico. Portanto, os *cartoneros* colaboram para o ato da leitura e da escrita, pois, conforme Leal e Melo (2006, p. 21), para escrever é preciso ler (e ler muito!).

Silva e Melo (2006, p. 36) afirmam que produzir textos é um ato complexo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários

níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais. Portanto, o trabalho com o livro artesanal pode fortalecer o processo de produção textual e contribuir para a leitura/escuta das vozes internalizadas do(a) educando (a). Cabe, então, que o professor ou a professora de língua portuguesa conduza sua prática conforme a concepção de língua(gem) enquanto interação, visto ser esse o caminho que se abre ao processo de escuta dos sujeitos compreendendo-os como seres sociais, históricos, ideológicos e capazes de promover a dialogicidade que conduz à formação humana.

5.3 **A sala de aula e o trabalho com a linguagem:** entre a língua e as práticas que gêneros são trabalhados?

A língua se realiza nas práticas sociais e o seu uso deve permitir uma interação constante do sujeito com o meio social em que está inserido, permitindo intercambiar suas experiências, suas emoções, suas ideias e o seu olhar sobre os fenômenos que constituem a vida. Nesse sentido, o professor de LP tem um papel essencial, pois, apesar de todos os demais profissionais fazerem uso social da língua, mas é o professor de português responsabilizado para ensinar os fenômenos inerentes à própria língua e, portanto, a sua prática colabora para fortalecer ou enfraquecer a experiência linguística e o desenvolvimento dos mais diversos gêneros textuais.

Assim, o trabalho do (a) professor (a) de LP se alicerça numa determinada orientação, que permite conceber a língua dentro de três concepções. A primeira, considerando os estudos de Geraldi (1984), Travaglia (1996) e Soares (1998), considera a língua como expressão do pensamento. Nessa orientação, a instituição escolar cabe o papel, representado na figura do (a) professor (a) de LP, treinar as normas, regras e permitir o acesso à língua enquanto um sistema que preza pela gramática e pelo uso eloquente da língua. A segunda linha de pensamento percebe a língua enquanto instrumento de comunicação, a língua é vista sob uma estrutura desvinculada dos aspectos interacionistas. Por fim, tem-se a língua enquanto interação em que o discurso é afetado pelo outro. Nesse sentido, a língua não é encarada como um ato monológico, univocal, mas dialógico, no qual o sujeito passa a praticar ações, agir, interactuar, interagir sobre a língua, construir compromissos através da sua fala (GERALDI, 1995; TRAVAGLIA, 1996; SOARES, 1998).

A partir dessas concepções, o trabalho com a LP será afetado de modo que as produções textuais permitirão ou não a liberdade de expressão dos próprios estudantes.

Logo, as aulas de Mikhaela puderam inicialmente ser observadas e percebida a concepção de língua adotada, por meio de questões como: em que medida as aulas de Língua Portuguesa consideram o pensar, o sentir e as visões dos sujeitos educandos nas aulas de Língua Portuguesa? De que maneira é efetivado o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula? Como é realizado o trabalho com a produção textual escrita com os (as) adolescentes nas aulas de Língua Portuguesa?

Nas observações realizadas nas turmas nas turmas de Mikhaela, no cotidiano da sala de aula, foi percebido que a língua é estudada numa projeção reflexiva, em que considera a visão social dos (as) educandos (as) e há uma sistematização das habilidades e das competências da língua portuguesa orientadas pelo Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa de Pernambuco.

Assim, o planejamento cedido pela professora para análise e aplicado no bimestre em que se desenvolveu a intervenção da pesquisa, ou seja, I Bimestre, apontou as seguintes habilidades e competências a serem alcançadas:

1. Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais de registro e a relação entre preconceitos sociais e usos linguísticos.
 2. Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias de comunicação e informação.
 3. Identificar os elementos organizacionais e estruturais de textos de diferentes gêneros.
 4. Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
 5. Reconhecer em textos os procedimentos de persuasão utilizados pelo autor.
 6. Identificar em um texto os mecanismos linguísticos na construção da argumentação.
 7. Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
 8. Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
 9. Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
 10. Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
 11. Utilizar palavras de diferentes classes gramaticais, cada uma preenchendo sua função particular.
 12. Sinalizar no texto o necessário encadeamento entre seus diferentes segmentos sejam estes segmentos palavras, períodos, parágrafos.
- Identificar em texto literário as relações entre tema, estilo e contexto histórico de produção. (PLANEJAMENTO MIKHAELA, 1º Bimestre de 2022)

O planejamento da professora se apresenta diversificado e convidativo a uma gama de ações que permitam estudar a língua dentro dos aspectos normativos, mas também considerando o trabalho amplo com a língua. Além disso, abre espaço para encontros dialogados, nos quais os estudantes expressam seus pontos de vista. É importante ressaltar que predomina uma visão analítica, cujo foco se centra no processo

de identificação e na análise estrutural dos textos. Nesse sentido, há um olhar voltado para compreender o texto tendo como foco o próprio texto e, por esta senda, perceber as construções linguísticas, bem como os fenômenos a partir da consideração do(s) autor(es) dos textos que são apresentados como sugestão de leitura nas aulas de língua portuguesa.

Portanto, o texto é visto como um produto decodificável cujo emissor envia suas impressões para o leitor/ouvinte, isto é, do autor para o estudante havendo assim uma postura monológica da ação verbal. É importante salientar que, as escolhas das habilidades e das competências, apresentadas nos Parâmetros de LP de PE também requerem esforços da professora para observar a estrutura da língua enquanto código. Percebe-se isso nas assertivas (4), (10), (11) e (12). É preciso apontar que, embora haja um direcionamento para práticas que permitam o acesso aos gêneros textuais com promoção da inferência, percebe-se que não há o desenvolvimento de habilidades e de competências que promovam situações comunicativas concretas pautadas na interação dos sujeitos educandos.

Logo, desde o processo de planejamento, é preciso pensar na concepção de língua, uma vez que ela, no tocante ao ensino de língua materna, permitirá o desenvolvimento de atividades fortalecedoras da produção textual, em especial a escrita, para colaborar com a assunção deste sujeito em diversos espaços sociocomunicativos, por meio também da escuta e das vozes destes seres denominados educandos(as).

Assim, a professora Mikhaela permitiu aos estudantes o contato com a leitura de textos encontrados no livro didático, que foi distribuído aos alunos no início do ano letivo e, através da leitura dos textos sugestionados, a professora dinamizou as suas aulas. De modo geral, com os três grupos, a professora permitiu a participação, a interação, procurou manter aulas dialogadas, assim, a sala de aula de Mikhaela mostrou-se aberta ao processo comunicativo. Conforme Fazenda (1979, p. 08), não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação. Por isso, a participante do estudo, compreendendo uma das premissas expostas no próprio Projeto Político Pedagógico da escola, atuou evocando sempre o protagonismo juvenil cujo exercício colaborou para uma aprendizagem significativa, promovendo ações de troca, de construção de temáticas que permitiram a leitura, a análise dos textos – conforme as habilidades e as competências esperadas para o bimestre – além de permitir a fala (momento em que os (as) estudantes puderam inferir) e a socialização de resultados das reflexões mediadas por Mikhaela junto aos seus estudantes.

Para atender melhor o acompanhamento desses estudantes, a professora Mikhaela organiza atividades baseadas em problemas, efetiva sua prática com a leitura de vários textos encontrados no próprio livro didático e sugere leituras complementares pensando sempre nos vestibulares locais e no ENEM. Segundo a professora, a perspectiva dos estudantes dos três grupos, no tocante à aprendizagem de língua portuguesa, é a preparação para aprovação nos vestibulares. A maioria dos estudantes quer e se preocupa com a formação que assegure um bom desempenho para obter resultados satisfatórios para o ENEM e SSA³³.

A professora, nos três grupos, realizou práticas de leitura e compreensão textual a partir de textos específicos. Como atividade chamada de *aquecimento*, foi projetado um vídeo disponível no YOU TUBE chamado *Vida Maria*³⁴. Ambientada no Sertão cearense, a animação narra a história da menina Maria José, que sobrevive em meio à dura realidade sertaneja, cresce, casa, constitui família e envelhece. Assim como muitas Maria, o sonho de encantar-se com as letras, a magia da escrita e da leitura é revelado apenas nas folhas do caderno rabiscado com o nome das Marias cujas vivências não destoam da vivência da Maria da animação.

Com a projeção do curta, que possui mais de 50 prêmios em festivais de cinema nacionais e internacionais, sob direção de Márcio Ramos, os (as) educandos (as) puderam acionar princípios da Análise do Discurso de matriz pecheutiana, aspectos sócio-histórico e ideológicos, que cooperam para a construção de sentido (ASSOLINI, 1999, p. 22).

Além disso, permitiu perceber a língua para além de um registro ou código, é uma manifestação discursiva que comporta visões ideológicas. No caso do curta em tela, foram realizados apontamentos que identificam problemas de ordem social como machismo, do patriarcado, da visão de mulher subserviente, cujo território é marcado e justificado pela formação sociocultural. Como pode ser visto na fala do **E01**, do **G01**:

Professora, o que a gente percebe é que esta mulher é uma vítima. Ela só faz tudo que lhe mandam, porque ela nasceu num local onde a mulher tem que trabalhar mesmo, porque senão não é mulher (E01, G01, 2022).

³³ Exame Nacional de Ensino Médio e Sistema Seriado de Avaliação. O primeiro é de âmbito nacional para acesso às Universidades públicas e Institutos Federais de Ensino. Já o segundo, diz respeito ao processo anual de avaliação para acesso à Universidade de Pernambuco, cujo exame é realizado anualmente para as três seriações.

³⁴ https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=13s

É possível, então, compreender a partir da fala de **E01** que a discussão do papel da mulher na sociedade é um tema já reconhecido por si. O posicionamento de **E01** colabora para o reconhecimento de que *a mulher é uma vítima*. Portanto, ao empregar a palavra vítima inferimos que o estudante reconhece a violência sofrida pela figura feminina da narrativa, bem como percebe que, naquele contexto social, a mulher realiza apenas atividades domésticas, porque do contrário *não é mulher*.

Já no **G02**, os (as) estudantes, por mais que a professora tenha reforçado a necessidade de participação, houve um desinteresse de base coletiva. Poucos estudantes mostraram disposição para participar da atividade de aquecimento e solicitaram a professora a ficha de exercícios prometida pela professora em aulas anteriores. Embora Mikhaela tenha enfrentado maiores dificuldades na sala de aula do **G02**, a profissional não desistiu de cumprir o seu planejamento. Buscou inserir os (as) estudantes na atividade por meio de uma série de questionamentos, tais como: *vocês já foram ao sertão? Vocês já viram filmes ou fotos com imagens do sertão? Vocês conhecem alguém que morou ou mora no sertão? Aqui em Pernambuco, nosso estado, possui esta região? O que vocês conhecem dessa terra? A vida é fácil ou difícil? Como vivem as pessoas nesse lugar? Será que a vida do homem é mais fácil do que a vida da mulher?*

A busca pela participação dos (as) estudantes é considerada por Rojo (2002, p. 05), como uma ação muito importante, relaciona com as estratégias de leitura, ou seja, a professora Mikhaela procurou ativar os conhecimentos de mundo dos (as) educandos (as). Assim, tomando como referência o texto como evento que se abre à leitura e à interpretação, a professora fez inúmeras inquirições para sentir a visão, a maneira de pensar de seus (suas) estudantes. Portanto, pode-se dizer que a ativação do conhecimento de mundo acontece:

Antes ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial (ROJO, 2002, p. 05)

Dessa forma, respondendo os questionamentos da professora, foram expostos e discutidos os seguintes pontos de vista no **G02**:

E01: Professora, a gente vai no Sertão como se a gente não tem nem o vem estudantil carregado direito.
 E02: Eu nunca fui ao sertão, mas eu já vi no filme Auto da Compadecida é no sertão.
 E03: Eu tenho um amigo que mora em Petrolina e lá tem muita água diferente do que as pessoas dizem que só tem seca.

E04: Eu acho que a vida de quem mora no sertão é difícil, porque é mais distante de tudo. Algumas áreas não tem internet, então, acho que conversar com alguém deve ser difícil também.

E05: Professora, a vida da mulher é mais difícil em qualquer lugar do Brasil. Lá perto de casa, ontem, minha vizinha estava gritando devido o marido.

E06: Mas mana, tem mulher que é preguiçosa e não quer fazer nada dentro de casa, aí se o marido não tocar terror a boia não sai. (E01, E02, E03, E04, E05, E06, G02, 2022).

E01 e **E02** fazem considerações importantes a respeito do conhecimento do local. A primeira demonstra nitidamente a dificuldade de conhecer outras regiões e locais, inclusive, situando a professora no universo da dificuldade enfrentada pelos (as) estudantes ao deslocarem para o recinto escolar via transporte público. A expressão *vem estudantil*, reforçada por **E01**, traz ao cerne da questão dois aspectos: o primeiro relacionado as condições de vulnerabilidade social que interferem no acesso aos bens naturais (neste caso o Sertão) e a segunda diz respeito as condições inerentes ao ato de ler. Conforme Rojo (2002), a leitura não se associa apenas ao ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas é um ato que vai para além dos fonemas, ou seja, envolve cognição, compreensão, conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimento linguísticos. Assim, a **E01** enfatiza que sua leitura de mundo é enfraquecida em virtude das condições sociais, políticas e econômicas.

Já a **E02**, apesar de declarar que nunca foi ao sertão, sabe o que ele é, porque já o viu em filme como o mencionado e afamado *Auto da Compadecida*, adaptação da obra de Ariano Suassuna, escritor paraibano que trouxe ao cenário nacional o encanto do povo, da terra e da cultura nordestina. Logo, **E02** apresenta uma capacidade de compreensão do evento que lhe foi apresentado a partir daquilo que Rojo (2002, p.05) denomina de comparação de informações, ou seja, ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo.

Outro ponto importante ocorrido nas aulas do **G02** manifesta-se nas falas de **E03** e **E04**. Este afirma que a vida no Sertão não é fácil por estar em uma localidade distante da capital assegurando que não há internet, impedindo a comunicação. Já aquele, traz como referência a cidade de Petrolina que, ainda que esteja distante da capital do Estado de Pernambuco, tem água em excesso o que rompe com a visão perpassada por muitos de que o sertão é um local de miserabilidade social. Diante de uma dicotomia, é possível entender que a escola tem um desafio no processo de letramento social, a saber: discutir valores éticos e/ou políticos para sensibilizar os (as) estudantes para o desafio da

criticidade e do confronto de ideologias que são impostas através das relações sociais históricas.

Dessa forma, é possível compreender o papel do professor de LP é ser um agente mediador que sabe despertar o interesse do (a) educando (a) pela sociedade. Em especial em sociedades complexas como a nossa, pois, conforme Gnerre (1991, p. 21), é necessário um aparato de conhecimentos sócio-políticos relativamente amplo para poder ter um acesso qualquer à compreensão e, principalmente, à produção das mensagens de nível sócio-político. Assim, o discurso das estudantes permite depreender que não há sujeito sem ideologia, isto é, sem percepção do mundo, sem princípios e sem valores que fundamentam o seu discurso encaixados numa formação discursiva que carrega os sentidos que lhes são passados ou construídos na interação social.

Para Rojo (2002, p. 03) o discurso/texto é visto:

como um conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá.

Portanto, quando Mikhaela questiona a respeito da vida no sertão, da atuação do homem e da mulher, a **E05** e o **E06** possuem visões distintas a respeito do papel social da mulher. Apesar de tratar-se de uma estratégia de ativação de conhecimento prévio da professora e de ser um momento para invocar a atuação dos estudantes, o momento se tornou oportuno para entender um pouco de como os (as) estudantes pensam, sentem e possivelmente agiriam no tocante as relações estabelecidas além das fronteiras da escola.

A **E05**, por exemplo, expressou que a vida de uma mulher é mais difícil, sobretudo no Brasil, narrando o episódio de uma possível violência contra sua vizinha que recebia gritos do marido. É provável que a estudante assista diariamente cenas de violência direcionadas às mulheres, ao ponto de relatar isto com naturalidade, permitindo inferir a necessidade de discutir a respeito da violência doméstica, atrelada à violência de gênero resultante das diferenças entre homens e mulheres. Diante do exposto, é necessário salientar que a Lei Federal nº 11.340/06 em seu artigo 5º, considera a cena narrada pela estudante como violência doméstica e familiar contra a mulher, pois a coloca em contexto de sofrimento físico, sexual ou psicológico a figura feminina.

A naturalização desta forma de violência é amparada no discurso do **E06**, que justifica ações de agressividade às mulheres quando, em seu olhar, a mulher é preguiçosa e não faz nada dentro de casa. Portanto, caso a mulher não seja, ao julgamento do marido,

eficiente para o preparo das refeições, o cônjuge pode *tocar terror*. Assim, a fala/discurso de **E06** é dotada de concordância com a violência praticada para com as mulheres.

Salienta-se, pois, que, conforme apontado por , Pêcheux (1993, p. 77), um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas, isto é, nada surge de uma perspectiva adâmica, original, mas é resultado de um imaginário que é tecido a partir das relações sociais sendo transportado através das trocas ideológicas.

Assim, o discurso do estudante é constituído através relações ideológicas em que o sujeito se mostra assujeitado, pois, muitas vezes ele, ainda que não possua pleno entendimento, comporta e veicula ideias que lhes são ensinadas como certas e/ou erradas, podendo, inclusive, ser oriunda de uma formação discursiva familiar. E, neste processo, é necessário não esquecer, portanto, que o sujeito não é um eu individualizado, mas, como afirma Laureano, Rodrigues e Morais (2022, p. 208):

Um ser social, heterogêneo que tem existência em um espaço ideológico. Por isso, o sujeito é constituído por diferentes vozes e é a partir dessa constituição que são evidenciados aspectos da formação discursiva (FD) de determinado sujeito, assim, essa formação discursiva revela formações ideológicas (FI) que a integram.

Dito isto, a ideologia e a formação discursiva se entrelaçam promovendo sentidos que são intercambiados através de um sujeito que se assume dentro de uma determinada prática social que interfere diretamente nos processos de construção de sentidos, os quais são lidos através da projeção dos discursos proferidos.

Em **G03**, os estudantes participes da aula ministrada por Mikhaela assistiram ao vídeo e expressaram suas visões em relação à vida da mulher e o sofrimento enfrentado por elas no tocante as responsabilidades do lar, da falta de oportunidade de trabalho, da discriminação social e de fatores que, notadamente, permitiram perceber a sensibilidade do **G03** para com o não-acolhimento da mulher nas sociedades onde o patriarcado atua aviltando a pessoa da mulher ao interesse da comunidade masculina. Apesar da aula ter sido interrompida pela coordenação pedagógica para informes a respeito de atividades extraescolares, os estudantes **E01** e **E02** conseguiram se colocar, trazendo os seguintes elementos que são discutidos logo em seguida.

A colocação de **E01**, com voz embargada, proferida assim: *Professora, minha mãe não é do sertão, mas ela sempre me contou que sempre teve vontade de estudar e não pode. Meu pai dizia que ela tinha que cuidar dos filhos.*

Já **E02** expressou que *a mulher sempre foi vista na sociedade como responsável pela procriação. Uma mulher que não for boa mãe, do lar e cuidar de tudo na casa não é boa.*

Em ambos discursos, é possível perceber o papel da ideologia que é atender os interesses das classes sociais, de grupos dominantes, de agentes que impõem suas concepções como adequadas, corretas, justas, desconsiderando outras vozes tidas como subalternas, inferiores e sempre assujeitadas aos seus ideais. Conforme Fernandes (2008, p. 29), a ideologia é uma concepção de mundo de determinado grupo social em uma circunstância histórica e, portanto, constitutiva ao discurso. Por isso, Orlandi (2009, p. 46), considera que a ideologia é a condição do sujeito e dos sentidos.

Nesse sentido, os discursos de **E01** e **E02** permitem depreender que as mulheres, ao longo de uma estrutura social machista, opressora e segregadora, fizeram aparecer modelos que são naturalizados nos quais as mulheres são postas para atender as necessidades sociais do grupo masculino, sem que estas tenham condições de encontrar mobilidade de suas condições e realizem seus sonhos, seus desejos e tenham ações afirmativas em prol de sua feminilidade sem que esta esteja submetida ao papel de mulher do lar, como afirmou **E02** ou apenas para *cuidar dos filhos*, como é o caso da mãe de **E01**.

A atividade proposta, inicialmente, pela professora Mikhaela foi de suma relevância para o entendimento de que o trabalho com a linguagem deve ancorar-se na perspectiva da escola, da ativação do conhecimento prévio e da atenção cuidadosa para com as vivências dos educandos e das educandas na orientação de que os discursos proferidos pelos (as) estudantes comportam sentidos que ora são resultantes das práticas assistidas, ora são reflexos de suas vivências sociais. Deste modo, foi possível compreender que as aulas de Língua Portuguesa cooperam para o acolhimento do pensar, do sentir e das visões dos sujeitos (as) educandos (as) numa dimensão interacional. Contudo, é preciso entender que tal tratamento deve ser basilar desde o planejamento das aulas, nas escolhas das habilidades e das competências a serem desenvolvidas e vivenciadas na sala de aula de LP. Desta forma, os documentos que garantem o fluir do agir do (a) professor (a) devem garantir o trabalho com a linguagem para além de uma visão restrita ao código ou sem abertura ao dialogismo necessário em todas as aulas, em especial nas aulas de LP.

Em continuidade, procurando atentar para a efetivação do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula e como Mikhaela aborda os gêneros com os (as) estudantes, observamos que a professora recomendou às três turmas a leitura dos contos:

Felicidade Clandestina e *Uma galinha*, de Clarice Lispector. A partir da leitura a professora orientou que os estudantes observassem os elementos da narrativa, a saber: tempo, espaço, foco narrativo, personagem e enredo. Procurando identificar nos textos em **G01**, **G02** e **G03** como estes elementos se manifestam e colaboram para a fluência.

Para alcance do objetivo, a educadora socializou o texto digitalizado, dividindo sempre as turmas em dois grupos. Dessa forma, os dois textos seriam socializados e lidos pelos grupos. A estratégia tomada pela docente se insere no âmbito da capacidade de compreensão textual. Conforme, Rojo (2022), é formada por uma possibilidade de atitudes/ações que cooperam com o trabalho textual ser enriquecedor, por isso, há um conjunto de estratégias que podem ser tomadas, tais como: ativação do conhecimento prévio, antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e/ou cópias de informações, comparação de informações, generalizações, produção de inferências e produção de inferências globais (ROJO, 2002, p. 05).

Entretanto, ao trabalhar com o gênero conto e solicitar que os estudantes observassem, ainda que em grupo, realizassem a leitura e procurassem os elementos centrais da narrativa, Mikhaela fomentou um trabalho limitado com o gênero conto e centrou seus esforços apenas na localização de informações sem que houvesse uma abertura para a leitura prazerosa e à discussão reflexiva. Poder-se-ia explorar a interação, como também permitir a apreciação das obras com fim a perceber o olhar do (a) próprio (a) leitor (a) em relação ao texto, ou seja, fomentar a interação com foco no leitor (a)/ texto indo além da relação texto/autor(a).

Outrossim, poderia levar seus (suas) estudantes a interpretar o texto numa perspectiva discursiva em que situaria o (a) leitora (a) a respeito da autoria dos texto, as discussões de natureza social existente, bem como as questões de ordem ideológica presente, considerando valores, temas e promovendo uma leitura crítica-cidadã. Para Rojo (2002, p. 07), o contato com o texto numa perspectiva interativa, em que os discursos se tornem audíveis, devem elaborar:

apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos: mas também discutimos com o texto – discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias, avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são, especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos (ROJO, 2002, p. 07).

Portanto, o (a) professor (a) de LP tem um papel fundamental para que o exercício/contato com o texto colabore com o desenvolvimento da linguagem enquanto interação.

Além disso, através do trabalho com os gêneros textuais partilhe de práticas, em sala de aula, que permitam o aparecimento das visões, dos valores e das ideias dos (as) educandos (as) mediante o contato com os mais variados gêneros textuais. Apontamos, então, uma forte preocupação de Milkhaela com os elementos constitutivos do gênero conto, pois, nos três grupos a atividade foi elaborada em torno do estudo da narrativa com a finalidade de identificar e localizar, nos contos de Clarice Lispector, marcas do tempo, do espaço, do foco narrativo, do enredo e das personagens.

Logo, é preciso sensibilizar os (as) professores (as) de LP para realização de atividades, na sala de aula de LP, com os mais diversos gêneros textuais (orais e escritos), visto que eles atendem as mais triviais necessidades sociocomunicativas, mostrando que a língua é social, que, “o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Assim, a ação docente deve conduzir os (as) estudantes para um processo que ultrapasse a habilidade e competência (3) *identificar os elementos organizacionais e estruturais de textos de diferentes gêneros*, mas abrir-se e seguir para um trabalho diversificado, capaz de fortalecer as capacidades dos (as) estudantes para refletirem em suas relações com o mundo, consigo, com o outro, inseridos (as) em situações concretas das mais diversas textualidades.

Por fim, a terceira intervenção da professora Mikhaela, que foi observada, diz respeito ao trabalho com a escrita em sala de aula. Nesse sentido, procuramos analisar as estratégias adotadas pela docente em relação ao tratamento dado à produção textual.

Durante anos, o Ensino de LP procurou ressaltar conteúdos que se assentavam na realidade de um grupo social mais privilegiado, distanciando-se de conhecimentos, sejam nas práticas de leitura, sejam nas práticas de escrita, da realidade social heterogênea. Para Bezerra (2010), um dos fatores que corrobora para este quadro, diz respeito ao fato de que, nas últimas décadas do século XIX, o sistema de ensino fomentou o currículo de LP considerando como necessária à alfabetização, bem como o domínio sobre a língua portuguesa, a aprendizagem de uma variante culta, de prestígio, pautadas em regras gramaticais. Portanto, a autora afirma que:

tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido, do tipo concordância verbal e nominal) e também análítica (quando se identificam as partes que compõem um todo, com as respectivas funções, do tipo função sintática dos termos da oração, elementos mórficos das palavras) (BEZERRA, 2010, p. 39).

Portanto, é percebida, nesta concepção de ensino pautada no código (BUNZEN, 2016), (GERALDI, 2016), (SAUSSURE, 2012), a ausência de uma orientação que considere as práticas sociais, as quais sejam perceptíveis ou consideradas na escrita dos (as) estudantes. Para isto, é imprescindível orientar o ensino de LP através dos gêneros

textuais, uma vez que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103).

Logo, ao trabalhar com uma gama de gêneros textuais, em especial no tocante à escrita, o (a) professor (a) de LP poderá conduzir os (as) estudantes às esferas da sociabilidade, da comunicação e da expressão de suas ideias, valores e visões idiossincráticas sobre os mais diversos assuntos inseridos em múltiplos contextos, fazendo com que a interação seja uma força que impulsiona as relações discursivas. Assim, o ensino de língua materna, para Bezerra (2010, p. 43), defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, para isso, os textos escritos e orais sejam objetos de estudo (leitura, análise e produção).

Nos três grupos (**G01**, **G02**, **G03**), Mikhaela introduziu o trabalho entregando uma ficha de exercícios contendo questões voltadas para o exercício da gramática. Os (as) estudantes tiveram um determinado tempo da aula para a resolução das questões que foram feitas individualmente e, em seguida, foram resolvidas de modo coletivo. A professora solicitava a leitura das atividades pelos (as) educandos (as) e discutia as respostas dadas às questões. Mikhaela chamou a atenção para os aspectos gramaticais da língua e cobrou dos (as) estudantes o domínio sobre os fenômenos estruturais essencialmente. Logo, foi percebido que houve um enfoque nos estudos da língua enquanto código, uma vez que ela esteve preocupada com o domínio sobre a norma culta e desconsiderou qualquer reflexão de ordem linguística que se abrisse às variantes encontradas na LP. Além disso, nos três grupos, a docente reforçou que a atividade serviria de base para fortalecer o processo de escrita, afinal, os (as) estudantes iriam receber uma ficha contendo orientações para a produção da redação escolar necessária para treinar para o SSA e para o ENEM.

Diante disto, o tema da redação foi “caminhos para combater o racismo no Brasil”, extraído do ENEM de 2016. Embora tenha sido um tema interessante para ser discutido, a prática de produção textual escrita foi limitada à produção da redação escolar com fins para a aprovação nos principais exames de vestibular. A professora, antes da entrega do material, reforçou a necessidade de uma redação que considere as estratégias argumentativas, o uso de articuladores e discutiu as partes da redação escolar (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão). Albuquerque e Leal (2006, p. 101), tecem considerações singulares sobre o ensino de escrita nas aulas de língua portuguesa. As autoras discorrem que há uma necessidade de enfatizar-se diferentes gêneros textuais, considerando seus

portadores e funções sociais. No entanto, o que foi observado, inicialmente, na prática de Mikhaela foi uma preocupação de propiciar um trabalho com a escrita, no 1º ano do Ensino Médio, a fim de treinar para a aprovação nos vestibulares. Scheneuwly e Doltz (2004) afirmam que, nas aulas de LP, os alunos devem pensar sobre os textos que leem/escrevem para que a escola, aqui representada na figura da docente, através dos vários gêneros textuais, estimule práticas de linguagem que favoreçam os aspectos sociodiscursivos nos quais sejam cabíveis a troca das vozes dos (as) educandos (as). Isso implica dizer que as aulas de LP não devem ater para o treinamento da língua, afinal, o trabalho com a LP não se pode assentar mais numa abordagem de codificação e decodificação, mas de construção de sentidos que permitam interagir em diversas práticas sociais para além das fronteiras escolares, considerando o pensar, o sentir e o querer dos (as) educandos (as).

Para Antunes (2003), ao explorar os domínios da escrita, o (a) professor (a) deve considerar a gramática, visto que não existe língua sem gramática, mas o que a autora procura refletir no ensino de escrita é pensar não no aspecto de ensinar ou não ensinar gramática, mas como se usa a língua nos mais variados gêneros, os quais surgem para atender as nossas necessidades sociocomunicativas. Portanto, ela afirma que “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (ANTUNES, 2003, p. 89). Assim, é possível afirmar que a gramática deve ser refletida continuamente, porém, para atender ao processo de compreensão e de produção de textos orais e escritos, isto é, dos próprios gêneros textuais.

A atividade redativa sugerida por Mikhaela foi realizada através da seguinte proposição³⁵:

Imagem 10: Proposta de redação.

PROPOSTA DE REDAÇÃO: A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo, em norma padrão da língua portuguesa, sobre o tema: “Caminhos para combater o racismo no Brasil”. Apresentando proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize, de maneira coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: o autor, 2022.

³⁵ PROPOSTA DE REDAÇÃO: A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo, em norma padrão da língua portuguesa, sobre o tema: “Caminhos para combater o racismo no Brasil”. Apresentando proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de maneira coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

A priori, é necessário realizar alguns apontamentos acerca da atividade sugerida, pois, é requerido dos (as) estudantes não apenas a produção dissertativa, mas uma escrita dissertativa-argumentativa, o que requer uma compreensão sobre aquilo que é demandado aos (as) estudantes. Inúmeros manuais são redigidos e publicados, a fim de ensinar as técnicas para a produção deste tipo textual, que faz surgir um dos gêneros mais trabalhados na última etapa da escolarização básica: a redação escolar.

Falstich (2000) discute que há três técnicas de redação: a descrição, a narração e a dissertação. Para a autora elas podem se manifestar dentro da mesma produção textual, no entanto, uma delas se destaca. A descrição tem um vínculo significativo com a arte de descrever os detalhes, colaborando para a construção de imagens, a narração, por sua vez, conta os fatos, podendo ser simples, mas também evoluir para contação mais complexas, trata-se de “dizer que alguém faz algo num certo tempo e lugar” (FALSTICH, 2000, p. 50). Por fim, tem-se a dissertação, a qual, conforme Falstich (2000, p. 51), expõe, explica ou ainda explica ideias. Na dissertação expressamos o que sabemos ou acreditamos saber a respeito de determinado assunto. Todavia, é necessário salientar que a proposta direcionada aos (às) educandos (as) é uma produção textual escrita dissertativa-argumentativa. Se, por um lado, a dissertação explica uma ideia e/ou interpreta, por outro a argumentação “visa, sobretudo, a convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte” (FALSTICH, 2000, p. 51).

Logo, é imprescindível trazer à guisa da reflexão o fato de que o texto ancorado nesta tipologia textual apresenta uma intencionalidade, a saber: o poder de convencimento para que o leitor tome uma determinada posição em relação ao tema (KÖCHE; BOFF, MARINELLO, 2014, p.22). Assim, as estratégias argumentativas, inclusive orientadas por Mikhaela aos seus e suas estudantes, são elementos necessários selecionados pelos (as) produtores (as) para reforçar a tese, isto é, a defesa de um ponto de vista. Algumas delas são: comprovação, citação, exemplificação, alusão histórica, causa e consequência e contrastes dos fatos.

Mikhaela entregou a folha de redação, sem os textos motivadores, ainda que na atividade proposta os mencionasse e os (as) estudantes iniciaram a produção das suas redações. Apontamos três produções de cada grupo de educandos, cujas escolhas se deram aleatoriamente.

Imagem 11: Estudantes realizando atividade de redação escolar



Fonte: autor, 2022.

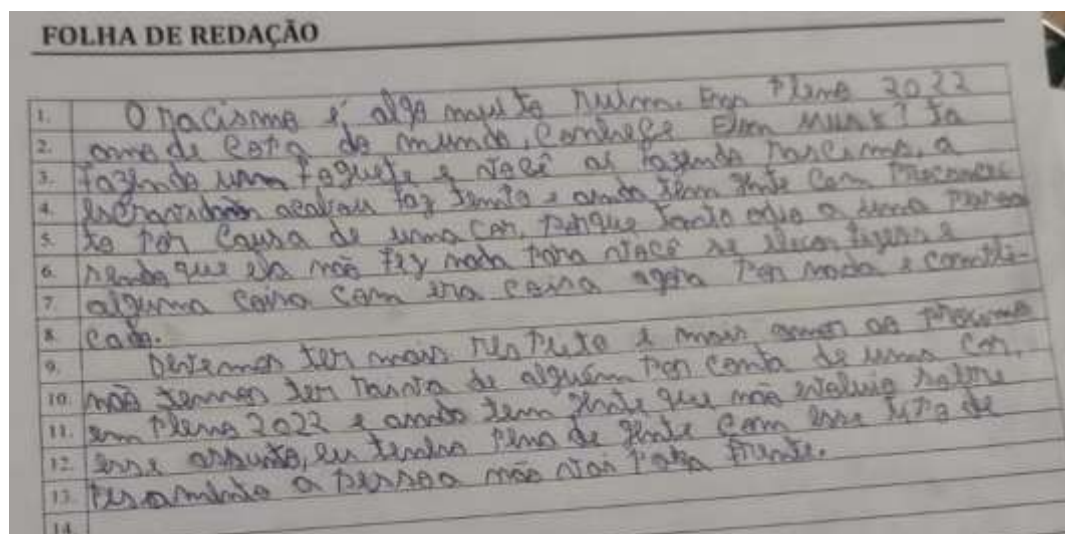
Algumas destas produções serão aqui elencadas e discutidas. Conforme Köche; Boff, Marinello (2014), a redação escolar é um gênero textual construído em torno de uma questão proposta, geralmente, produzida na escola para atender à solicitação do professor. Portanto, o (a) estudante, na elaboração do seu texto dissertativo-argumentativo, deve orientar-se para uma prática de escrita cujo propósito não é dizer o que se pensa, mas manifestar o que se pensa através de argumentos fundamentados numa linguagem clara, concisa e objetiva. Nesse processo, não são relevantes as ideias idiossincráticas do autor sobre determinada temática, todavia como ele desenvolve tais ideias, ou seja, como o sujeito produtor permite o progredir a defesa do tema proposto. Em suma, o objetivo do gênero redação escolar não é tornar audível as vozes, os sentimentos, o ponto de vista do ser, mas, como aponta Fonseca (1981, p. 31), é “raciocinar e colocar com certa ordem e rigor”. Sendo assim, o fim é o convencimento do leitor ou da leitora através do exercício da linguagem pautado na linguagem formal.

Considerando os preceitos inerentes à elaboração da redação escolar, tem-se, pois, uma estrutura, a qual, muitas vezes, é imperativamente apresentada aos estudantes ao longo do Ensino Médio, possibilitando a vivência com uma linguagem criativa.

Para Köche, Boff e Marinello (2014, p. 77), há, na base da estrutura redativa, três elementos basilares: a situação problema, a discussão e a solução-avaliação. No primeiro, o leitor é conduzido à progressão do texto, é neste espaço em que há a contextualização do assunto. Na segunda parte, são expostos os argumentos, por meio de estratégias argumentativas (voz de autoridade, dados estatísticos, exemplos breves ou notícias). Por último, tem-se a seção em que acontece a resposta ao problema apresentado. No ENEM, na competência 05, denomina-se de proposta interventiva. Por isso, não se pode considerar uma forma de paráfrase do que foi elucidado anteriormente, porém, é o

momento do autor do texto sugerir uma solução-avaliação para que o leitor ou a leitora seja finalmente convencido (a).

Imagem 12: Redação de **E01**³⁶ pertencente ao **G01**.



Fonte: **E01**, **G01**, 2022.

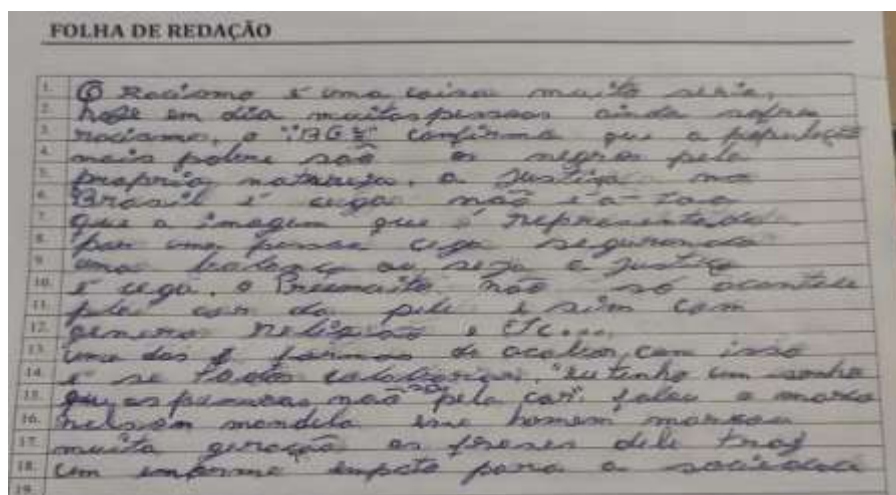
Esta produção apresenta uma situação problema, relacionada à questão do racismo. Tema que causa espanto para o (a) produtor (a), podendo ser assegurado no uso da locução adverbial *Em pleno 2022 ano da copa do mundo*. Apesar de ter sido escrita com poucas linhas, o (a) estudante consegue desenvolver uma discussão a respeito da temática requerida pela professora. Diante disso, seu texto progride apresentando argumentos que procuram convencer o leitor / a leitora de que o racismo é algo arcaico, ultrapassado e que deve ser superado. Afinal, para o (a) produtor (a), *a escravidão acabou faz tempo e ainda tem gente com preconceito por causa de uma cor, porque tanto ódio a uma pessoa sendo que ela não fez nada para você [...]*

Depreendemos que a construção argumentativa do (a) produtor (a) refuta a prática do racismo e, na solução-avaliativa ou proposta interventiva, a resposta ao problema do racismo apresentada é: *Devemos ter mais respeito e mais amor ao próximo não temos ter raiva de alguém por conta de uma cor em pleno 2022 e ainda tem gente que não evoluiu.*

³⁶ O racismo é algo muito ruim. Em pleno 2022 ano da copa do mundo, conhece Elon Musk? Tá fazendo um foguete e você aí fazendo racismo. A escravidão acabou faz tempo e ainda tem gente com preconceito por causa de uma cor, porque tanto ódio a uma pessoa sendo que ela não fez nada para você se elecos fizesse alguma coisa com era coisa agora por nada e complicado. Devemos ter mais respeito e mais amor ao próximo não temos ter raiva de alguém por conta de uma cor em pleno 2022 e ainda tem gente que não evoluiu sobre esse assunto, eu tenho pena de gente com esse tipo de pensamento a pessoa não vai para frente.

Logo, essa redação, apesar de conter um inexpressivo número de linhas, considerando a seriação do estudante e as lacunas trazidas ao longo da formação em meio a crise pandêmica, é possível perceber uma estrutura redacional distantes do molde clássico da redação escolar. Além disso, o (a) produtor (a), evidentemente por força da linguagem que permite ao usuário de uma língua colocar-se frente aos mais plurais temas e assuntos, recorre a expressão subjetiva do pensamento e faz uso da 1ª pessoa do singular, fazendo o texto distanciar-se da linguagem objetiva, como pode ser observado em *eu tenho pena de gente com esse tipo de pensamento a pessoa não vai para frente*.

Imagem 13: Redação de E02³⁷ pertencente ao G01.



Fonte: E01, G01, 2022.

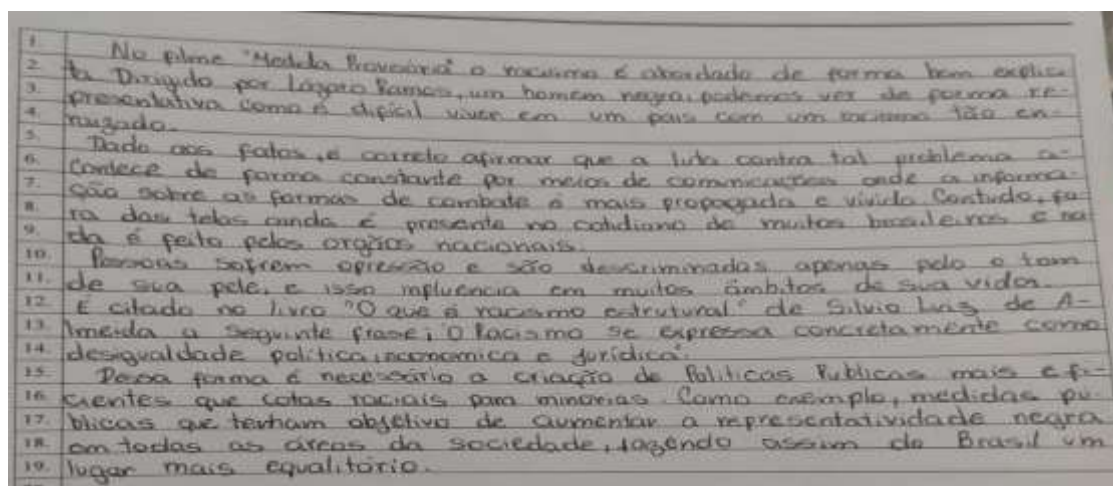
A situação-problema, no texto em questão, é apresentada como algo sério, portanto, merecedora de atenção. Mais uma vez, estamos diante de um texto que apresenta necessidade de intervenção nos aspectos estruturais de uma redação, no entanto, o (a) produtor (a) já consegue fluir mais em quantidade de linhas estabelecidas para a resolução da proposta de redação. Ao examinar a questão, o sujeito reforça sua discussão com uma estratégia argumentativa pautada em dados estatísticos, revelando dados do IBGE sobre a questão em que se aponta que a maioria da população pobre é negra.

³⁷ O racismo é uma coisa muito séria. Hoje em dia muitas pessoas ainda sofrem racismo, o IBGE confirma que a população mais pobre são os negros pela própria natureza. a justiça no Brasil é cega não é a toa que a imagem que é representada por uma pessoa cega segurando uma balança ou seja a justiça é cega. O preconceito não só acontece pela cor da pele e sim com gênero religião e etc... Uma das formas de acabar com isso é se todos colaborarem "eu tenho um sonho que as pessoas não pela cor" falou Nelson Mandela esse homem marcou muita geração as frases dele traz um enorme impacto para a sociedade.

Em continuidade, desenvolve uma nova ideia para reforçar a violência do racismo, tecendo que ele não acontece apenas em virtude da cor, mas em relação ao gênero e a religião, como também em outros âmbitos. É notório que o (a) produtor (a) apropriou-se de dados publicados e comparações para defender a sua tese de que o *racismo é uma coisa muito séria*, por isso deve ser combatido.

Por fim, a proposta interventiva, segundo o (a) produtor (a), deve-se fundamentar na colaboração (precisando de uma maior explicação sobre como), foi reforçada por um argumento de autoridade atribuído a Nelson Mandela, um grande líder africano, mas o argumento foi talhado por Martin Luther King³⁸, cuja frase foi: *Eu tenho um sonho que minhas quatro pequenas crianças vão um dia viver em uma nação onde elas não serão julgadas pela cor da pele, mas pelo conteúdo de seu caráter.*

Imagem 14: Redação de E03³⁹ pertencente ao G01



Fonte: E03, G01, 2022.

³⁸ Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/discursodemartinlutherking.pdf>

³⁹ No filme "Medida provisória" o racismo é abordado de forma bem explícita. Dirigido por Lázaro Ramos, um homem negro, podemos verde forma representatica como é difícil viver em um país com um racismo tão enraizado. Dado os fatos, é correto afirmar que a luta contra tal problema acontece de forma constante por meios de comunicações onde a informação sobre as formas de combate é mais propagada e vivida. Contudo, fora das telas ainda é presente no cotidiano de muitos brasileiros e nada é feito pelos órgãos nacionais. Pessoas sobre, opressão e são discriminadas apenas pelo o tom de sua pele. E isso influencia em muitos âmbitos de sua vida. É citado no livro "o que é racismo estrutural" de Silvio Luiz de Almeida a seguinte frase: "o racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômca e jurídica". Dessa forma é necessário a criação de políticas públicas mais eficientes que cotas raciais para minorias. Como exemplo, medidas públicas que tenham objetivo de aumentar a representatividade negra em todas as áreas da sociedade, fazendo assim do Brasil um lugar mais equalitário.

Na última redação analisada de G01, vimos um texto, do ponto de vista estético, mais organizado. Permitindo, visualmente, identificar as partes estruturais da redação propostas por Köche; Boff, Marinello (2014), isto é, situação-problema (Introdução), Discussão (Desenvolvimento) e solução-avaliativa (Conclusão).

Dessa forma, para a introdução, o (a) autor (a) reserva um parágrafo, para o desenvolvimento, assegura a discussão em dois parágrafos e sua conclusão em mais um parágrafo, permitindo uma leitura mais harmoniosa e agradável do texto.

Assim, um fenômeno interessante deve ser ressaltado na parte em que contextualiza-se o tema, a saber: o (a) produtor (a) faz uso adequadamente do repertório social para abordar o racismo. Desse modo, inicia o seu texto apontando que o racismo é um problema enraizado na sociedade brasileira, podendo isso ser visto no filme Medida provisória, de Lázaro Ramos.

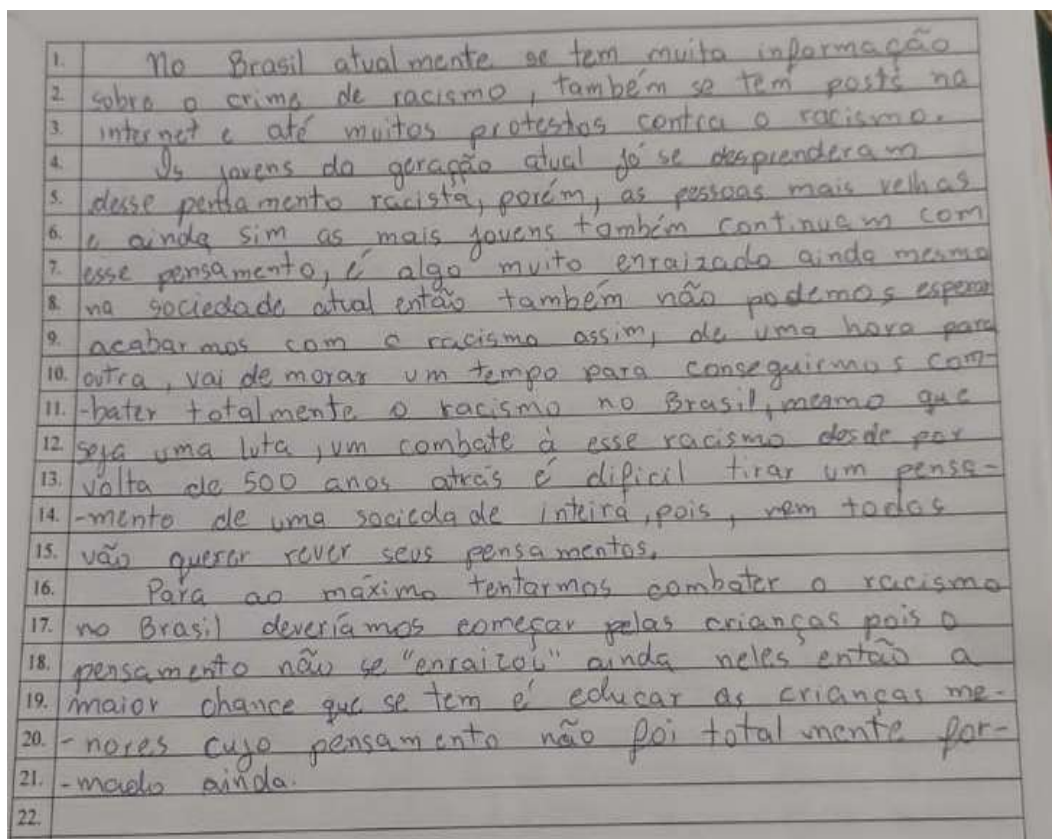
Dado os fatos, é correto afirmar que a luta contra tal problema acontece de forma constante por meios de comunicações onde a informação sobre as formas de combate é mais propagada e vivida. Contudo, fora das telas, ainda é presente no cotidiano de muitos brasileiros e nada é feito pelos órgãos nacionais.

Imagem 15: Redação de E01⁴⁰ pertencente ao G02



Fonte: E01, G02, 2022.

⁴⁰ O racismo é um fenômeno que vem sendo observado há muito tempo, não só no Brasil, mas em todo o mundo e que consiste em colocar determinada raça acima da outra, tornando a primeira superior. Pode-se dizer que esse, teve início na escravidão, onde a raça, a cor foi utilizada como justificativa de exploração. Apesar da escravidão ter sido abolida o da criação de leis que desaprovam e punem atos preconceituosos, o racismo persiste na sociedade atual. Isso ocorre devido ao fato do que a maioria das pessoas agem com indiferença em relação ao tema. Não existe uma solução instantânea, mas as ações afirmativas nasceram para auxiliar aquelas consideradas inferiores e que não ganham oportunidades simplesmente pela sua cor, o movimento negro é o protagonista desta luta histórica. Graças à eles foram criadas coas raciais que contribuem para colocar a população negra em um lugar de visibilidade social e política, a inclusão social. É necessária uma postura ativa, realizar uma conscientização infantil para a formação de bons cidadãos, a qual deve ser discutida abertamente em casa, nas escolas, igrejas, e qualquer local público. Mostrar que não se manifestar diante de uma situação racial, também é preconceito, o silêncio também é uma forma de violência. Levando em conta o que foi observado, é imprescindível que todos se conscientizem que não é a cor de uma pessoa que define seu caráter e sim suas atitudes. Julgar alguém pela aparência é uma ação errônea, devemos nos preocupar em estimular o diálogo sobre o tema, incentivar mudanças de pensamento e cultivar o princípio da igualdade.

Imagem 16: Redação de E02⁴¹ pertencente ao G02

Fonte: E02, G02, 2022.

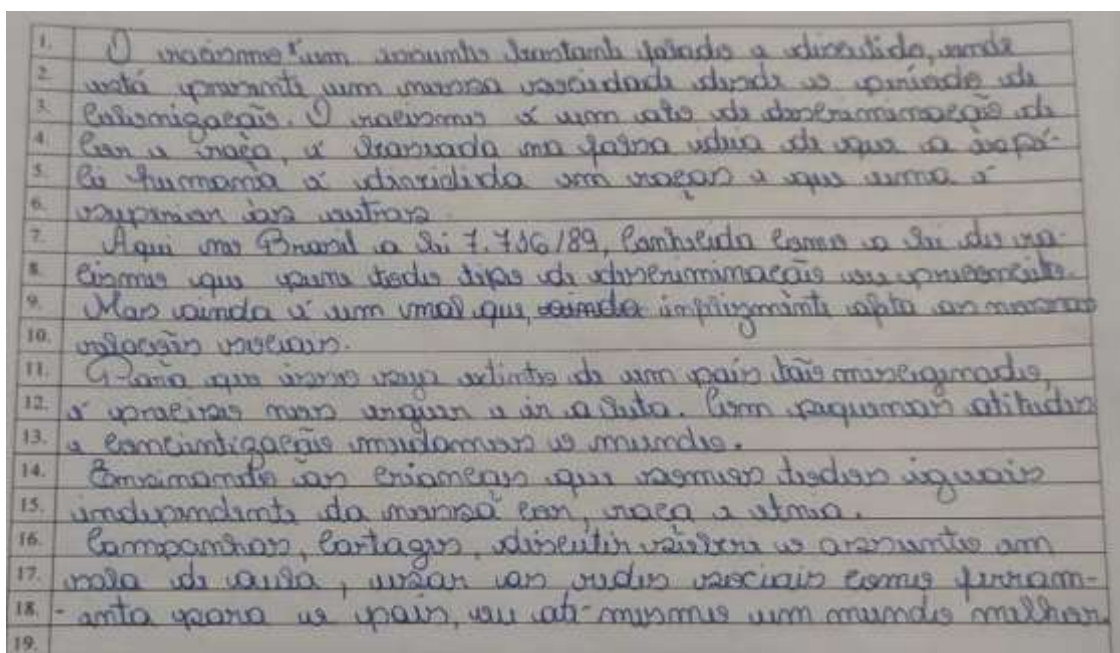
Esta dissertação escolar inicia sua defesa com a informação de que, no Brasil, há uma ampla divulgação de informações sobre o crime de racismo. Além disso, - no primeiro parágrafo – para facilitar o entendimento do leitor, expõe *também se tem posts na internet e até muitos protestos contra o racismo*. O (a) autor (a) do texto encaminha sua discussão sobre a temática, apontando algumas divergências que permitem afirmar que há uma necessidade de reflexão prévia, bem como leitura sobre o tema, uma vez que aponta que as pessoas mais jovens conseguem lidar com o enfrentamento ao racismo, e os mais velhos possuem mais dificuldade. No mesmo período, afirma que as pessoas jovens também possuem práticas racistas, como pode ser lido em *Os jovens da geração*

⁴¹ No Brasil atualmente se tem muita informação sobre crime de racismo, também se tem posts na internet e até muitos protestos contra o racismo. Os jovens da geração atual já se desprenderam desse pensamento racista, porém, as pessoas mais velhas e ainda sim as mais jovens também continua, com esse pensamento, é algo muito enraizado ainda mesmo na sociedade atual então também não podemos esperar acabarmos com o racismo assim, de uma hora para outra, vai demorar um tempo para conseguirmos combater totalmente o racismo no Brasil, mesmo que seja uma luta, um combate à esse racismo desde por volta de 500 anos atrás é difícil tirar um pensamento de uma sociedade inteira, pois, nem todos vão querer rever seus pensamentos. Para ao máximo tentarmos combater o racismo no Brasil deveríamos começar pelas crianças pois o pensamento não se "enraizou" ainda neles então a maior chance que se tem é educar as crianças menores cujo pensamento não foi totalmente formado ainda.

atual já se desprenderam desse pensamento racista, porém, as pessoas mais velhas e ainda sim as mais jovens também continua, com esse pensamento. No entanto, há uma qualidade discursiva apresentada através da estratégia argumentativa da alusão histórica, portanto, *é algo muito enraizado ainda mesmo na sociedade atual*, concluindo ser preciso rever o pensamento.

No parágrafo conclusivo, há uma solução expressa que se relaciona com a discussão da questão que sugere a sensibilização das crianças. Para o (a) autor (a) os exemplos citados ao longo do texto só poderão ser superados com o combate iniciado desde da infância, pois: *Para ao máximo tentarmos combater o racismo no Brasil deveríamos começar pelas crianças pois o pensamento não se “enraizou” ainda neles então a maior chance que se tem é educar as crianças menores cujo pensamento não foi totalmente formado ainda.*

Imagem 17: Redação de **E03**⁴² pertencente ao **G02**



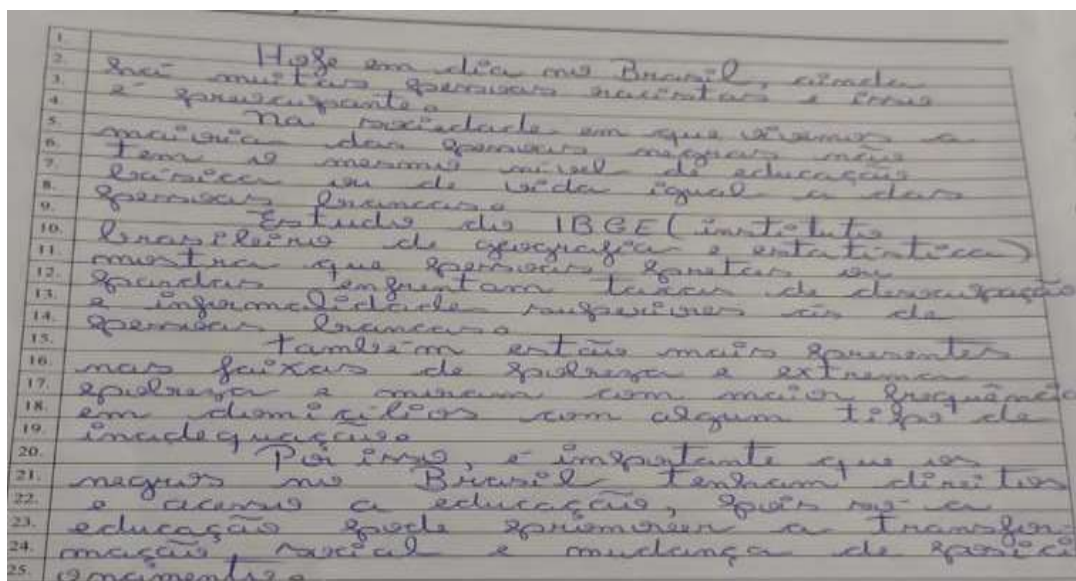
Fonte: **E03**, **G02**, 2022.

⁴² O racismo é um assunto bastante falado e discutido, onde está presente em nossa sociedade desde o período de colonização. O racismo é um ato de discriminação de cor e raça, é baseada na falsa ideia de que a espécie humana é dividida em raças e que uma é superior às outras. Aqui no Brasil a lei 7.716/89, conhecida como a lei do racismo que pune todo tipo de discriminação ou preconceito. Mas ainda é um mal que *ainda* infelizmente afeta as nossas relações sociais. Para que isso seja extinto de um país tão miscigenado, é preciso nos erguer e ir a luta. Com pequenas atitudes e conscientização mudamos o mundo. Ensinando as crianças que somos todos iguais independente da nossa cor, raça e etnia. Campanhas, cartazes, discutir sobre o assunto em sala de aula, usar as redes sociais como ferramenta para o país, ou até mesmo um mundo melhor.

Inicialmente, é possível perceber que o (a) autor (a) da dissertação escolar assegura que é um assunto muito explanado na sociedade, pois está presente desde a formação da sociedade brasileira. Em seguida, apresenta a sua tese: *O racismo é um ato de discriminação de cor e raça, é baseada na falsa ideia de que a espécie humana é dividida em raças e que uma é superior às outras*. Logo, o primeiro parágrafo do texto evidencia de modo objetivo que o racismo é um ato discriminatório, contextualizando o leitor ou a leitora a respeito de sua ideia sobre o racismo que se alicerça na supremacia da cor e da raça.

Valendo-se da lei 7.716/89, sancionada no Brasil, apresenta, na base argumentativa, a legislação que pune os atos discriminatórios e preconceituosos. Ainda assim, o racismo, como escreve o(a) autor (a) do texto, *infelizmente afeta as nossas relações sociais*. Em seguida, é apresentada uma relação de causa e consequência para o enfrentamento ao racismo, assim, *Para que isso seja extinto de um país tão miscigenado, é preciso nos erguer e ir a luta. Com pequenas atitudes e conscientização mudamos o mundo*.

Por fim, no último parágrafo, é trazida a solução, ou seja, a proposta interventiva, a qual se baseia no princípio da educação das crianças, na visão de que os homens e as mulheres são iguais independente da cor, da raça e etnia, conforme o (a) autor (a) do texto. Como sugestão de sensibilidade, é posto à disposição o aparelho ideológico escolar, as redes sociais como espaços de sensibilização e de transformação de um país e até mesmo em âmbito mais amplo: a transformação do mundo.

Imagem 18: Redação de E01⁴³ pertencente ao G03

Fonte: E01, G03, 2022.

A dissertação de E01, do G03, no primeiro parágrafo, inicia-se afirmando que, na sociedade brasileira, há inúmeras pessoas racistas, e isso é um evento preocupante. Contudo a situação-problema é marcada quando o (a) autor(a) considera que *Na sociedade em que vivemos a maioria das pessoas negras não tem o mesmo nível de educação básica ou de vida igual a das pessoas brancas.*

Dando continuidade e procurando defender sua tese, há uma sequência discursiva em que é possível observar uma unidade temática, pois o (a) produtor (a) do texto, através da estratégia argumentativa do uso de dados apresentados pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, mantém a visão de segregação entre pessoas brancas e negras, na qual os negros vivem à margem da sociedade. Assim,

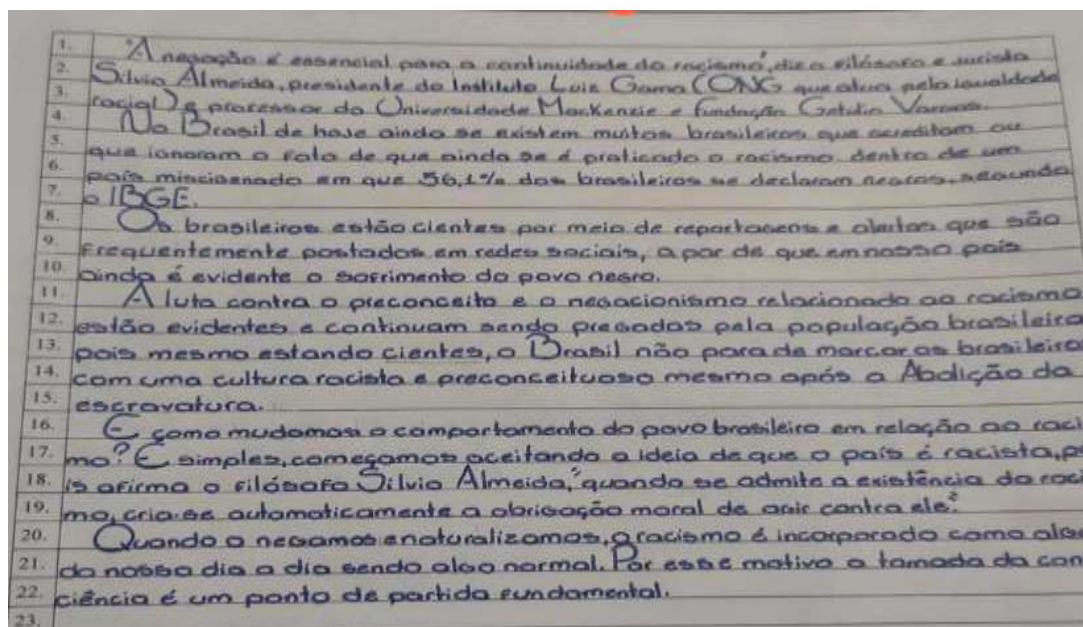
Estudo do IBGE (instituto brasileiro de geografia e estatística) mostra que pessoas pretas ou pardas enfrentam taxas de desocupação e informalidade superior as de pessoas brancas. Também estão mais presentes nas faixas de pobreza e extrema pobreza e moram com maior frequência em domicílios com algum tipo de inadequação (E01, do G03, 2022).

No último parágrafo, local destinado à intervenção, o (a) autor (a), valendo-se de um vocabulário conciso e claro, propõe que, no Brasil, o combate ao racismo se dará a

⁴³ Hoje em dia no Brasil, ainda há muitas pessoas racistas e isso é preocupante. Na sociedade em que vivemos a maioria das pessoas negras não tem o mesmo nível de educação básica ou de vida igual a das pessoas brancas. Estudo do IBGE (instituto brasileiro de geografia e estatística) mostra que pessoas pretas ou pardas enfrentam taxas de desocupação e informalidade superior as de pessoas brancas. Também estão mais presentes nas faixas de pobreza e extrema pobreza e moram com maior frequência em domicílios com algum tipo de inadequação. Por isso, é importante que os negros no Brasil tenham direitos e acesso a educação, pois só a educação pode promover a transformação social e mudança de posicionamento.

partir de oportunidades oferecidas aos negros, portanto, a educação é colocada como o caminho imprescindível para a transformação social e, conseqüentemente, a mudança de posicionamento, isto é, inibição do racismo.

Imagem 19: Redação de E02⁴⁴ pertencente ao G03



Fonte: E02, G02, 2022.

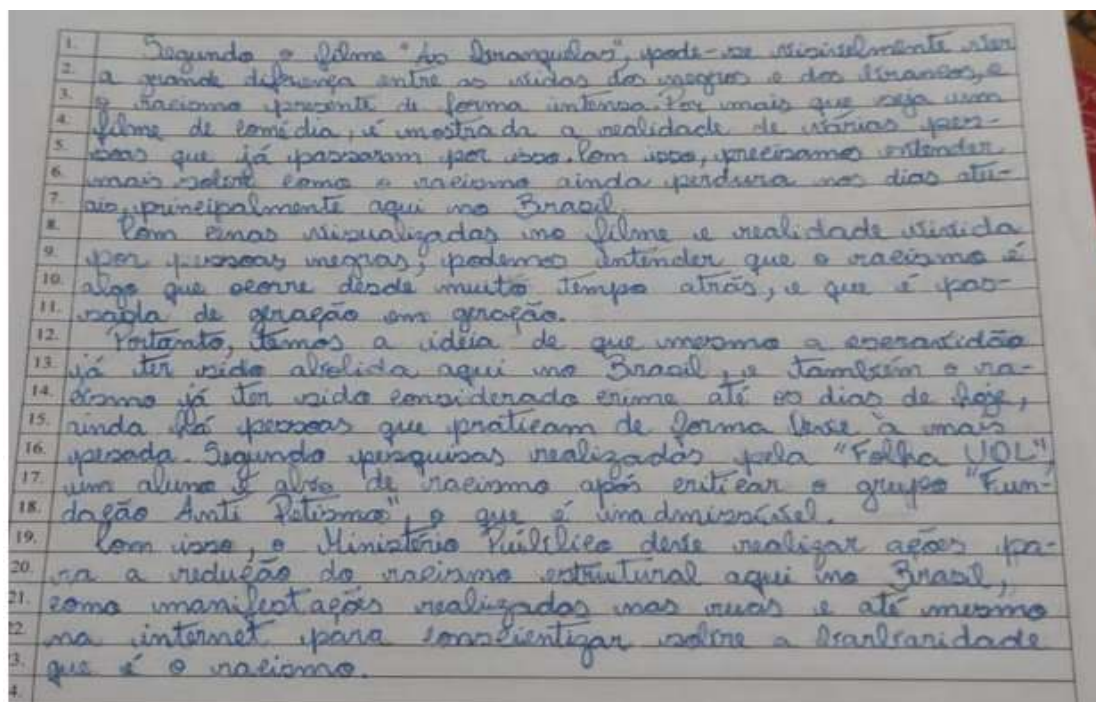
A dissertação *in tela*, na parte introdutória, faz alusões, trazendo o pensamento de um professor e jurista, além de considerar os dados estatísticos do IBGE que apresenta um percentual de um Brasil miscigenado, por isso, deveria não ter práticas de racismo. Em continuidade, elenca a exposição e a defesa das ideias, relacionadas com o racismo, e à não crença de tais práticas de violência para com os negros. Assim, o (a) autor (a) argumenta que o racismo, embora os brasileiros tenham ciência de sua problemática,

⁴⁴ “A negociação é essencial para a continuidade do racismo”, diz o filósofo e jurista Silvio Almeida, presidente do Instituto Luiz Gama (ONG que atua pela igualdade racial) e professor da Universidade Mackenzie e Fundação Getúlio Vargas. No Brasil de hoje ainda se existem muitos brasileiros que acreditam ou que ignoram o fato de que ainda se é praticado o racismo dentro de um país miscigenado em que 56,1% dos brasileiros se declaram negros, segundo o IBGE. Os brasileiros estão cientes por meio de reportagens e alertas que são frequentemente postados em redes sociais, a par de que em nosso país ainda é evidente o sofrimento do povo negro. A luta contra o preconceito e o negacionismo relacionado ao racismo estão evidentes e continuam sendo pregadas pela população brasileira, pois mesmo estando cientes, o Brasil não para de marcar os brasileiros com uma cultura racista e preconceituosa mesmo após a abolição da escravatura. E como mudamos o comportamento do povo brasileiro em relação ao racismo? É simples, começamos aceitando a ideia de que o país é racista, pois afirma o filósofo Silvio Almeida “quando se admite a existência do racismo, cria-se automaticamente a obrigação moral de agir contra ele”. Quando o negamos e naturalizamos, o racismo é incorporado como algo do nosso dia a dia sendo algo normal. Por esse motivo a tomada da consciência é um ponto de partida fundamental.

através das redes sociais, causa sofrimento ao povo negro. Dito isto, argumenta que a luta deve ser contra o preconceito e o negacionismo relacionado ao racismo.

No último parágrafo, na conclusão da dissertação, o (a) autor (a), questiona: *E como mudamos o comportamento do povo brasileiro em relação ao racismo?* De modo retórico, para o (a) autor (a) o combate inicia no reconhecimento e afirmação da realidade, ou seja, *aceitando a ideia de que o país é racista, pois afirma o filósofo Silvio Almeida “quando se admite a existência do racismo, cria-se automaticamente a obrigação moral de agir contra ele”*. Por isso, não se deve negá-lo, uma vez que tal concepção coopera para que o racismo seja naturalizado e incorporado nas práticas sociais sendo necessário enfrentá-lo através da tomada de consciência de que o racismo é um comportamento desajustado na sociedade.

Imagem 20: Redação de **E03** pertencente ao **G03**



Fonte: **E03**⁴⁵. **G03**, 2022.

⁴⁵ Segundo o filme "As branqueletas", pode-se visivelmente ver a grande diferença entre as vidas dos negros e dos brancos, e o racismo presente de forma intensa. Por mais que seja um filme de comédia, é mostrada a realidade de várias pessoas que já passaram por isso. Com isso, precisamos entender mais sobre como o racismo ainda perdura nos dias atuais, principalmente aqui no Brasil. Com cenas visualizadas no filme e realidade vivida por pessoas negras, podemos entender que o racismo é algo que ocorre desde muito tempo atrás, e que é passada de geração em geração. Portanto, temos a ideia de que mesmo a escravidão já ter sido abolida aqui no Brasil, e também o racismo já ter sido considerado crime até os dias de hoje, ainda há pessoas que praticam de forma leve à mais pesada. Segundo pesquisas realizadas pela "Folha UOL", um aluno é alvo de racismo após criticar o grupo "fundação Anti Petismo", o que é inadmissível. Com isso, o Ministério Público deve realizar ações para a redução do racismo estrutural aqui no Brasil, como manifestações realizadas nas ruas e até mesmo na internet para conscientizar sobre a branquitude que é o racismo.

Para o (a) autor (a) da dissertação acima, a introdução, parte em que se encontra a situação-problema, é construída a partir do acúmulo de informações que foram adquiridas ao longo da vivência do (a) produtor (a). Assim, tem-se uma contextualização da problemática do racismo a partir do filme *As branqueiras* (2004), dirigido por Keena Ivory Wayans e estrelado pelos irmãos Shawn Wayans e Marlon Wayans. Na trama, conforme o (a) produtor (a) do texto dissertativo, *pode-se visivelmente ver a grande diferença entre as vidas dos negros e dos brancos, e o racismo presente de forma intensa.*

As estratégias argumentativas desenvolvidas são fundamentadas na exposição do racismo através de relato da situação, como em: *Com isso, precisamos entender mais sobre como o racismo ainda perdura nos dias atuais, principalmente aqui no Brasil.* Como através de comparações, visto em: *Com cenas visualizadas no filme e realidade vivida por pessoas negras, podemos entender que o racismo é algo que ocorre desde muito tempo atrás, e que é passada de geração em geração.*

Outrossim, é trazido também, para a base da defesa da ideia suscitada no texto, a estratégia de exemplificação de pesquisa, como a referida da Folha UOL, cujo evento mostra que *um aluno é alvo de racismo após criticar o grupo “fundação Anti Petismo”, o que é inadmissível.*

Como solução-avaliativa é evocada a presença do Ministério Público para a realização de ações que conduzam a redução do racismo estrutural no Brasil. Além disso, sugere que ocorram *manifestações realizadas nas ruas e até mesmo na internet para conscientizar sobre a barbaridade que é o racismo.*

Logo, a atividade sugerida por Mikhaela, a fim de elaborar a redação escolar, pode ser considerada necessária no âmbito escolar, visando a aprovação nos principais vestibulares. É imprescindível refletir as carências perceptíveis ao longo da prática, pois a estruturação de uma redação escolar requer conhecimentos que os (as) estudantes adquirirão no fluxo do Ensino Médio. Cabe salientar que o texto dissertativo-argumentativo é estudado a partir do 2º bimestre do 2º ano do EM, o que permite depreender que alguns saberes para a sua elaboração serão adquiridos na contínua experiência com a linguagem no 1º ano do EM.

Além disso, outro aspecto que merece destaque é a preocupação de Mikhaela com o atendimento a esse tipo de produção, evidentemente, porque a escola *lócus* tem uma tradição em preparar os (as) educandos (as) para ingressarem no Ensino Superior,

manifestações realizadas nas ruas e até mesmo na internet para conscientizar sobre a barbaridade que é o racismo.

resultando em adiantamento de práticas com a língua que deveriam ser refletidas no seu devido tempo. Cabe ainda ressaltar que, segundo Prestes (2001), as escolas, inseridas nas práticas de escrita, muitas vezes, esquecem de desenvolver a prática da reescritura, isto é, incentivar o trabalho de revisão textual. Trata-se de um momento na prática de produção em que “os alunos devem ser estimulados a serem mais atentos ao que escrevem, e o professor deve auxiliá-los, respeitando suas estratégias individuais de (re) escrita” (PRESTES, 2001. p. 11).

Assim, ao observarmos a atividade de elaboração de redação escolar, algumas etapas deixaram de ser melhor vivenciadas no tocante à execução da atividade:

1, os textos norteadores não se encontravam na folha de atividade, o que permite inferir que há uma necessidade de melhor planejamento da proposta;

2, não houve uma discussão a respeito do tema de modo breve para se chegar ao objetivo central da proposta, ou seja, a partir do debate a respeito do tema os (as) estudantes opinam e há a ampliação de olhares e dos seus horizontes de expectativa através da troca entre os pares e os ímpares;

3, voltando-se para uma atividade com foco na língua enquanto código, o processo de (re) escrita poderia favorecer reflexões linguísticas e apontar pontos ao longo do texto dos (as) educandos (as) necessitados de adequações gramaticais pautadas na norma culta da língua,

4, por fim, percebemos que, no momento da produção da redação escolar, foi aplicado o rigor dos exames de vestibulares, em que os (as) presentes tiveram que sentar em filas, sem troca de ideias e considerando a realidade vivenciada durante a aplicação dos vestibulares. Salienta-se que a escola deve promover o exercício da linguagem para a interação em amplos contextos.

Logo, trabalhar com a escrita na escola é um desafio do professor ou da professora de língua, porque ele ou ela precisa entender, antes de tudo, que o (a) estudante não escreverá para ele, e sim para tornar os (as) educandos preparados (as) para produzirem qualquer tipo de texto em situação concreta, ou seja, textos que se relacionem com a vida, atendam as suas expectativas e permitam intercambiar saberes, experiências, vidas.

Portanto, as observações iniciais nas turmas (**G01**, **G02** e **G03**) de Mikhaela permitem chegar a conclusões abertas a novos aprofundamentos, a saber: a prática com a linguagem ainda se encontra inserida numa perspectiva de língua enquanto código, cuja preocupação ventilada sempre são os resultados esperados pela instituição escolar e

reforça-se a formação para aprovação nos vestibulares locais e ENEM. Disto resulta um exercício com a língua que se converte ilimitado para a exploração dos processos de escuta das visões de mundo, dos anseios, dos pensamentos, da maneira de enxergar a vida pelos (as) educandos (as). Nessa preparação, a situação comunicativa advindas com as produções dos eventos textuais fica a serviço da estrutura da língua, ao ponto de fichas de atividades, sugestões de atividades e outras ações da sala de aula voltarem-se para atender aquilo que a escola espera.

Apesar dessa orientação, Mikhaela procura partilhar suas aulas numa perspectiva dialógica. Isso pode ser visto no momento em que trouxe para a sala de aula um vídeo, permitindo, inclusive, o exercício de outras linguagens e manifestações com a língua. O curta *Vida Maria* permitiu uma maior interação entre os (as) estudantes, fortalecendo o exercício com a linguagem e promovendo a escuta na sala de aula, isto é, compreendendo a sua maneira de ver, de sentir e de posicionar-se frente à existência.

É fundamental considerar que os trabalhos com os gêneros textuais escritos plurais também não foram expressivos, uma vez que a dinâmica percebida, ao longo das aulas, nos três grupos, foi fortalecedora para efetivar a preparação dos (as) discentes para a produção de textos e atender a tipologia dissertativa-argumentativa. Nesse sentido, os (as) estudantes visaram cumprir as exigências deste gênero com a socialização de temática voltada para o combate ao racismo no Brasil. Com isso, os (as) educandos (as) estavam preocupados (as) em desenvolver um texto que satisfizesse a professora, refletindo pouco acerca da língua enquanto fenômeno de interação e trocas de valores e concepções. Assim, é possível ser usada para expressar as vozes internalizadas de alunos, tristemente, sufocadas pela concepção de língua que pauta as práticas de produção de textos na escola.

Logo, a ênfase dada ao trabalho com a redação escolar, permite inferir que é preciso levar os (as) educandos (as) aos patamares mais plurais que se pode ter com o exercício da linguagem. É necessário desenvolver atividades que permitam explorar os mais diversos níveis da linguagem, a fim de interagir, de compreender a relação língua-história-vida, ou seja, a língua enquanto interação que considera o ser como um sujeito sócio-histórico e dialético.

Afinal,

o aluno não deve permanecer apenas como escritor e o professor como o único leitor. Os textos deverão ser produzidos para destinatários diversificados, muitas vezes imaginários até, levando-se em conta que, variando o leitor, varia também a situação comunicativa e, conseqüentemente, o tipo de texto (PRESTES, 2001, p. 18).

Logo, as atividades de produção textual devem garantir a possibilidade de interação, de considerar os pensamentos dos (as) educandos (as), a fim de permitir a expressão do pensar, do sentir, do querer dos sujeitos produtores.

5.4 A formação docente para o uso dos livros *cartoneros*: um mecanismo para a produção de gêneros textuais da modalidade escrita da língua

A formação docente é uma urgência contínua, pois, os processos de interação, os saberes, as didáticas são constantemente modificadas. Assim, o (a) profissional da educação, inserido no âmbito da sala de aula, deve estar sempre aberto às novas reformulações e novas propostas de intervenção que requerem seu aprendizado continuamente. Portanto, todos (as) profissionais da escola são convidados a refletir neste aspecto, pois, a formação docente é essencial na estrutura da base educacional sendo ela indiscutivelmente um processo que deve ser garantido pelos sistemas de ensino, pelas gerências e incentivada pela comunidade escolar.

Logo, a docência não é um sacerdócio, mas um ofício que requer aperfeiçoamento contínuo, uma vez que os (as) professores (as) dialogam com múltiplos saberes, e são desafiados a estimular estudantes a interagir socialmente através dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo formacional. Mediante Tardif (2002, p. 61), os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Assim, o (a) profissional da educação básica, em especial, o professor ou a professora de Língua Portuguesa deverá compreender a realidade multifacetada em que ele ou ela transitam e entender que sua prática deverá favorecer a contemplação e a concretização de inúmeras práticas com a língua, acentuando o exercício amplo com a linguagem e o trabalho com os gêneros textuais. De acordo com Köche, Boff e Marinello (2014, p. 11), na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituídos ao longo da história pela prática social.

Ao perceber o papel do (a) professor (a) de LP e tendo a ciência de que a produção textual escrita em sala de aula não é uma atividade unilateral, mas encontra sentido na relação dialógica, ou seja, no coletivo ou nas diversas vozes em sala de aula, é preciso formar profissionais de Língua Portuguesa capazes de manusear os diversos saberes para desenvolver trabalhos com escritas que colaborem com a escuta dos (as) autores (as). A partir das observações nas aulas de Mikhaela, percebemos como é necessária a formação de professores que considerem a multiplicidade de gêneros textuais

escritos, com margem para a escuta das vozes dos educandos e das educandas.

Dessa forma, foram desenvolvidas oficinas com o *Curso de Livro cartonero*, destinadas aos professores de Língua Portuguesa da instituição *locus* do estudo. Diante das atribuições, dos resultados procurados pelos (as) profissionais de LP (aprovação no ENEM, SSA, SAEPE), apenas Mikhaela se disponibilizou a participar da pesquisa e manteve-se disponível a essa troca de experiências voltadas para pensar em práticas que fortaleçam a linguagem e cooperam com os saberes linguísticos significativos para seus (suas) estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

Aqui cabe destacar o pensamento de Geraldini (2016, p. 112), que assegura que o curso de letras não forma professor. Para o autor, a formação inicial do (a) professor (a) de LP impossibilita ter uma visão mais ampla, aberta e holística sobre os processos de ensino de Língua Portuguesa na realidade escolar. Afinal, muitas vezes, os estudos da língua materna não a compreendem como “uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa” (MARCUSHI, 2008, p. 60). Por isso, o *curso de cartonaria* teve como objetivo preparar a professora de Língua Portuguesa para aprender a produzir artesanalmente o livro *cartonero* para usá-lo como mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma.

O curso foi pensado e formulado para fortalecer um trabalho com a língua para além de uma situação comunicativa artificial como acontece com as práticas de produção textual para ingresso nos vestibulares e nos concursos em que se exige o gênero redação escolar, pois, como afirma Costa Val (1999, p. 49),

o produtor do texto não é dono do seu assunto, nem da forma do seu discurso. Vê-se na contingência de discorrer sobre o tema que lhe for imposto, nos moldes preestabelecidos pelo programa do concurso. O recebedor é ignorado, porém compulsório. Não se trata de uma pessoa a quem o produtor queira dizer alguma coisa, mas, pelo contrário, trata-se de um desconhecido que, com caneta vermelha em punho, poderá barrar-lhe a entrada na universidade. A relação que se estabelece entre os interlocutores, em razão dos lugares que ocupam, é uma relação de poder, em que o produtor se submete ao que ele imagina ser a vontade do recebedor. Esse jogo de representações mentais, no entanto, se processa de forma distorcida, porque os protagonistas de fato não se conhecem e se baseiam em suposições estereotipadas sobre a figura do outro. Mais um artificialismo resulta do próprio objetivo do pretense ato de comunicação. A intenção não é dizer alguma coisa, mas demonstrar que se tem o domínio de uma modalidade do código e, com isso, angariar aprovação no concurso. Nesse caso, às vezes, pode ser mais conveniente se esconder do que se mostrar, dizer não o que realmente se teria a dizer, mas apenas o dizível, o considerado adequado para a circunstância (COSTA VAL, 1999, p. 49).

Logo, foi proposto um curso de 20h de duração, ministrado à professora, o qual fez parte das vivências para a utilização dos livros *cartoneros*. O intuito foi justamente

expandir os horizontes de expectativa da profissional, para que o domínio da linguagem ultrapasse a modalidade do código e seja vivenciado com os (as) educandos (as) um trabalho vasto com os gêneros textuais. Desta forma, foi possível realizar os seguintes módulos: 1º História da Cartonaria; 2º Noções de design gráfico; 3º Técnicas básicas para o livro *cartonero*, 4º Discussão dos gêneros escritos que podem comportar os cartoneros. 5º Montagem do *Cartonero*, 6º Avaliação e discussão dos resultados do curso e 7º sugestão do uso do livro *cartonero* como mecanismo pedagógico para o processo de escuta/leitura da alma.

A formação inicial de professores e de professoras nem sempre contempla a realidade sociocultural existente na instituição escolar, por isso é relevante que a formação continuada de professores (as) procure atender os horizontes poucos contemplados nas universidades e nas faculdades de formação de professores, visto que o que basila o fazer docente é, justamente, o cotidiano da sala de aula e os fenômenos que acontecem através das práticas e das partilhas entre professores – educandos; educandos – professores, bem como atores escolares e a sociedade que o cerca e influencia sua formação. Trata-se de uma cadeia complexa de relações que afetará todo o desenvolvimento educacional, podendo contribuir, ou seja, fortalecer os processos de ensino-aprendizagem, como também, dependendo do tratamento e olhar dado, enfraquecer este processo. Sem ele não ocorre a socialização e a efetivação dos saberes precisos para as atuais e as futuras vivências dos atores estudantis.

Neste sentido, Saviani (2009) elabora uma análise crítica da formação inicial de professores, apontando que há uma distorção que favorece o enfraquecimento da prática docente dentro do universo escolar, pois:

Os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância [...]. O curso de pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a qualidade da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo de formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (Saviani, 2009, p. 147).

Esta valorização sobre os aspectos culturais-cognitivos favoreceu as experiências, as vivências e a compreensão de que o conhecimento é uma construção de alicerçada sobre aspectos para além dos modelos de formação propostos e elucidados por

Saviani (2009), haja vista é necessário ir para além dos conteúdos, ou seja, potencializar a sua formação cidadã e plena do (a) discente como preconiza a própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Pimenta (1997) esclarece que o (a) professor (a) de qualquer disciplina deverá ter sua formação ancorada na perspectiva de articulação de saberes, isto é, o diálogo contínuo entre os saberes da matéria, da educação e da didática e o saber da experiência. A respeito deste saber experiencial tem-se a configuração de sensibilizar, no exercício da profissão, as vivências, as experiências, a visão de mundo tanto do (a) professor (a) como do (a) estudante. Logo, a formação de professores (as) deverá assentar-se numa dimensão eclética, plural e aberta a novas reformulações, pois ela tem início, mas é inacabada, um contínuo que procura fortalecer-se constantemente para atingir o seu foco: a humanização de crianças, adolescentes, jovens, adultos (as) e idosos (as).

No que tange ao componente de Língua Portuguesa, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a formação do(a) professor (a) acontece para:

Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL, 2018, p. 68-69).

Sendo assim, a interação é fator preponderante, uma vez que os (as) estudantes são formados para as múltiplas discursividades e situações comunicativas em que a língua favoreça e fortaleça o processo de intercâmbio do pensar, do sentir, do querer, do agir, do aceitar, do refutar, do colocar-se socialmente em muitos contextos mediados pela língua portuguesa.

Logo, a formação de Mikhaela, em virtude dos elementos verificados ao longo da observação exploratória, fundamentou-se na primícia de ensinar a confeccionar os livros *cartoneros* para que os (as) estudantes pudessem utilizar a língua para expressar sua visão de mundo, suas experiências e pudessem escrever numa concepção de língua para além do código, exercício perceptível na escrita do gênero da redação escolar. A professora participou da formação de cartonaria, a fim de conhecer um mecanismo pedagógico para o trabalho com a escrita sob múltiplos gêneros textuais.

Ao término do curso, Mikhaela fez a avaliação, pois julgamos salutar e essencial para cooperar com as futuras intervenções que associem o trabalho com a escrita em sala

de aula, o uso de livros *cartoneros* e o trabalho numa abordagem de língua enquanto interação.

Inicialmente, foi realizado o módulo que versou sobre a história do livro *cartonero*. Discutimos a origem deste suporte, que teve início na Argentina dos anos 2000, refletiu-se na colaboração socioambiental dos *cartoneros*, pois, são livros reciclados, além disso, cooperam para tornar as vozes dos (as) sujeitos (as) audíveis, como afirmam Carneiro e Rocha (2019):

Assim como a internet dá voz para todas as vozes, os livros *cartoneros* dão voz a todas as pessoas, sejam elas escritoras, poetisas, artistas, educadoras, trabalhadoras da reciclagem ou anônimas, que fazem dessas publicações um meio para que suas obras sejam conhecidas e circulem entre as leitoras e leitores (CARNEIRO; ROCHA, 2019, p. 18).

Imagem 21: Início do curso – aplicação do módulo 01



Fonte: o autor, 2022.

O módulo 2, *noções de design gráfico*, consistiu na aprendizagem do livro *cartonero*. Conforme Lobo (2019, p. 06):

livros *cartoneros*, esses livros encadernados com capas de papelão: sua capacidade de transformação. Transformam embalagens, criadas para proteger e transportar bens de consumo produzidos pela indústria, em capas de livros, as quais, ressignificadas, protegerão e transportarão criatividade, independência, beleza, autonomia e ideias sob a forma de palavras (LOBO, 2019, p. 06).

A compreensão de que os *cartoneros* devem surgir do papelão reciclado é a premissa maior de toda e qualquer produção com cartonagem. Assim, Mikhaela

apropriou-se da informação de que as capas dos livros não podem ser feitas com papelão comprado. Neste momento do curso foi mostrado a Mikhaela o tipo de papelão apropriado, como cortá-lo, as possibilidades de pintar, desenhar, carimbar ou recortar a capa conforme os processos de criatividade de cada autor (a) e/ou produtor (a), além de revelar que cada versão do livro *cartonero* é única.

Imagem 22: vivência do módulo 2.



Fonte: o autor, 2022.

Em continuidade à formação de Mikhaela, foi vivenciado o módulo 3, intitulado de *Técnicas básicas para o livro cartonero*. Neste momento, foram expostas as técnicas de corte, a questão da liberdade criativa e da imaginação para a pintura dos suportes que podem ser ao gosto do (a) produtor (a). Abordamos a técnica de carimbagem, uma vez que, em virtude do contexto pandêmico da COVID – 19, pensamos ser mais apropriada, incorrendo menores riscos aos participantes e feitores dos livros *cartoneros*.

Assim, tomou-se consciência de que, para produzir livros desta natureza, é necessário seguir as recomendações de Almeida (2019), a saber:

O papelão escolhido é cortado com auxílio de ferramentas (estiletas, guilhotinas), e em seguida sobre ele são aplicadas técnicas manuais de pintura, colagem, serigrafia, estêncil etc., criando dessa forma, o caráter de unicidade de cada exemplar produzido – os livros cartoneros possuem capas diferentes umas das outras, apesar de pertencerem ao mesmo título produzido. A fixação do miolo com as capas é realizada, comumente, de duas formas: encadernação com costura manual, ou o uso de grampo e cola nas folhas de guarda do miolo (ALMEIDA, 2019, p. 25).

No módulo 4, *Discussão dos gêneros escritos que podem comportar os*

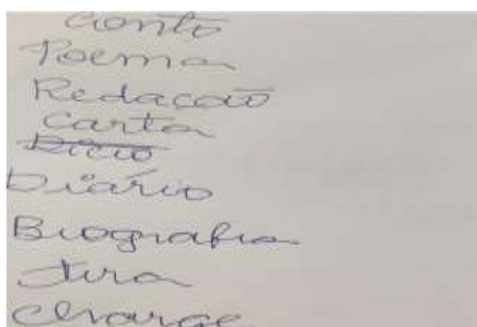
cartoneros, Mikhaela e o pesquisador (mediante o caráter plástico da pesquisa-ação e diante das observações anteriores) conversaram sobre os gêneros textuais escritos possíveis de serem elaborados a partir da vivência com estudantes com os livros *cartoneros*. Mikhaela esclareceu que os livros podem ser uma possibilidade de incentivar a produção escrita com textos que se abram ao processo criativo dos (as) estudantes sendo capazes de permitir a interação dos (as) educandos (as). Assim, é imprescindível citar Antunes (2003), a qual afirma que a atividade da escrita é,

uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele (ANTUNES, 2003, p. 45).

Logo, este espaço de construção e de interação verbal dá voz as vozes, muitas vezes apagadas, silenciadas, até mesmo dentro das escolas em virtude da escrita canonizada e esperada, permitindo que a escrita vá além da tradição escolar, a qual, em inúmeras práticas, exagera no domínio da ortografia, das regras, das normas e invisibiliza a autoria do (a) educando (a) e a expressão do (a) sujeito (a).

Com uma folha de caderno em mãos, brevemente, Mikhaela anotou os possíveis gêneros textuais escritos que podem comportar os livros *cartoneros*, isto implica dizer que os suportes em questão, mediante a disponibilidade, a vontade e o planejamento do (a) professor (a) se configuram como alternativa ou mecanismo pedagógico para o trabalho vasto com os gêneros textuais. É preciso salientar que não descarta a relevância da redação escolar, mas traz à guisa da reflexão a importância da elaboração de outros gêneros textuais escritos na sala de aula, que colaborem para a atuação discursiva do (a) educando (a) em diversos espaços que este (a) interage favorecendo a comunicação e intercâmbio de diversos olhares sobre os assuntos, os temas, as ideias que eles (elas) – educandos (as) comportam.

Imagem 23: gêneros escritos e multissemióticos possíveis de elaborar com o livro *cartonero*.



Fonte: o autor, 2022.

O módulo 5 foi um dos mais importantes da formação, pois tratou da *Montagem do cartonero*. Neste momento do processo, Mikhaela teve a oportunidade de colocar em prática as orientações recebidas nas vivências anteriores. Ela fez o seu livro *cartonero* nos moldes que replicará aos seus estudantes. Foi feito o livro em papel Kraft, usando a técnica de costura das bordas com auxílio de agulhas frivolé e linhas de crochê. Recortamos, para as páginas do livro, papel A4, utilizando uma gilhotina e, como já apontado, optamos pela técnica de carimbagem desenvolvendo um selo *cartonero* chamado de Doralina.

Neste momento, foi possível observar e registrar a satisfação de Mikhaela na construção de um material a partir de elementos recicláveis e compreender que o trabalho desta natureza não apenas fortalece a linguagem, como também promove descontração, união e entretenimento. Como pode ser observado nas imagens seguintes:

Imagem 24: mozaico de produção de *cartonero*.



Fonte: o autor, 2022.

Após a vivência da etapa de discussão dos *cartoneros*, voltada à elaboração, iniciamos o módulo 6, cujo objetivo foi permitir a participante avaliar o curso e colocar-se frente a todo o processo ocorrido até o momento. O instrumento foi um questionário avaliativo, cujas as respostas e interpretações dele são denunciadas abaixo.

Indagamos: *Você acredita que a oficina alcançou o objetivo?* Mikhaela respondeu para o alcance ótimo e complementou afirmando que foi uma imersão na cartonaria. No que diz respeito ao quesito - *Houve dúvidas quanto aos conteúdos?* A participante apontou que considerou regular, em virtude de sua preocupação com o tempo da sala de aula, as burocracias da escola impediu de ter um aproveitamento maior. Diante disso, é possível depreender que o curso de cartonaria conseguiu resultados significativos na formação de Mikhaela. Contudo, ainda é preciso a escola flexibilizar momentos dentro das aulas atividades dos (as) professores (as) para práticas que favoreçam o exercício da docência em diálogo com outras práticas de linguagem. A escola, muitas vezes, inibe o florir da ação docente, além de impossibilitar a ampliação dos horizontes de expectativa dos (as) professores (as).

Quando questionada se *o tema a respeito da produção textual escrita foi relevante?* Mikhaela considerou ótimo, pois sempre gostou de ensinar a produção textual numa perspectiva de partilha. Assim, para a participante, a educação é uma troca que se estabelece no contato com os estudantes através do diálogo e a construção coletiva. Portanto, ao discutir a produção textual escrita com fim a dialogicidade ela julgou excelente e considera ressignificar a sua prática em sala de aula a partir da experiência vivida.

Os módulos propostos favoreceram a aprendizagem dos livros cartoneros? A cerca disso, considerou ótimo. Segundo Mikhaela, foi possível observar em cada momento das vivências os objetivos traçados e o que se esperava ao término de cada módulo. Uma outra indagação permeou sobre o ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais. Portanto, *A oficina favoreceu uma prática mais voltada para o ensino de gêneros textuais?* Mikhaela respondeu que as vivências foram ótimas quanto a este aspecto e colaborou para incentivá-la a construir com os estudantes momentos de produção de escrita sob diversos gêneros, permeados em debates sendo bastante salutar tal encaminhamento.

Por fim, questionamos: *O tempo de desenvolvimento das oficinas foi satisfatório?* Mikhaela respondeu que foi ruim, visto que uma atividade dessa requeria maior tempo. O aspecto ruim se associa ao fato da escolar não oportunizar práticas mais duradouras, porque há sempre a necessidade de atingir as metas e preparar os (as) meninos (as) para as avaliações internas e externas o que enfraquece um trabalho singular com a escrita em sala de aula numa dimensão mais profunda da interação.

Logo, com a aplicação do questionário avaliativo, após as vivências, foi possível

concluir que o curso de livros *cartoneros* foi de suma relevância para a abertura de olhares de Mikhaela, constituindo-se como um divisor d'águas para que a professora inicie uma reflexão mais profunda com a linguagem enquanto interação. Com as vivências transcorridas até o presente momento, é notória a validade da prática estabelecida. Contudo, é necessário repensar no modelo de oportunidades dadas ao professor ou a professora para fortalecer a sua docência. É interessante pensar que o (a) professor (a) tem o direito de ter acesso aos mais diversos saberes e, sobretudo, aqueles que podem trazer resultados significativos ao seu exercício, em especial, aos professores e as professoras de língua Portuguesa, haja vista estes serem o público esperado nos estudos da linguagem enquanto interação e construtora de sentido (s).

Por fim, iniciamos o módulo 7, no qual incentivamos a professora Mikhaela a trabalhar com os livros *cartoneros* como mecanismo pedagógico para o processo de escuta/leitura da alma. Dessa forma, em virtude do caráter interventivo da pesquisa-ação, visto que ela, de acordo com Silva *et al.* (2021),

A Pesquisa-ação, por se tratar de uma metodologia baseada na ação prática referenciada, é uma concepção bastante utilizada em propostas formativas de professores por considerar que os docentes são pesquisadores da própria prática visando sua transformação, tanto da ação docente quanto do desenvolvimento profissional. Ela promove a aprendizagem durante o processo de pesquisa tanto para aprimorar a prática como para ampliar os conhecimentos, contribuindo assim, com a investigação proposta pelo pesquisador (SILVA *et al.*, 2021, p. 12).

Portanto, este tipo de pesquisa se coloca à disposição não apenas para contribuir com a ação docente e para a ampliação dos horizontes de saberes do profissional, mas também permite que o sujeito junto ao pesquisador sob o prisma da coletividade procurem uma solução para a tratativa de um problema existente sob fenômeno observado.

Dessa forma, na última etapa da vivência foi sugerida a Mikhaela trabalhar estratégia pedagógica que colaborasse com a produção textual escrita de múltiplos gêneros textuais escritos através de atividade que cooperasse na perspectiva do presente estudo. Ao colocar esta assertiva, fez-se uma interlocução com as experiências da profissional, considerando seus saberes, seus conhecimentos práticos-teóricos com fim ao aperfeiçoamento do (a) educando (a).

Por conseguinte, as condições tracejadas propuseram soluções aos dilemas da produção escrita para além da supervalorização de um único gênero textual escrito que se destaque ao longo de todo Ensino Médio, mas abrir-se ao atendimento das demandas sociocomunicativas dos (as) estudantes, acomodando a ideologia de que devemos ensinar

língua portuguesa, ou seja, a língua para que os (as) discentes recorram aos usos sociais da língua e isto se faz a partir da construção de variados gêneros em sala de aula.

Durante as vivências, Mikhaela já havia percebido a possibilidade de trabalhar-se com os gêneros textuais escritos através do mecanismo dos livros *cartoneros*. No entanto, foi necessário sistematizar, isto é, planejar os passos que seriam dados para recorrer ao exercício de uma sequência de atividades que contribuísse para o desenvolvimento da escrita com fim a interação, isto é, permitir que o ato de escrever ou produzir textos em sala de aula não se tornasse pautado na visão de código e, além disso, como produzir os suportes *cartoneros* com os cuidados precisos ao momento sanitário sem colocar os (as) adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Tendo este olhar sensível, foi pensando em desenvolver uma sequência de estudo que envolveu os seguintes passos: 1, a discussão através de seminário sobre os gêneros textuais escritos; 2, a de resolução de atividade sob os múltiplos gêneros textuais com fim ao debate, sistematização das ideias e, por fim, fundamentar a produção escrita; 3, a confecção de livros *cartoneros* com os (as) adolescentes os quais contém as produções escritas dos estudantes sob os múltiplos gêneros textuais escritos.

Evidentemente que a sequência de atividade tem uma relação com a sequência didática, que, conforme Zabala (1998, p. 18), é um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Por isso, o objetivo central deste momento foi articular ações que favoreçam o processo de escuta/leitura das vozes dos (as) estudantes através das produções textuais escritas elaboradas em sala de aula tendo a compreensão de que a língua é aprendida e amadurecida através do ensino por meio de gêneros textuais numa perspectiva sóciointeracionista.

Logo, o momento da vivência trouxe resultados singulares para o entendimento de que a produção de textos na escola exige do (a) profissional responsável pelo ensino de Língua Portuguesa planejamento, engajamento coletivo e disposição para que o ensino se repercuta através dos gêneros textuais assegurando a interação entre os seres, afinal, como afirmam Leal e Melo (2006, p. 19) citando Torodov (1980, p. 49):

os gêneros textuais funcionam como “horizontes de expectativa” para os leitores e “modelos de escrita” para os que escrevem textos, ou seja, quando temos necessidade de ler um texto para atingir determinado objetivo, buscamos exemplares de gêneros

textuais que atendam a essa finalidade.

Portanto, é preciso que os (as) professores de Língua Portuguesa sejam estimulados continuamente ao desenvolvimento de ações com a escrita que colabore para ampliar saberes, mas também prepare o (a) educando (a) para uma gama de gêneros textuais que atendam as mais plurais necessidades do ser.

5.5 A prática docente, a produção de textos escritos e a escuta das vozes da alma dos (as) educandos (as) favorecidas pelo mecanismo dos *livros cartoneros*

O retorno às aulas nas turmas **G01**, **G02** e **G03**, sob a regência de Mikhaela, deu-se com foco no planejamento estabelecido para a elaboração de gêneros textuais construídos através das relações, das trocas, da interação considerando o pensar, o sentir, a visão de mundo dos (as) sujeitos (as). Em vista disso, o primeiro momento consistiu na explicação de Mikhaela a respeito do universo da linguagem e de como recorreremos à língua para interagir com pais, amigos, no ambiente de estudo, de trabalho, na vida social e em outros espaços.

Percebemos que a professora não estava tensa nem preocupada com os objetivos avaliativos, mas procurou, nos três grupos, refletir sobre a relevância da nossa língua portuguesa e como ela se faz necessária no nosso dia a dia, em especial, para termos a oportunidade de falarmos sobre os nossos sonhos, os nossos desejos, as nossas ideias.

De acordo com Antunes (2003, p. 15), o ensino de língua portuguesa não pode se afastar dos propósitos sociais, por isso a concepção de língua enquanto interação encaminha professores (as) e educandos (as) ao entendimento de que a língua “acontece por meio de textos orais e escritos, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem” (ANTUNES, 2003, p. 16).

É evidente que a postura de Mikhaela e a recepção dos (as) estudantes revelam que o ensino de linguagem envolve uma dimensão complexa, que não pode ser contemplado apenas visualizando a língua enquanto código, haja vista ela ser uma realidade heterogênea que comporta as vivências, as experiências, os saberes, a herança linguística dos sujeitos. Procurando descobrir como os (as) estudantes usam a língua no seu cotidiano, Mikhaela didatiza ações realizadas pelos estudantes, levando-os a pensar como a língua se faz presente no dia a dia deles e delas.

Pessoal, a gente faz uso todos os dias do português. Estamos tão acostumados que nem percebemos que ela (a língua) é importante para a nossa convivência. Por exemplo, quando nos acordamos o que é que a gente diz logo aos nossos pais? Mãe, bom dia! Pai, bom dia! Olá, painho! Olá, Mainha! Vejam como a gente usa e não percebe que isto acontece, porque aprendemos a língua para conversar com as pessoas (MIKHAELA, **G01**, 2022).

Já em **G02**, Mikhaela, tecendo considerações sobre a língua presente no nosso dia a dia, diz:

Gente, vejam só. A gente precisa sim da língua portuguesa, pois, hoje, todo mundo usa as redes sociais. Quem não gosta de comentar as páginas de

instagram ou mandar aquele curtiu seguido de um recadinho para o “crush” ou para a bebezinha. Tem até que fure o olho da pessoa colocando declarações mesmo sabendo que a pessoa é comprometida. Isso é furar olho, né, gente? (MIKHAELA, G02, 2022).

No G03, a professora exemplifica o uso social da língua através de um bate-papo no *direct* do Instagram. Simulando uma pequena narrativa:

Daí, está lá fulaninho e fulaninha, tarde da noite conversando pelo bate-papo do instagram e se esquecem que no outro dia tem prova. Aí fulaninha vai e diz: “fulaninho, acho melhor a gente ir dormir, pois amanhã a gente tem prova”. Fulaninho responde: “Bb, confia em mim, a gente vai tirar dez”. Quando é na hora da prova estão fulaninho e fulaninha morrendo de sono, porque não dormiram para fazer a melhor prova do mundo: português. (Mikhaela, G03, 2022).

Dessa forma, Mikhaela recorre à atuação social dos (as) sujeitos (as) para mostrar-lhes que a língua é um bem, pois promove e atende nossa necessidade de interação ora falada, ora escrita. Contudo, a interação verbal entre os interlocutores em situações concretas, como explicitado nos três exemplos apresentados pela professora, permitem concluir que “a língua é uma forma de ação” (MARCUSHI, 2008, p. 67), além disso, coopera para que partilhemos nossos sentimentos, nossas emoções, nossa forma de enxergar a vida e de interagir conosco e com outrem. Os exemplos expostos por Mikhaela também evidenciam a presença e a atuação dos gêneros para que o discurso (a língua) veicule. Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais são:

os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos comunicativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSHI, 2008, p. 155).

Como alguns exemplos de gêneros, Marcuschi (2010) aponta:

telefonemas, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc (MARCUSHI, 2010, p. 24).

Portanto, os gêneros textuais são capazes de produzir discursos que, por sua vez, associam-se a “esfera da atividade humana” (MARCUSHI, 2008, p. 155) comportando os sentidos, ideias, valores.

Nos três grupos, foi percebida uma maior interação entre a professora e os (as)

seus (suas) estudantes. Em dado momento da aula, nos três grupos, a professora fez uso do livro didático realizando a leitura do texto cuja temática abordou a questão da gordofobia. Sob o título *A busca pelo corpo perfeito é para agradar você ou aos outros*⁴⁶? Nos três grupos, houve muita participação, momentos de diálogo e processos de fala e de escuta dos (as) adolescentes. Aqui cabe ressaltar o papel da escuta dos (as) adolescentes, pois, a partir deste ato de respeito e de apreciação do pensamento do (a) educando (a), há a valorização da cultura dos (as) estudantes, criando caminhos oportunos para a aprendizagem de base colaborativa.

Após a discussão inicial, a leitura do texto, a professora Mikhaela não pediu a produção de um texto escrito sobre o texto debatido, orientando nas três turmas o seguinte:

Pessoal, como é de costume vocês sabem que sempre solicito uma produção textual no final de nossas aulas, contudo, faremos uma atividade diferente. Vamos produzir textos escritos, mas de forma diferente. Vou ler as orientações de nossas próximas atividades, nas quais é importante a participação de cada um. Então, ouçam com atenção: primeiro, nós falamos no início da aula sobre a língua portuguesa e a necessidade de aprender cada vez mais a ela, certo? Então, nós vamos estudar e aprender a língua portuguesa através dos gêneros textuais. Assim, cada turma irá apresentar seminário sobre um gênero textual que escolheremos juntos. Segundo, após as apresentações dos seminários iremos resolver uma atividade juntos sobre diversos temas. Eles serão debatidos coletivamente e vocês irão se posicionar sobre o conteúdo de cada questão. É importante saber que este exercício servirá de base para a produção textual de vocês no final das atividades. Terceiro e último ponto, vocês vão produzir seus livros *cartoneros*. Vocês sabem o que é livro cartonero, não né? A gente vai aprender juntos... Então, estes livros serão feitos por vocês e neles vocês irão escrever sobre uma determinada temática que será antes discutida com vocês ao longo das aulas. É importante atenção, participação e dedicação, pois, no final, teremos os livrinhos de autoria de vocês. À medida que as aulas forem acontecendo iremos tirando as dúvidas e explicando quantas vezes for necessário (MIKHAELA, G01, G02 e G03, 2022).

Para os seminários foram escolhidos os seguintes gêneros textuais, conforme os grupos:

Quadro 07

Gêneros escolhidos para os seminários em sala de aula.

Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03
Anedota	Biografia	Redação escolar
Poema/cordel	Conto	Miniconto
Charge	Tira	História em Quadrinhos
Comentários	Receita	Diário

⁴⁶ Texto de Maria Fernanda Garcia. In: Observatório do terceiro setor. São Paulo, 10 de jan 2017. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/busca-para-ter-o-corpo-perfeito/>. Acesso em: 5 maio 2020

Artigo de opinião	Carta	Bate-papo
-------------------	-------	-----------

Fonte: o autor, 2022.

É perceptível que todos os gêneros se manifestam em texto verbal escrito e imagético. Ademais, são de diversos tipos textuais, alguns chegam a demonstrar mais de uma natureza tipológica. Conforme Marcuschi (2008, p. 154-155), os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Dessa forma, pode-se dizer que os (as) estudantes debruçaram-se sobre as mais diversas tipologias, compreendidas no quadro abaixo:

Quadro 08

Tipos textuais evidenciados nos seminários

Tipologias	TURMAS		
	G01	G02	G03
Narração	X	X	X
Argumentação	X		X
Exposição	X	X	
Descrição	X	X	X
Injunção		X	

Fonte: o autor, 2022.

É cabível salientar que, embora haja uma predominância da tipologia textual na dinâmica dos textos e dos gêneros, não implica dizer que são estanques, uma vez que, segundo Marcuschi (2008, p. 167), se trata da heterogeneidade tipológica, ou seja, um gênero com a presença de vários tipos. Outro ponto que merece destaque diz respeito ao fenômeno da “intertextualidade tipológica”, isto é, pode haver uma hibridização dos gêneros fazendo com que um gênero assuma o papel de outro gênero. Para Marcuschi (2008, p. 165), trata-se da intergenericidade, ou seja, “um gênero com função de outro gênero”. A exemplo, pode-se mencionar um poema em formato de receita, uma notícia em molde de poema. Logo, faz-se preciso tal distinção, uma vez que são fenômenos distintos, mas que costumam ser confundidos, requerendo sempre um olhar atento e cuidadoso para estes aspectos da textualidade.

Portanto no **G01**, os seminários transcorreram com a exposição dos gêneros

distribuídos. Da anedota ao artigo de opinião, os estudantes trouxeram, conforme orientação da professora Mikhaela, leitura dos gêneros que expuseram, explicação sobre a estrutura e a função do gênero. É importante salientar que o seminário não colocou como determinante a produção do gênero após as apresentações, pois o objetivo era discutir os gêneros pré-estabelecidos, verificar os elementos constitutivos de cada gênero exposto servindo de base para a produção dos gêneros que seriam utilizados após a montagem dos livros *cartoneros*. Esses procedimentos foram necessários uma vez que, segundo Leal e Melo (2006, p. 21), “para aprender a escrever, é necessário ler (e ler muito!)”.

Portanto, em **G02**, os (as) estudantes apresentaram o estudo sobre os gêneros, destacando os gêneros biografia e receita. Os (as) estudantes que expuseram esses gêneros, puderam associá-los a vários tipos de suportes, tais como: livros, redes sociais, além de perceberem a relevância de se sentir percebido numa sociedade que, cada vez mais, tem se distanciado das relações frente-a-frente.

Outro gênero que se destacou no grupo em questão foi o gênero receita, pois, apesar de ser um texto do tipo injuntivo, os estudantes souberam destacar a inegável contribuição dos verbos no imperativo como um fenômeno linguístico indispensável nos gêneros desta ordem. Foi possível observar, na prática, os processos gramaticais e cognitivos no estudo dos gêneros, ainda que não tenha sido feito um estudo específico e detalhado sobre os verbos. Fica notório que os estudos reflexivos de base linguística permitem compreender que a produção de textos escritos é um ato completo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais.

Na última turma, **G03**, os seminários aconteceram de modo tranquilo, no entanto, chama a atenção o fato de alguns grupos não terem atentado para as orientações da professora Mikhaela no momento pré-seminário. Este foi o grupo que teve a possibilidade de apresentar gêneros que são estudados ao longo do 1º ano do EM, tais como: diário, história em quadrinhos, miniconto e, no âmbito dos multiletramentos, o bate-papo (*chats*), além da redação escolar – gênero esse bastante reforçado na instituição escolar, inclusive por professores de outras áreas. A escola tem o foco de aprovar o maior número de estudantes nos principais vestibulares, tanto que, muitos profissionais, em suas atividades avaliativas, solicitam a produção de redação escolar para a composição da nota final do bimestre.

Embora tenhamos percebido alguns e algumas estudantes desmotivados, o grupo

conseguiu finalizar a atividade expondo os resultados, conforme as diretrizes estabelecidas por Mikhaela, para a exposição dos seminários. Tal atividade fomentou as bases teóricas dos gêneros textuais, durante as apresentações Mikhaela foi elencando informações e contribuindo com as apresentações. É ainda preciso reforçar que os seminários são, conforme Marcuchi (2008), um dos gêneros orais, bem como a própria aula expositiva. Nesse sentido, também foram contempladas as competências necessárias para o uso desse gênero, salientando que, por tratar-se de estudantes do 1º ano do EM, é comum a timidez, a insegurança e a necessidade de exercitar cada vez mais para realizar apresentações cada vez mais eficientes.

Com os seminários, os (as) estudantes puderam observar que a prática de produção textual requer sempre atenção, pois envolve processos que vão para além do conhecimento sobre o gênero apresentado ou elaborado. Para a produção de um texto sob um determinado gênero textual escrito, é preciso planejamento, conhecimento de diversas ordem (linguística, cognitiva, social), leitura do gênero que se pretende produzir e exige do autor (a) do texto mobilizar saberes também de ordem gramatical, uma vez que a gramática é parte inerente da língua,.

O texto escrito é, por fim, um complexo aberto, um arcabouço interativo que procura atender as nossas necessidades sociocomunicativas, revelando a nossa construção histórico-dialética e, dentro desta realidade *sine qua non*, “buscamos, na memória, os conhecimentos relativos ao tema, à organização e configuração dos textos, adotando gêneros textuais que, usualmente, estão presentes em situação comunicativa” (LEAL; BRANDÃO, 2006, p.46).

Imagem 25: seminários sobre gêneros textuais escritos em G01, G02 e G03



Fonte: o autor, 2022.

Em seguida, foi preparado um material a ser aplicado nos grupos **G01**, **G02** e **G03**, de modo, a permitir que houvesse um mergulho nos diversos gêneros textuais para o debate, a sistematização das ideias e produção escrita dos (as) educandos (as). Neste momento, os (as) estudantes puderam expressar sua visão sobre os temas apresentados nos textos, bem como puderam escrever em seus cadernos. Tratou-se de uma atividade fortalecedora para a etapa final, desta forma, consideramos válida as intervenções de todos e de todas estudantes.

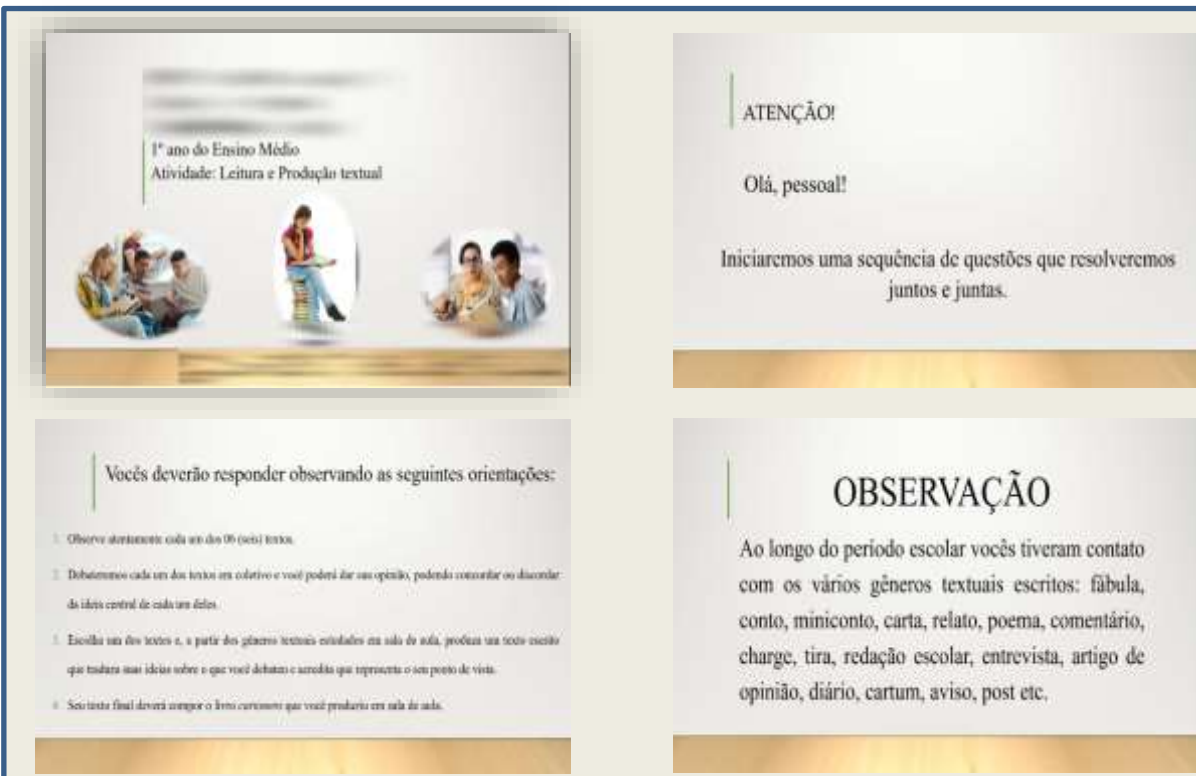
As temáticas discutidas foram: no texto 01(charge) – violência contra a mulher; no texto 02 (Poema) – abandono de crianças; no texto 03 (Leitura de imagem e música) – do Amar, do Viver e do Esperançar; no texto 04 (leitura de *posts*, cartazes e anúncios) – suicídio, adoção e aborto; no texto 05 (Imagem de catástrofes ambientais e texto de apoio) – preservação ambiental; no texto 06 (Leitura de comentários) – eleições e democracia.

Apesar de todos os textos terem sido analisados nos três grupos, optamos por apresentar os resultados de forma sistemática, ou seja, para cada grupo serão percorridas duas análises textuais, evitando repetições e sintetizando melhor os dados encontrados. Portanto, o texto 01 e 02 foram analisados conforme aplicação no **G01**, os textos 03 e 04 em **G02** e os textos 05 e 06 em **G03**, reforçamos, mais uma vez, que todos os textos foram trabalhados nos três grupos em questão.

Este momento foi importante porque colaborou para que as aulas não fossem compreendidas como um espaço de estudo das nomenclaturas e de categorização gramatical, mas tornar o ambiente da sala de aula legítimo para “estimular o desenvolvimento pessoal, social e político de seu aluno, pela ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas” (ANTUNES, 2003, p. 17).

Logo, contamos com a elaboração coletiva de um material em *Power Point*, projetado na sala de aula, mas também amplamente divulgado nos grupos de estudo em *Whatsapp*, visto que as turmas participantes são acompanhadas por Mikhaela via este recurso, haja vista o período da pandemia da COVID-19. Percebemos o quanto as tecnologias digitais podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Para favorecer o entendimento da atividade proposta, seguem as orientações iniciais encontradas no material na imagem abaixo (26).

Imagem 26⁴⁷: orientações para o trabalho com a produção


1º ano do Ensino Médio
Atividade: Leitura e Produção textual

ATENÇÃO!

Olá, pessoal!

Iniciaremos uma sequência de questões que resolveremos juntos e juntas.

Você deverão responder observando as seguintes orientações:

1. Observe atentamente cada um dos 06 (seis) textos.
2. Debateremos cada um dos textos em coletivo e você poderá dar sua opinião, podendo concordar ou discordar da ideia central de cada um deles.
3. Escolha um dos textos e, a partir dos gêneros textuais estudados em sala de aula, produza um texto escrito que traga suas ideias sobre o que você debateu e acredita que representa o seu ponto de vista.
4. Seu texto final deverá sempre o livro curriculum que você produziu em sala de aula.

OBSERVAÇÃO

Ao longo do período escolar vocês tiveram contato com os vários gêneros textuais escritos: fábula, conto, miniconto, carta, relato, poema, comentário, charge, tira, redação escolar, entrevista, artigo de opinião, diário, cartum, aviso, post etc.

Fonte: o autor, 2022.

No **G01**, as temáticas foram motivos de muita interatividade. Os (as) estudantes puderam, respeitando o olhar uns dos outros. É importante explicar que a atividade versou pela oportunidade dos (as) educandos encontrarem, na sala de aula, um espaço de exposição de seu pensamento sem medo de serem tolhidos. Isso não implica dizer que a professora Mikhaela não poderia intervir quando fosse preciso, afinal, ela é mediadora das situações comunicativas em sala de aula e sempre se colocou atenta e sensível as questões, mostrando que, embora tenhamos nossas idiossincrasias, devemos ter um cuidado de base coletiva, que é preciso acolher as diferenças e seguir respeitando uns aos outros.

Em relação ao texto 01, foi perguntado aos (as) estudantes: *Ao observar a imagem, é possível identificar a problemática da questão? Para vocês que situação é apresentada e que elementos confirmam a escolha de vocês?*

E01, responde: *Sim, professora. A violência contra mulheres. A charge mostra isso claramente. A gente vê uma mulher já espancada e a outra com medo do homem que*

⁴⁷ Ressaltamos que a Sequência de atividade se encontra nos anexos do estudo.

é o agressor.

Quando questionada sobre a finalidade da charge, a estudante continua: *Sensibilizar as pessoas de que a violência não deve acontecer com as mulheres.*

O **E02**, afirma que há uma violência contra as mulheres e afirmou que a finalidade da charge é alertar contra este tipo de crime. Já **E03** considera que a violência é clara na imagem e mais ainda na sociedade. Para a estudante, a imagem serve para mostrar que a violência existe, portanto, deve conscientizar as pessoas sobre isso.

Depreendemos que os (as) estudantes estão cientes de que a violência dispensada à mulher é um crime, e a charge tem o papel social de tornar um tema acessível, promovendo reflexão sobre o fato. É fundamental ressaltar que a charge é um gênero que articula a linguagem verbal e não-verbal para atingir o seu objetivo e nela pode-se encontrar o dito e o não-dito, ou seja, os sentidos. É justamente nestes sentidos que se encontram a manifestação do sujeito considerando sua construção sócio-histórica, ou seja, a sua visão de mundo, as suas vivências que colaboram para a expressão do ser.

O texto 02, foi dinamizado a partir da leitura do poema dedicado aos órfãos da Síria e do Iraque, cuja autoria pertence a Gilson de Oliveira. Prontamente, foi perguntado aos (as) estudantes *Porque o texto 02 é um texto poético?*

E01 estabeleceu que a musicalidade torna o texto poético, além da presença das rimas. Concordamos com **E1**, **E02** acrescentou que, no texto, há presença de elementos metafóricos típico dos textos poéticos. Já **E03** afirma: *geralmente os poemas possuem muitas metáforas e se dividem em estrofes*. Logo, observamos que os (as) estudantes souberam reconhecer as características do poema como resultado de um processo reflexivo e estudado ao longo das aulas da professora Mikhaela. Apesar dos poemas não necessariamente terem que seguir uma métrica como as apontadas, a exemplo das produções poéticas contemporâneas, os (as) estudantes identificaram as marcas de um texto poético com a leitura e a discussão do texto presente.

Além disso, após a leitura do texto, questionamos também *que reflexões são possíveis a partir do olhar sobre o menino?* A **E04** mencionou: *há uma reflexão sobre a tristeza, professora, porque ele sofreu devido a guerra e a guerra deixa traumas nas pessoas.*

Quando questionados sobre: *Na quarta estrofe é apresentada a situação existencial de um menino órfão e as consequências deste abandono. É possível viver dentro de um lar e sentir-se órfão? De que maneira isto é possível?* Muitas respostas vieram à tona. Para **E05**, *Sim, se distanciando da família, não sendo acolhido por ela.*

E06, afirma: *Claro, professora. Quando nossos pais só pensam no trabalho, nas coisas de casa e não ligam para a gente. É mesmo que morar na rua.* **E07** responde: *Eu acho que a gente fica órfão dentro de casa quando não tem segurança com os pais da gente.* **E08**, reforça e acrescenta: *Eu concordo com o pessoal, professora, mas acho que também tem o lance de a gente se afastar dos pais da gente ou eles se afastando da gente. Sei lá...* Já **E09** expressa: *Profe, numa casa que todo dia tem confusão a gente já é órfão direto.* Por fim, **E10**, finaliza: *acho que não, porque para ser considerado órfão tem que não ter pai, né?*

A análise permite inferir que a maioria dos (as) estudantes percebe que o lar é formado pela presença, portanto, é preciso o diálogo, a atenção, o carinho e a presença dos (as) adultos (as) nas muitas mediações dentro de uma família. **E05** evidencia a necessidade do acolhimento, pois quantas famílias não acolhem as diferenças existentes nela e conseguem tornar filhos e filhas em órfãos. **E06** enfatiza uma problemática da contemporaneidade bastante concreta: a ausência da família em virtude do trabalho. **E07** discorre sobre a insegurança o que gera desconfiança, descrença. **E08** traz um dado novo, a saber: o fato de que os filhos também podem se afastar dos pais ou responsáveis, afinal, quantos (as) adolescentes optam em viver isolados (as) em seus quartos, em suas realidades e não partilham dos momentos com os (as) adultos (as). Por fim, **E09** que atribui o contexto as violências ocorridas dentro do lar, e **E10** não conseguiu desenvolver a abstração e criar relações sobre a temática.

Em **G02**, os textos favoreceram a participação e o envolvimento dos (as) educandos (as). Foi possível notar que os estudantes se colocaram à disposição e entusiasmados a opinar, a relatar experiências e oferecer alternativas para as questões discutidas. Assim, podemos dizer que as atividades propostas procuraram dinamizar um diálogo entre a leitura escolar e a leitura da vida, sem compreender a língua de modo dicotômico, mas vendo-a como um fenômeno complexo que se permite à interação e o engajamento dos (as) estudantes nos usos sociais.

Assim, conhecer os gêneros se converte essencial para este fim, ler bons textos é essencial para conhecer as características dos gêneros, discutir temas diversos, é interessante para antecipar a fase de elaboração de textos escritos. Refletir acerca das ideias, das informações que coopera com o momento da escrita, pois escrever é um ato de reflexão e de cuidado que permite conhecer o interior de cada ser.

No texto 03, os (as) estudantes, após a leitura de duas imagens e a leitura da música *Epitáfio*, do grupo Titãs, foram requeridos (as) a elaborar um pequeno texto

vinculado ao contexto: *Amar, viver e esperar são palavras. É tudo que o ser humano quer. Diante delas, e tendo a liberdade de usar outras que se associem ao sonho de ser feliz e as informações contidas nas imagens acima, elabore um texto que contemple sua visão crítica-reflexiva sobre seu olhar analítico ao contexto apresentado.*

Diante do solicitado, obtiveram-se as seguintes textualidades escritas dos (a) educandos (as):

Para a estudante **E01** as categorias refletidas nutrem nela o desejo pela paz. Nesse sentido, a participante afirma que *Ser feliz para mim é estar em paz com os meus ideais de vida. E entender que não sou perfeita, errar é natural, mas nunca esquecer de tentar.* Comprendemos que a felicidade é assumida através da existência e da ciência de que acertos e erros constituem processos para tornar a pessoa mais feliz.

Para o **E02**, viver, amar e esperar levam ao entendimento de que:

Ser feliz para mim é poder viver uma vida divertida com as pessoas que eu gosto, mesmo sentindo muito em não saber as dificuldades que passam, minha felicidade é egoísta, de tudo um pouco ela quer, viver como se fosse morrer amanhã é algo que se eu descobrisse agora, eu choraria muito por ainda não ter alcançado nem saber se nesta vida alguma vez eu realmente fui feliz (E02).

Assim, é perceptível um olhar mais egocêntrico do sujeito, visto que se preocupa em atender mais as suas vontades, tendo a concepção de que, na vida, é preciso realizar todos os seus desejos, suas vontades, apontando inclusive um imediatismo típico da cultura atual inserida na instantaneidade. É relevante mencionar que a BNCC preconiza que o (a) educando (a) é orientado a:

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

Dessa forma, é necessário implementar sempre o senso de solidariedade e de amizade entre os (as) estudantes para que haja partilha, respeito e maior afetividade entre os (as) estudantes. A amizade é constituída por trocas que permitem que os atores se realizem na partilha dos sentimentos, por isso pensar apenas nos pensamentos pessoais, sem se preocupar com o que o outro sente aponta uma necessidade de refletir no processo de partilha e do quanto o intercâmbio promove satisfação e realização.

Outras respostas foram alcançadas a partir da leitura e discussão deste texto, a saber:

Estar em paz consigo mesmo (E03).

Ter muito dinheiro e me casar com o Namjoom (E04).

Jogar Fornsais, escutar músicas, não ter obrigações (E05).

Felicidade é poder viver sem preocupações (E06).

O que me faz ser feliz é jogar jogos, escutar músicas, assistir animes e desenhos, ler livros e mangás, comer, dormir, dançar (E07).

Ser feliz para mim é acordar e saber que tenho saúde, que posso ser melhor que ontem, mas jamais querer ser melhor que alguém. E poder lutar pelo que gosta mesmo com nuvens no céu é saber aproveitar até momentos ruins (E08).

Portanto, observamos que os ideais de felicidade e esperar no viver dos (as) educandos (as) estão associados às práticas que estes realizam no dia a dia ou que almejam vivenciar, adentrando na expectativa dos sonhos como pode ser visto através do pensamento da E04 que afirma: *amar, viver e esperar* tem uma relação direta com o casar-se com o astro da música pop coreana (K-pop) o Namjoom. O E05 considera também importante as ações do cotidiano e afirma que não ter responsabilidades contribui para o ser feliz. Já o E06 acredita que ser feliz é viver sem preocupações. Ambos atores parecem ter dificuldades de assimilar que os desafios enfrentados pela vida se constituem imprescindíveis para favorecer a existência e as ocorrências que nela sucedem.

A resposta do E07 é interessante, porque ele associa estas categorias às mais diversas ações, dentre elas, ele cita o prazer de ler livros e mangás. É importante salientar que há uma crença entre os professores e os formadores de Língua Portuguesa que afirmam que os (as) estudantes não leem, contudo a resposta de E07 aponta que os (as) adolescentes leem, mas realizam práticas de leituras que, muitas vezes, não são canônicas, isto é, os (as) estudantes leem, porém muitos lêem o que a escola não espera. Portanto, é necessário investir nas práticas de leitura plurais.

É importante mencionar que a E03 e E08 procuram atender uma dimensão mais espiritual, que não implica dizer religiosa, mas se preocupa com o estado do corpo, da mente e do ser em sua totalidade. Dessa forma, o primeiro afirma que estar em paz consigo responde à proposição, e o segundo aborda a questão da saúde como fator imprescindível e aponta a relevância de aprender a superar as dificuldades em todos os momentos, além de afirmar que é preciso lutar continuamente, ainda que haja “nuvens no céu”, ou seja, através desta metáfora o E08 acredita que sempre é possível aproveitar a vida.

O texto 04 tratou do espaço das redes sociais, lócus conhecido pelos (as) adolescentes. Assim, foram apresentadas três imagens para que os (as) educandos (as) pudessem discutir os temas. A orientação foi: *As redes sociais, hoje, são um dos espaços de diálogo mais criativos. Faça de conta que você esteja publicando no seu Story um texto a respeito de um dos temas apresentados nas imagens abaixo.*

Caso os (as) estudantes estivessem realizando postagens sobre os temas,

teríamos as seguintes publicações:

Quadro 09: Postagem temática (texto 04).

A respeito da imagem 01 Setembro Amarelo	A respeito da imagem 02 Adoção – Amor sem fim	A respeito da imagem 03 Aborto
Lembre-se que não é apenas em setembro que há depressão. Precisamos lembrar sempre de se importar com as pessoas (E01).	Adotar é um ato de amor, então adote uma criança e faça ela feliz (E02).	Eu acho o aborto errado. Se você fez sexo sem camisinha, de propósito, deve ter o filho (E03).
A vida ainda vai tentar nos matar de alguma forma, mas saiba que sempre vai ter alguém torcendo por você. Sua vida é importante! (E04).	Acho linda a adoção. Dar um lar para alguém, independente de como a família é composta, é uma das coisas mais bonitas que o ser humano pode fazer (E05).	As pessoas dão importância a vida só por um momento para depois voltar a julgar e fazer nada em prol da mãe que não tem condições. As pessoas precisam dar apoio (E06).
A maioria das pessoas só falam no setembro amarelo no setembro amarelo, sendo que várias pessoas tiram suas vidas todos os dias e nada é feito em favor delas. Durante todo o ano tem problemas psicológicos que devem ser levados a sério (E07).	A família é constituída por gestos que vão além do sangue: é amor (E08).	Na minha opinião, o bebê na barriga não tem culpa de ter nascido, por isso não deve ser assassinado (E09).

Fonte: o autor, 2022.

É perceptível que os estudantes **E01**, **E04**, **E07** realizaram a produção textual sobre o tema setembro amarelo. As postagens têm em comum a necessidade de enfrentamento ao suicídio, e **E01** e **E07** reforçam a ideia de combater este mal continuamente. **E04** valoriza o (a) leitor (a) do seu post atentando para o fato da vida ser importante.

Conforme Köche, Boff e Marinello (2014, p. 53), o comentário é um gênero textual que “analisa determinado assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, uma obra publicada, um filme, uma competição esportiva, entre outros objetos, tecendo considerações avaliativas”. Diante disso, os comentários de **E02**, **E05** e **E08** tecem considerações sobre a adoção. Para **E02**, adotar é um ato de amor recomendando a adoção de uma criança. Já **E05** acredita que adotar é permitir ao ser ter direito a um lar, inferimos que esta visão de lar é para além da casa enquanto moradia fixa, mas a possibilidade de conviver, ser acolhido, abrindo-se à perspectiva de família numa dimensão não apenas tradicional, portanto, conclui avaliando que a adoção *é uma das coisas mais bonitas que o ser humano pode fazer*.

Por fim, **E08**, apesar de não ter usado a palavra adoção, considera a constituição familiar para além dos elos sanguíneos, abrindo ao universo discursivo da adoção e

considerando que *família [...] é amor*.

Por fim, foram analisados *os posts* que trataram do tema aborto. Discutir a questão do aborto na escola, é um dos assuntos mais delicados, uma vez que toca diretamente nas questões ideológicas, nas formações discursivas dos (as) estudantes advindas da igreja, da família e de outros espaços, mas é importante ressaltar que a escola é um espaço heterogêneo (FREIRE, 2011). Além disso, a própria BNCC contempla discussões que envolvem os seres, a natureza, a sociedade, a cultura e a ética, portanto, não há como a escola fugir dos temas que são acontecimentos sociais.

Logo, os comentários sobre o aborto elaborados pelos (as) estudantes apontam o olhar dele sobre a questão, devendo ser respeitados pela maneira como pensam a questão. Contudo, mais uma vez é importante salientar que a mediação da professora Mikhaela é indispensável, pois os (as) estudantes estão em processo de aquisição e de ampliação de olhares, o que requer sempre a tomada de indagações para desenvolver a sensibilidade e acomodar da melhor forma possível aprendizagens sobre os mais diversos temas.

Para **E03**, o aborto é uma prática errada. Para ele tem uma relação com o ato de praticar relações sexuais. No entanto, o autor parece refletir numa outra dimensão do sexo, mas ainda de modo tímido, pois quando ele afirma que *se você fez sexo sem camisinha, de propósito, deve ter o filho* abre margem para a questão da violência sexual, o que parece que seria compreensivo o aborto nesta situação. **E06**, por sua vez, coloca-se de forma empática a pessoa da mulher, a qual, muitas vezes, é julgada pelo ato de abortar, sem que lhe seja facultado o direito de expor suas condições. Para **E06** ao invés de julgar, é preciso dar apoio, o que permite compreender uma avaliação favorável ao aborto.

E09 opina em favor do bebê, desconsiderando uma leitura mais ampla e profunda da situação. Afirma que o ato de abortar é cometer assassinado. Assim, apresenta seu comentário apresentando o bebê já na barriga da mãe, descreve que a criança não tem culpa de ter nascido (gerada) e avalia que não deve ser abortada (assassinada).

A atividade proposta no texto 04, permitiu a criação de uma situação concreta, que envolveu o exercício amplo da linguagem considerando relevante o olhar dos (as) discentes sobre os temas expostos e analisados. Um ponto que merece atenção é que a linguagem nos comentários foi de fácil compreensão, recorreu-se à linguagem comum e sintaxe simples, com verbos postos no presente do indicativo. Ressaltamos esta questão para mostrar que é possível em textos escritos dos (as) estudantes, haver uma ação ampla

com a gramática, relacionando-a à produção textual em situação real, evidenciando que a atividade planejada, sistemática e participativa naturalmente vinculada ao uso real da língua escrita fortalece os usos para além das nomenclaturas.

Em **G05**, o texto 05 intitulado *Salvem o planeta* permitiu que os (as) estudantes, sob orientação de Mikhaela, escrevessem conselhos para sensibilizar o homem do presente mediante as experiências do homem do futuro. Assim, a atividade tinha como proposição a seguinte:

Digamos que você é um viajante do tempo que reside no ano de 3022 e você consegue voltar ao ano presente (2022). O futuro se tornou bastante difícil, pois o ser humano não desenvolveu a cultura do cuidado ao meio ambiente, por isso água, alimentos, lazer se tornaram os bens mais preciosos e raros. O ser humano passou a ser um indivíduo mais frio, individual e egoísta. Assim, com base nas informações do futuro e com as ações do presente expostas no agrupamento de imagens, expresse ao homem do presente suas experiências e procure sensibilizá-lo à transformação da mentalidade.

No futuro você não vai poder fumar seu baseado (**E01**)

Sinto muito pelo que aconteceu. Homem presente, cuide do planeta terra! (**E02**)

Homem do presente, não seja egoísta! Valorize suas ações agora para não sofrer depois. Toda ação tem sua reação! (**E03**)

Não tenho muito o que falar, pois o que o ser humano vai ser é reflexo dos seres de hoje e eles sabem que por eles a humanidade está perdida e não farão nada (**E04**).

Respeite o meio ambiente, pois precisamos muito dele, porque depois que perdermos ele com queimadas e destruições e poluições não conseguiremos recuperar (**E05**).

O futuro depende de cada pessoa, não faça o bem só por você, faça pelos outros (**E06**).

Pare de pensar em si mesmo e pense em como as gerações futuras vão sofrer com as consequências das suas ações (**E07**).

Apesar do caráter cômico da resposta do **E01**, ele traz um conselho significativo, pois, em razão do uso indiscriminado do espaço natural, para o autor do conselho, a cannabis pode desaparecer. Dessa forma, ele compreende que o desrespeito ao meio ambiente também afetará esta erva. Os conselhos de **E02** e **E03** são bastante parecidos, visto que orientam o ser do presente a cuidar da terra. **E03**, inclusive, realiza uma intertextualidade com a famosa terceira lei de Newton para atingir o seu (a sua) leitor (a).

E04 considera seu conselho inexpressivo, mas garante que o futuro é resultado das ações de hoje, permitindo compreender a mesma lógica perpassada por **E03**. Já **E05** evoca o respeito ao meio ambiente, afirmando que nós precisamos muito dele. Caso não

haja respeito e cuidado ambiental a recuperação do meio ambiente pode ser irreversível.

Por fim, **E06** assegura que o futuro depende das ações presentes e **E07** sensibiliza a pensar nas futuras gerações, permitindo compreender um olhar empático e de profunda relação com o espaço ambiental. As colocações dos (as) estudantes a respeito do tema meio ambiente trazem à tona as ideias de pensamento de Morin (2013). Afinal, é necessário romper com o paradigma da fragmentação e observar os fenômenos de forma holísticas, isso implica dizer que a disciplina de Língua Portuguesa deve abrir-se a temáticas que discutam o meio ambiente, proporcionem reflexões sobre a necessidade de rever o pensamento, haja vista é preciso sensibilizar o ser e sua conexão com a sua identidade planetária, com o espaço ambiental e torná-lo consciente de que “conhecer o ser humano não é separá-lo do universo, mas situá-lo nele” (MORIN, 2011, p. 36). Portanto, o momento da atividade e do debate serviu para mostrar que o homem é carente de uma identidade terrena consciente, cujo amadurecimento permita o desenvolvimento de um pensamento reverberado em atitudes que assegurem ao homem do amanhã condições de sobrevivência.

Em continuidade, Mikhaela desenvolveu o texto 06, o qual apresentou três comentários publicados no Instagram, rede social muito utilizada na contemporaneidade, em especial, pelos (as) adolescentes. A orientação da proposta foi: *Durante as eleições em países ditos democráticos, é comum haver divergências de pensamento, uma vez que as pessoas são livres para expressarem suas formas de ver o mundo e a realidade que as cerca. Assim, com base numa postagem de Instagram a respeito da democracia, manifeste seu olhar sobre a questão das eleições no Brasil.*

As manifestações dos (as) estudantes foram:

O Brasil é uma democracia bem ruim, pois os presidentes geralmente não respeitam muito o povo. Eles roubam e fazem coisas erradas que não deveriam (**E01**).

A democracia só existe na teoria (**E02**).

Poder escolher com segurança seu presidente é um exercício democrático. Infelizmente, é algo que não é cumprido (**E03**).

As eleições no Brasil deveriam permitir que as pessoas escolhessem com liberdade seu presidente e seus representantes, mas há uma grande dificuldade de exercermos a democracia no país (**E04**).

A democracia o Brasil se tornou apenas um conceito, mas espero que com a retomada do presidente Lula isso volte a ser praticado de verdade (**E05**)

A democracia deveria significar o povo no poder (**E06**)

A democracia se faz respeitando as urnas, o que não acontece no Brasil (**E07**).

A democracia deveria ser a liberdade de você escolher seu candidato de acordo com a sua opinião (**E08**)

Um treco chato, mas infelizmente importante (**E09**).

Na última atividade sugerida, os (as) educandos (as) puderam expressar seus olhares sobre a democracia no Brasil. Para o **E01**, o Brasil é um país democrático, mas que exerce este processo de modo ruim, pois, infelizmente, na visão do estudante, os líderes políticos são envolvidos em corrupção, contribuindo para roubos e ações que se desviam de uma moral esperada por representantes políticos.

A democracia é composta por princípios que lhe garantem o bom funcionamento de uma sociedade, permitindo a integridade dos cidadãos de um país, estado ou município, tais como: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, defesa da paz, defesa pela liberdade de pensamento e etc. Dessa forma, para **E02**, estes princípios só existem no papel. Conforme **E03** e **E04**, esta democracia permite a escolha de um representante político – presidente – que seja escolhido pelo povo, mas, nas palavras de **E04**, há uma grande dificuldade de exercermos este ato.

Para **E05**, a democracia no Brasil se tornou inexistente, permitindo inferir que o governo de Bolsonaro, no Brasil, não foi fundamentado numa democracia, mas num governo autoritário. Para o estudante, a democracia só será praticada de verdade com o governo de Lula, representante da esquerda no Brasil. O **E06**, aponta que a democracia deveria representar o povo no poder, e o **E07** colabora afirmando que a democracia, no Brasil, faz-se respeitando as urnas, ou seja, a apuração dos votos legitima o ato democrático.

O **E08** coloca em questão um elemento importante para que a democracia seja uma realidade: a liberdade de escolher alguém conforme sua opinião, isto é, conforme sua visão ideológica. Portanto, em países ditos democráticos, é necessário que haja a pluralidade de concepções políticas para que as pessoas escolham aqueles que melhor lhes representam. Como apontamento final, tem-se o olhar de **E09**, que finaliza expressando que a democracia é *um treco chato, mas infelizmente importante*

Logo, esta etapa foi de suma relevância para a escuta atenta dos (as) adolescentes, para compreender os seus olhares, suas visões, seu entendimento sobre os mais diversos temas através da leitura e discussão de vários eventos textuais apresentados sob um determinado gênero textual escrito que colaborou para a escuta atenta das vozes dos educandos e das educandas e permitir a leitura da alma, ou seja, das concepções dos (as) estudantes sobre os variados assuntos que marcam a vida e as suas existências.

É fundamental mencionar que, em todos os momentos, a professora Mikhaela esteve incentivando os (as) discentes à participação, refletindo sobre todos os gêneros apresentados, dialogando com os saberes socializados ao longo da etapa anterior, ou seja,

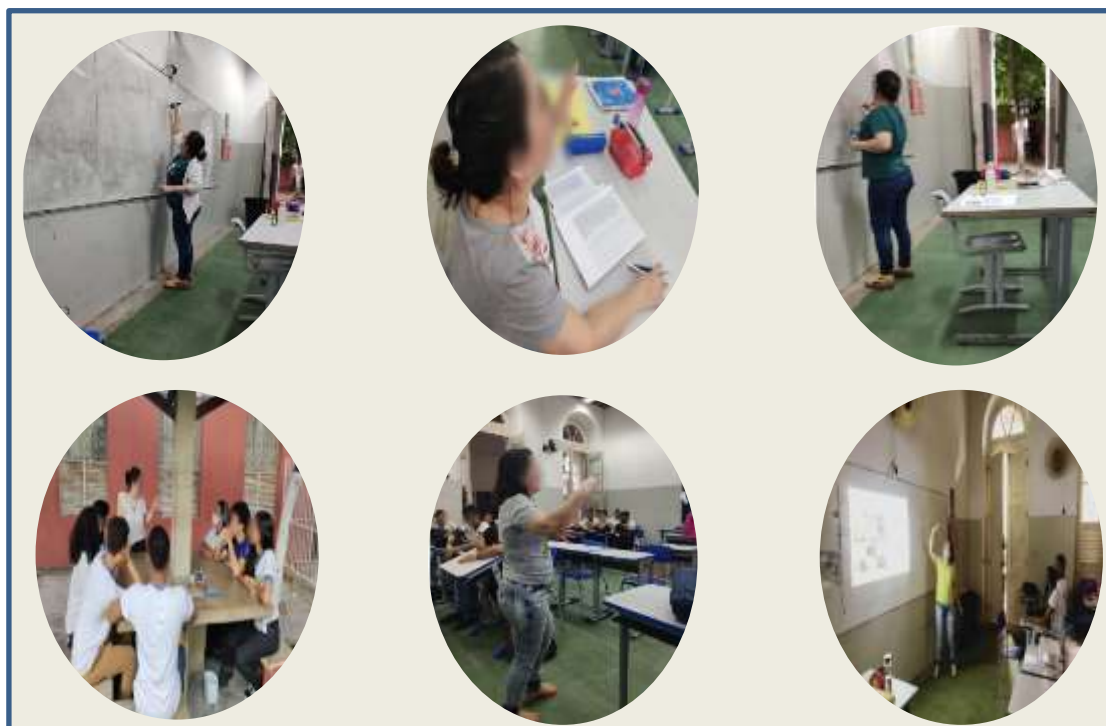
dos seminários. Desta forma, além de contribuir com a formação e os estudos da Língua Portuguesa, o presente momento permitiu um exercício da autonomia docente, pois, Mikhaela conquistou autonomia didática sem descomprometer-se com a educação linguística dos (as) educandos (as).

A cerca disso, considera Antunes (2003):

o professor de português precisa ter a competência suficiente que lhe confira a autonomia necessária à condução de seu trabalho, o que, em nenhum momento, dispensa sua inserção nas preocupações do grupo com o qual atua. Autonomia não significa individualismo, isolamento ou autossuficiência. Significa que o professor esteja seguro de como deve ser seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vêm de lá e de cá (ANTUNES, 2003, p. 171).

Logo, é papel do professor de Língua Portuguesa é indiscutivelmente inegável. Ele permite a ação na sala de aula em torno dos mais diversos gêneros, contribuindo para que os (as) estudantes expressem seus olhares e amadureça as suas competências e habilidades para interagir em diversos contextos sociais. Assim também, é preciso que o (a) professor (a) locomova-se de modo que o seu trabalho o (a) permita andar pelas mais diversas sendas dos gêneros textuais escritos e de outra modalidade da língua.

Imagem 27: Postura de Mikhaela antes e depois das vivências



Fonte: o autor, 2022.

Outrossim, é importante relatar que após a aplicação das atividades os (as)

estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar a confecção dos livros *cartoneros*. Dessa forma, Mikhaela, com base nas aprendizagens advindas do curso de *cartonaria* fomentou a elaboração dos suportes que serviram para registrar e guardar as vozes dos (as) estudantes manifestadas na escrita através dos múltiplos gêneros textuais, considerando os gêneros estudados ao longo das reflexões em sala de aula.

A elaboração dos livros *cartoneros* com os (as) estudantes foi iniciada em **G01**, **G02** e **G03** com explicações a respeito da história dos suportes *in tela*, migrando para amostra dos materiais que seriam utilizados na montagem do livro. A prática de elaboração de livros e a reflexão sobre eles é de suma relevância, uma vez que a própria BNCC, documento norteador das inúmeras atividades que se desempenham na escola, não traz uma discussão profunda sobre os livros que sejam didáticos, literários, que sejam digitais e/ou de outras naturezas, em especial, os de base colaborativa que exigem novas configurações de produção.

Na sala de aula, Mikhaela apresentou aos grupos a história dos livros *cartoneros*, apontando que são feitos através de material reciclado e com desdobramento na criatividade dos (as) produtores (as), ademais mencionou que os (as) educandos (as) poderiam usar estes suportes para reunir as suas produções escritas sob os múltiplos gêneros escrito, considerando as leituras, as temática, as ideias refletidas no transcorrer das aulas. Os (as) estudantes se mostraram empenhados e interessados na elaboração dos suportes e, sob os cuidados da professora, iniciaram o processo de feitura.

Inicialmente, recorreram para a feitura das capinhas dos livros, em continuidade preencheram os livros com folhas em branco de papel ofício cortadas com uma guilhotina, uma vez que foi mantida a escrita à mão. Depois, as folhas foram grampeadas à capa e costurou-se o marcador de páginas. Por fim, o processo criativo da capa foi realizado com a carimbagem, atendendo aos cuidados sanitários para evitar ou diminuir os riscos de contaminação. O processo pode ser ilustrado através da imagem 28.

Imagem 28: o livro *cartonero* produzido pelos (as) estudantes sob mediação de Mikhaela.



Fonte: o autor, 2022.

É importante ressaltar que todos os cuidados foram tomados, antes e depois da intervenção. A utilização de álcool fator 70° e a orientação para o uso de máscara, bem como de contínua higienização das mãos e dos materiais partilhados foi sempre colocado como uma diretriz. Registramos ainda que as atividades foram conforme as orientações perpassadas pelos decretos estaduais, os quais orientavam as ações no espaço pedagógico.

Outro ponto que merece destaque é o aspecto prazeroso em torno das práticas de linguagem, por meio do exercício da produção dos livros *cartoneros*, pois os estudantes interagiram, trocaram maiores informações, puderam ajudar uns aos outros na montagem dos livros, cujo produto final resultou no aparecimento de um autor e de uma autora, muitas vezes esquecido na sala de aula. Eles puderam perceber que estudar a língua portuguesa é uma possibilidade de mergulhar nos rios da linguagem e compreender neste afluente frondoso e cheio de percursos, a escrita como um processo de construção de significados que considera a realidade sócio, cultural e histórica dos seres.

Assim, o manuseio de competências e habilidades linguísticas e afetivas tornaram o trabalho uma experiência salutar ao desenvolvimento dos (as) educandos (as), não apenas para à produção textual escrita, mas para a vivência cidadã e, sobretudo, para a interação e troca de olhares com respeito à diversidade e ao pluralismo de concepções que deveriam ser inerente à sala de aula, à escola, às vivências.

Imagem 29: Produção dos livros *cartoneros* com os (as) estudantes em **G01**



Fonte: o autor, 2022

Imagem 30: Produção dos livros *cartoneros* com os (as) estudantes em **G02**



Fonte: o autor, 2022.

Imagem 31: Produção dos livros *cartoneros* com os (as) estudantes em **G03**



Fonte: o autor, 2022.

Imagem 32: Mikhaela incentivando à produção escrita tendo como mecanismo pedagógico os livros *cartoneros*



Fonte: o autor, 2022.

Passamos, agora, para a análise dos textos produzidos pelos (as) estudantes e encontrados nos suportes *cartoneros*. É imprescindível resgatar a informação de que esta etapa da análise tem como objetivo verificar se os *cartoneros* colaboram para a compreensão da ideologia, do discurso, da formação discursiva e do (a) próprio (a) sujeito a partir da produção textual, neste caso, a escrita é reveladora de todas essas categorias e se abre ao universo subjetivo dos (as) produtores (as), apontando as suas vozes e expressando a alma.

Antes, é preciso relatar que com os (as) educandos (as) das turmas **G01**, **G02** e **G03**, puderam elaborar textos escritos sob a natureza de vários gêneros textuais, considerando os saberes linguísticos e tecendo produções que comportam as suas visões, assim como seu olhar sobre os diversos objetos apontados nas produções que se relacionam com as situações concretas e a visão de língua enquanto interação.

Assim, temos a tabela com os gêneros textuais escritos produzidos pelos (as) estudantes:

Tabela 01: Gêneros produzidos em **G01**, **G02**, **G03** escolhidos pelos (as) estudantes

Gêneros textuais escritos	G 01	G 02	G 03
Poema	X	X	X
Tira	X		X
História em Quadrinho	X		
Carta		X	
Comentário	X	X	X
Artigo de opinião		X	
Redação escolar	X	X	X
Miniconto			X
Anúncio publicitário	X		

Fonte: o autor, 2022.

Em relação aos gêneros produzidos, as turmas elaboraram 06 (seis) gêneros no **G01**, 05 (cinco) gêneros no **G02**, assim como, no **G03**. Considerando os dozes livros *cartoneros* escolhidos de modo aleatório nas turmas, os gêneros escritos confeccionados corresponderam aos trabalhados nas aulas ministradas por Mikhaela, através do processo de vivências, assim, 08 gêneros foram encontrados na composição dos livros feitos pelos (as) educandos (as).

Tal prática aponta que os (as) estudantes, quando incentivados à produção de textos em escritos inseridos em situações concretas e são motivados a expressarem suas visões, suas percepções, praticam a linguagem assentada na interação. Portanto, é possível desenvolver a produção textual escrita considerando os múltiplos gêneros, em especial, por meio dos mecanismos pedagógicos dos livros *cartoneros* como incentivadores da produção textual escrita em sala de aula.

De modo geral, o corpus foi montado com o universo de 36 *produções*:

Tabela 02: Quantitativo de gêneros encontrados nos livros *cartoneros*

Gênero	Quantitativo
Poema	13
Tira	03
História em Quadrinho	03
Carta	01
Comentário	06
Artigo de opinião	03
Redação escolar	05
Miniconto	01
Anúncio publicitário	01
Total de Gêneros	36

Fonte o autor, 2022.

Observamos que o gênero mais produzido foi o poema, constituindo-se singular para a análise deste estudo, uma vez que o poema é um gênero que se abre aos processos de subjetividade, permitindo um diálogo com a interioridade de seu produtor ou sua produtora. Em seguida, o gênero mais produzido foi o comentário.

É fundamental salientar que outros textos provenientes da ordem do dissertar, conseguiram aprovação dos (as) estudantes para serem elaborados, bem como a própria redação escolar. Este fato converge com o perfil da escola de possuir tradição em preparar os (as) estudantes para a aprovação nos vestibulares. Contudo, é interessante que o gênero poema tenha aparecido em um quantitativo maior, o que reforça a necessidade de produções textuais para além da redação escolar ao longo do Ensino Médio.

Além disso, é imprescindível sustentar a ideia apresentada em documentos oficiais como a própria BNCC, que orienta que as práticas de linguagem devem ser imersas na dimensão da produção de inúmeros gêneros textuais que atendam às necessidades sociocomunicativas dos (as) educandos na escola e fora dela para permitir a interação numa perspectiva de formação linguística do ser.

Quanto aos temas discutidos e encontrados nos livros *cartoneros*, obtivemos os seguintes:

Tabela 03: Temas encontrados nas produções dos (as) estudantes

Objetos teóricos (Temas)	Quantitativo
Viver, amar e esperar	08
Feminicídio	02
Violência contra a mulher	03
violência de gênero	01
Adoção	05
Aborto	05
Meioambiente	04
Suicídio	06
Eleições	02
Total de produções	36

Fonte: o autor, 2022.

A tabela 03 registra os temas que serviram de base para a produção escrita dos (as) educandos (as). A categoria viver, amar e esperar ocupou maior quantitativo de produção, com 08 livros *cartoneros*, seguida da temática suicídio, com 06 produções.

A temática violência contra a mulher também merece atenção e destaque, pois, focando na agressividade contra a pessoa da mulher, houve 06 produções, que foram subcategorizadas em violência contra a mulher (03), feminicídio (02) e violência de gênero (01). Julgamos pertinente subcategorizar, uma vez que, embora perceptível nas 06 produções o aviltamento da mulher, são com especificidades. Ao longo da análise, foram em cada um dos temas que geram ou nutrem dores específicas e contextos diferentes, porém com efeitos comuns: a dor na idoneidade feminina.

Todos os temas trabalhados são de suma relevância, visto que permitiram a expressão do olhar do (a) adolescente, assumindo um local de posicionamento sem que fosse recriminado (a) pela maneira como lida com os temas apresentados. Assim, o trabalho com os gêneros textuais permitiu ressignificar as aulas de língua portuguesa, com apreço à escuta das vozes dos (as) educandos (as).

Com a leitura dos livros *cartoneros* produzidos pelos (as) estudantes em **G01**, observamos questões relacionadas ao discurso, à ideologia, à formação discursiva e a respeito do próprio sujeito. O livro **01**, de autoria de L.M, traz uma escrita encabeçada pelo título *Sobre a capacidade de amar e outros assuntos poéticos*, trata-se de um poema a respeito da existencialidade, que se relaciona ao tema *viver, amar e esperar*. Os versos expressam o seguinte:

Escrevo, logo existo.
 Ao me despedir dos personagens que criei, dou adeus
 A pedaços de mim mesmo.
 \seus olhos são dois abismos
 Esperando que eu me atire neles.
 “Quem sou eu?” Às vezes me pergunto. Sou meus personagens?
 Ou os meus personagens sou eu?

Eu vejo tantas teorias sobre o amar, mas por trás delas existe algo que muita gente não sabe explicar.
 A paixão é fulminante e faz nosso corpo arder. Mas, o amor verdadeiro é aquele que nos traz paz.

Viver é o que todas as pessoas almejam, eu não falo apenas existir, é viver.
 Viver na sua maior plenitude, de pertencer algum lugar, de amar e ser amado, e ter grande sonhos e poder realizá-los.

Aprendi que existem coisas boas no mundo se você procurar por elas por lugares incríveis.
 (E01, Livro 01, G01)

Em tom intimista, o eu-lírico questiona a respeito de sua existência. Procura ter vida através da criação de seus personagens. O sujeito é constituído a partir da escrita *Escrevo, logo existo*. Neste espaço de formação poética, o ser parece perder a sua existência ao despedir-se dos seres criados por si e que sustentam a sua materialidade. Apresentando um discurso poético alicerçado na condição sentimental que lhe permite externar a visão sobre o amar e o viver, considera que o primeiro sofre influência de inúmeras teorias, mas só é amor quando traz paz, já o segundo é o que todos almejam, todavia, viver com plenitude só se alcança quando se pertence a algum lugar e consegue a realização de sonhos.

Portanto, o sujeito considera que a sua existência se constrói a partir de outras existências, o que permite inferir que a vida somente acontece numa perspectiva interacional, em que os seres conseguem trocar suas ideias tornando-as concretas, como uma uma marca preponderante para a vida, fortalecida pela linguagem como “o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1995, p. 43).

Na segunda produção analisada, temos uma *História em Quadrinhos* de autoria de P.H.M.L.S. Como pode ser lida abaixo:



- Bora em sua casa amor
- Não.
- Vamos, mas tua mãe lá, eae?
- Vai ser legal.
- Tá bom, vamos!
- Porque eu fiz isso?
- Meu Deus, o que eu fiz?
- Amor, eu tô grávida.
- Meu Deus, e agora?
- Meu Deus, sou muito nova. Amor, tu não concordas em abortar?
- É o melhor a se fazer. Sou muito novo também.
- Meu Deus, por que estou fazendo isso?
- Vai amor, você consegue.

Mês depois...

(Cena de morte)

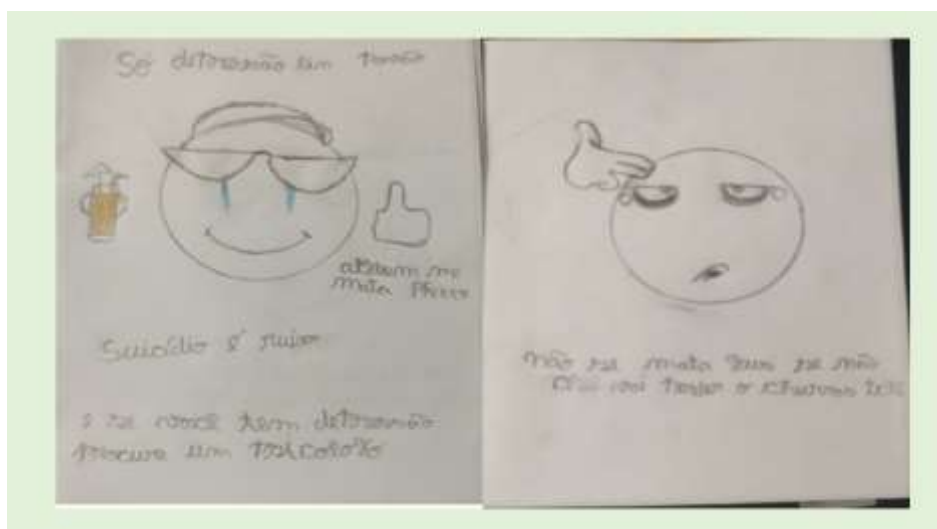
Fim. Final triste.

(E02, Livro 02, G01).

Tratando da questão do aborto, é possível depreender que se tem um sujeito (autor) que, através do diálogo entre dois personagens adolescentes, que enfrentam o dilema de uma gravidez indesejada, cuja solução da questão foi projetada na prática abortiva. É possível observar as relações do dito e do não dito que cooperam para o entendimento dos sentidos construídos e perpassados por meio de uma reflexão na esfera da formação discursiva do autor. Ele apresenta o término da prática abortiva como algo que leva à morte de quem pratica, visto que sua personagem perde a sua vida após a realização do procedimento. Notamos, através da expressão *Meu Deus*, que há uma formação discursiva de base cristã, portanto, o aborto é visto como algo que culmina numa tragédia.

Conforme Pêcheux (1988), o processo do dito e do não dito percebido na produção de linguagem permite a seleção que traduz o que domina o sentido e constrói significação, ou seja, na formação discursiva “ganham sentido as representações imaginárias ligadas a uma dada posição estrutural” (LEITE, 1994, p. 128). Portanto, a produção não explora os fatores de risco à vida da adolescente, a saúde da adolescente e não se permite uma abertura reflexiva aos temas ligados ao contexto do aborto na adolescência, colocando um ponto arbitrário de que o aborto traz a morte de quem o pratica.

Na obra de nº 03, há um anúncio publicitário, cuja autoria pertence ao estudante J.V.



(E03, Livro 03, G01)

O gênero foi o anúncio publicitário. A finalidade deste tipo de produção é convencer as pessoas a realizarem uma determinada ação e/ou comprar algo que esteja sendo ofertado como serviço ou produto. Neste sentido, a produção em questão promove a interação social entre autor (a) – leitor (a), recorrendo à linguagem verbal e não-verbal, cooperando para convencer alguém de procurar ajuda profissional para o cuidado com a depressão, evitando assim a prática do suicídio, tida pelo autor como algo ruim.

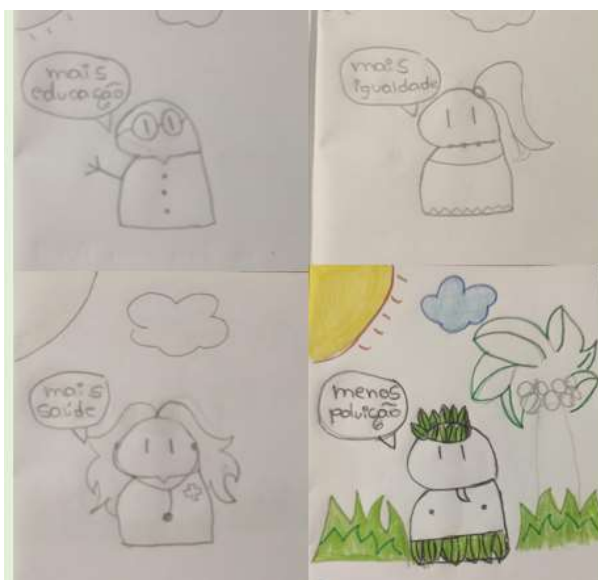
Percebe-se a utilização de verbos no imperativo procurando persuadir o (a) leitor (a) de aceitar a vida e, através do discurso “*Não se mata pois se não cê vai perder o churras tchê*”. Observamos a riqueza do emprego da variação linguística regional. O discurso é elaborado com a finalidade de influenciar o comportamento de quem pensa abreviar a sua vida, assim, reforçada pelo uso da linguagem não-verbal complementando a linguagem verbal, a fim de garantir um discurso a favor da vida, com base no enunciado

suicídio é ruim.

Outro tema apresentado nas produções *cartoneras* diz respeito ao meio ambiente, conforme pode ser visto e lido na obra 04. Nesta obra o autor destaca a relevância de cuidar do meio ambiente, espaço necessário a todos os seres. Obviamente, outros segmentos são colocados na tira, no entanto, a chamada para o tratamento mais específico ao meio ambiente se dá pelo recurso das cores. Todas as seções foram produzidas em preto e branco, contudo, ao tratar o meio ambiente, além do reforço verbal *menos poluição*, a seção está colorida, chamando a atenção do leitor ou da leitora.

Logo, o discurso apresenta-se numa dimensão dialógica em que o verbal é reforçado pelo não-verbal, a fim de evocar atitudes de respeito, de cooperação, compreendendo que a linguagem é um ato dialógico. Como pode ser visto:

Meio ambiente



(E04, Livro 04, G01)

A questão das eleições também apresentadas nas obras *cartoneras* foi trazida na produção 05, de autoria A.F, cujo título foi Eleições no Brasil. Trata-se de um poema, cuja leitura pode ser feita.

Eleições no Brasil
 É estranha a união que acontece
 Nos estados do meu grande Nordeste
 Que, de uma cor vermelha, já se veste
 Diferente do colorido seu

Não consigo enxergar o país meu
Adotando um sistema contorcido
Não precisa o Brasil ser dividido
Pelo voto do solo Nordestino

Tenho medo da morte e do assassino
Tudo que pode entrar nessa questão
Para que serve uma separação?
Eu não sei porque, já sou do Brasil

Meu coração não é mais intantil
Para cair no laço de armadilha
Meu país é uma rica maravilha
Que alguns estrangeiros já procuram
Perseguidores por mãos que torturam
Como dizem pelas publicidades

Logo, eu quero as 27 unidades
Da república ou da federação
Na política mantendo a união
Sem mudar nem de cor nem de entidades
Quero que o Nordeste não seja outra nação
Nem altere as suas entidades nesta situação

(E05, Livro 05, G01)

Observamos, na produção poética, a visão ideológica do (a) autor (a) que, já na primeira estrofe do poema, denuncia a cor vermelha. O vermelho é a cor associada aos partidos de esquerda, no Brasil, um dos partidos mais representativos desta cor é o Partido dos Trabalhadores, cujo líder é Luiz Inácio Lula da Silva que, em 2022, concorreu nas eleições para presidente, sendo, inclusive, eleito. O autor continua apresentando, através de um discurso de reprovação e insatisfação, o crescimento de um país dividido do ponto de vista político.

O (a) produtor (a) do texto expõe os motivos que o (a) leva a discordar dessa visão diferente *Tenho medo da morte e do assassino* elencando na estrofe 04, que não é mais uma criança e que não deseja cair em armadilhas, por isso deseja a unificação das 27 unidades federativas do Brasil.

Assim, salientamos que a visão ideológica do (a) produtor (a) não é neutra, mas procura uma unicidade de pensamento num país de dimensão continental. Thompson (1990), afirma que a ideologia circula no mundo social através dos processos e formas sociais. Portanto, a operação ideológica se assenta no modo de unificação com uma estratégia de padronização em que se recomenda uma visão partilhada pelo grupo de forma comum (THOMPSON, 1990).

Outra produção poética encontrada nos livros é a produção de nº 06, cuja autoria pertence a N.K intitulada *O Cravo e a Rosa*. Nela podemos *perceber o* discurso de assujeitamento da mulher às condições de violência praticada em muitos lares em que é

tratada com desprezo, aviltamento, agressões. Em função dessas marcas de violência não conseguem ter suas vivências plena. Assim, pode ser lido:

O Cravo brigou com a Rosa,
Tem sido frequente nas últimas semanas
A Rosa, bem vermelha,
Maqueia, entre lágrimas, seus hematomas

O Cravo, quando não bebe
Presenteia, dá flores, se desculpa
E diz que não faz por mal...
Mas Cravo quando se enfurece,
Pratica todo tipo de violência,
Física, psicológica, verbal e sexual.

A Rosa sonha em sair de casa,
Voltar a estudar e trabalhar
Mas o Cravo tem um enorme
Domínio sobre ela e toda tarde
Entre grades da janela
A Rosa se põe a chorar

(E06, Livro 06, G01)

Na primeira estrofe, é possível encontrar a perpetuação da violência contra a mulher e as estratégias utilizadas para disfarçar a violência sofrida. Dessa forma, metaforicamente, o homem é apresentado pelo *Cravo* e a mulher pela *Rosa*. É importante salientar que, além de uma leitura rica e cheia de inquietações sobre a temática, temos um exercício de intertextualidade, uma vez que há o resgate de uma música infantil que fomenta a produção do poema. As marcas de violências são vistas através da adjetivação *bem vermelha e seus hematomas*, que se escondem na maquiagem.

Na estrofe 02, há uma descrição do *Cravo* de comportamento dúbio. Ora, quando não bebe, dá flores, trata bem, ora se enfurece e pratica violências de várias ordens, inclusive sexual. Configurando uma ideologia machista, que compreende a mulher como um objeto, legitimando a soberania masculina sobre o corpo da mulher.

Por fim, a estrofe 03 apresenta o desejo da Rosa em se libertar dos domínios do Cravo, que não a permite viver, sendo o responsável pela tristeza da Rosa, que vê a vida passar e põe-se a chorar. Assim, é perceptível um assujeitamento da mulher ao contexto ideológico apresentado por meio de sua vulnerabilidade social e privação de sua libertação. O sujeito produtor tem a sensibilidade de compreender as violências contra a mulher e, embora não apresente em sua produção, vislumbra alternativas plausíveis para Rosa viver melhor, deixando transparecer a necessidade de refletir sobre a violência contra a mulher numa sociedade machista.

A produção *cartonera* 07, de autoria de R.G, apresenta uma leitura sobre o *viver*. O texto poético trata de um sujeito que procura dar orientações para a descoberta do outro sobre o viver, o amar e o desejo de vencer. Apresenta-se a capacidade do ser humano de cair e reerguer, apontando que precisa, a todo instante, seguir, e isso acontece por meio da superação dos medos e fragilidades. Tais assimilações permitem a mudança de rumo e caminhos para chegar ao sucesso. O sujeito pode ser visto como um ser que se conecta à ideologia pelo desejo de querer bem ao ser numa perspectiva dialógica que procura promover mudanças através da relação de aconselhamento.

Como pode ser observado com a leitura do poema:

O tempo passou a correr
 E você se pergunta quem é você
 E essas perguntas sempre vão aparecer
 Enquanto não achares o motivo de viver
 Quando estiver tentando encontrar
 você vai cair e levantar
 Sorrir e chorar
 Mas quando descobrir vai se amar
 Não importa o quanto doa não se pode parar
 Tenha esperança para lutar por tudo que desejar
 Tenha fé para não se abalar
 E não tenha medo de errar
 Só você pode conquistar seu sonho
 Só você pode mudar o jogo
 Não queira o topo
 Queira o mundo todo

AMAR ▼ Força ▼ Sucesso

(E07, Livro 07, G01)

O livro nº 08, de I.M, traz fragmentos poéticos sobre o amor.

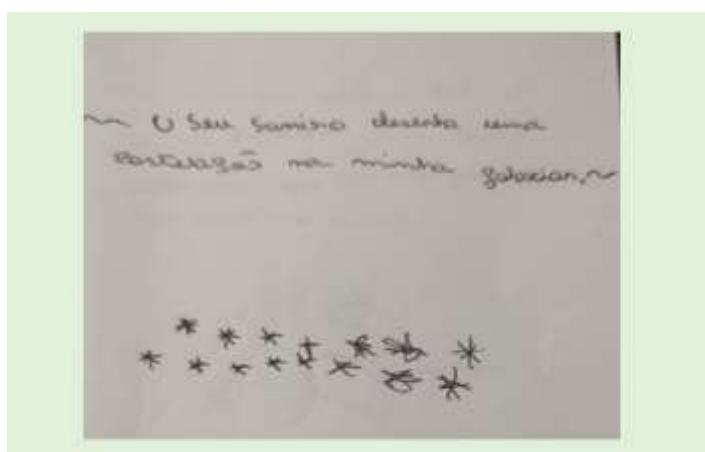


O amor é como mergulhar no mar, se for muito raso você pode se afogar, se for fundo demais você vai se afogar.

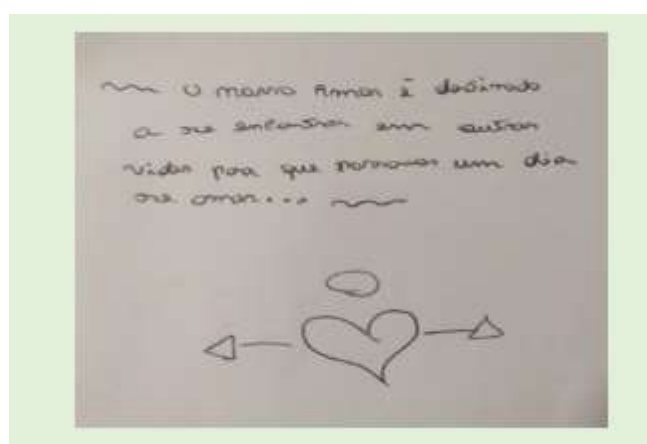


A Lua e o sol, você e eu

A lua e o sol não podiam se encontrar o destino uniu os dois e criou o eclipse para que pudessem um dia se encontrar e ser felizes juntos.



O seu sorriso desenha uma constelação na minha galáxia.



O nosso amor é destinado a se encontrar em outras vidas para que possamos um dia se amar...

Carregado de subjetividade, é possível visualizar um sujeito que apresenta uma noção de amor ultrarromântico, o qual permite um mergulho abissal, ao ponto de se permitir preencher totalmente, de afogar e atravessa as existências para se concretizar, como pode ser visto no poema 01 e 04, respectivamente. Com uso de uma linguagem metafórica e recorrendo à comparação, o amor é tratado como elo que une e nutre a felicidade, conforme o poema 02, e provoca risos como os de uma constelação no poema 03. Logo, o discurso é carregado de subjetividade e valoriza o amor na dimensão relacional amorosa.

A tira é um gênero de tipologia narrativa que apresenta personagens e possui uma sequência de fatos. Assim, R.K apresenta uma produção sob este gênero que procura considerar a vida.



Tirinha sobre viver

- Sei que tem gente que diz que essas coisas não acontecem.
 - Tem gente que esquece o que é ter 16 anos quando faz 17.
 - Sei que todo mundo vai se tornar história um dia.
 - E que nossas fotos vão se tornar lembranças (17-05-98).
 - Mas no momento, esses instantes, não são histórias. Tá acontecendo.
 - Eu estou aqui e estou olhando para ela. Porque ela é tão linda.
 - Você ouve aquela música na estrada com as pessoas que você mais ama no mundo.
 - Você se levanta e vê as luzes dos prédios e tudo te faz pensar. E nesse momento, eu juro, somos infinitos.
- (E09, Livro 09, G01)

Essa tira se insere na dinâmica de tematizar ações da vida social, portanto, veicula questões de ordem ideológica, discursiva que reforçam a visão do sujeito através do uso da linguagem verbal e não-verbal. Logo, através das HQs, é possível compreender

não apenas os fenômenos linguísticos, mas também perceber que estudar a língua é ir para além do sistema das regras, é compreendê-la com fins dialógicos sobre as vivências, ou seja, relacionadas às práticas sociais. Para Bakhtin (2003, p. 193), a língua atua na vida das pessoas através de enunciados concretos que a realizam, e é também nos enunciados concretos que a vida penetra na língua, que se define linguisticamente e socialmente, com seus valores axiológicos.

Dessa forma, a produção retrata inúmeras ações vivenciadas no cotidiano de um casal que viaja pela estrada ouvindo música e aproveitando o momento que, em breve, serão lembranças, histórias que se eternizam na do sujeito enunciador permitindo compreender seu olhar sobre a afetividade e o amor que sente pela pessoa amada.

Em continuidade, temos o *cartonero* elaborado por A.M, o qual aborda a temática do feminicídio. Trata-se de uma redação escolar, um texto do tipo dissertativo, mas que aponta, mediante as características estruturais do texto, carências argumentativas e na conclusão, onde se encontra a proposta interventiva esperada por este tipo de produção fragilidade. Ressalta-se que isso se deve ao fato do (a) produtor (a) ainda estar no primeiro ano do Ensino Médio, e as vivências orientadas pelo próprio currículo do Estado orientam o estudo deste gênero a partir do 2º ano do Ensino Médio. Segue texto:

O feminicídio

O feminicídio é uma expressão fatal das diversas violências que podem atingir as mulheres em sociedades marcadas pela desigualdade de poder entre os gêneros masculino e feminino e por construções históricas, culturais, econômicas, políticas e sociais discriminatórias.

Essas desigualdades e discriminações podem se manifestar desde o acesso desigual a oportunidades e direitos até violências graves, alimentando a perpetuação de casos como os assassinatos de mulheres por parceiros ou que motivados por um sentimento de posse não aceitam o término do relacionamento ou a autonomia da mulher; aqueles associados a crimes sexuais em que a mulher é tratada como objeto, crimes que revelam o ódio ao feminino entre outros.

As condições estruturais das mortes violentas de mulheres por razões de gêneros, são: ordem patriarcal, violência sexista e fenômeno social e cultural.

(E10, Livro 10, G01)

Percebemos uma conceituação do feminicídio que se configura através da violência para com a mulher tendo como alicerce desta violência a concepção de que há desigualdade de poder entre os gêneros, acarretando práticas sociais discriminatórias. Na parte destinada a discussão temática, o (a) autor (a) argumenta que um dos fatores que colabora para o assassinato de mulheres tem relação com o não aceitar a autonomia da mulher e o sentimento de posse sobre, resultando em contexto de ódio. Já na parte da

solução-avaliativa, isto é, da proposta de intervenção, não percebemos uma alternativa para sensibilizar e/ou combater o feminicídio, mas uma explicação das razões que favorecem o feminicídio.

Logo, percebemos que o (a) autor (a) encontrou dificuldade para, através da produção em questão, expressar sua visão sobre determinado assunto, e houve dificuldade de prosseguir com a análise do objeto teórico. É possível que os textos escritos sob a ordem do dissertar, muitas vezes, provocam no (a) educando (a) preocupação com os fatores de ordem linguística, e inibem a expressão de sua visão de mundo, de seus pensamentos e sua compreensão sobre os mais variados temas. Parece haver uma preocupação excessiva com uma estrutura de fórmulas que atendam à defesa de ideias.

Já o livro 11, cuja autoria pertence a R.M, tratou do aborto e foi elaborado sob a ordem do dissertar, por meio do gênero comentário. Assim, por ter uma estrutura construída de apresentação, de descrição e de avaliação (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2014), há uma maior abertura para a exposição de uma opinião que carrega a visão do sujeito produtor. Assim, o comentário foi tecido da seguinte maneira:

Aborto

Para mim, toda mulher tem seu direito de abortar, porém, eu acho que quando você vai fazer sexo você vai sabendo das consequências, então você se prepara, né?

Então, a gente já se previne, mas quando você não se previne eu acho que deve arcar com as consequências. Agora, quando uma mulher não tem recursos e não tem noção sobre essas coisas, aí, sim, ela tem todo o direito de abortar!

(E11, Livro 11, G01)

Já na apresentação, percebemos que o sujeito possui uma visão ideológica que respeita o direito de decisão da mulher, mas orienta ao cuidado com as consequências do ato sexual, recomendando a prevenção para evitar situações indesejadas. Na avaliação, o (a) comentarista se apoia na visão de *quando uma mulher não tem recursos e não tem noção sobre essas coisas, aí, sim, ela tem todo o direito de abortar!* Portanto, há um sujeito que concorda com a prática abortiva.

O último livro, analisado em G01, abordou a questão do setembro amarelo, de autoria de F.L. Cujá escrita nos permite considerar que se trata de uma redação escolar.

Setembro Amarelo: a importância de falar sobre prevenção de suicídio

O setembro amarelo é uma campanha criada com o intuito de informar as pessoas sobre o suicídio, uma prática normalmente motivada pela depressão, mesmo com tantos casos notórios, crescentes

a cada ano, ainda existe uma expressiva barreira para falar sobre o problema.

Segundo dados recolhidos em 2022 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), mais de 800 mil pessoas tiram a própria vida todos os anos, sendo 75% destes indivíduos moradores de países de baixa renda e média. Estima-se que no mundo acontece um suicídio a cada 40 segundos.

Atualmente, o suicídio é a segunda principal causa de morte entre jovens com idades entre 15 e 29 anos. Todos os dias, pelo menos 32 brasileiros tiram suas próprias vidas. Estes números poderiam ser evitados ou reduzidos consideravelmente se existissem políticas eficazes de prevenção ao suicídio.

(E12, Livro 12, G01)

O tema que fundamenta o setembro amarelo é o suicídio, por isso, conversar sobre os fatores que levam a esta prática se constitui um desafio em inúmeros espaços de diálogo. Conquanto, na situação inicial, há uma contextualização sobre o fenômeno *in tela* cuja depressão é um dos fatores que alimentam o ato. Na discussão, o (a) autor (a) constrói parágrafo sustentado pela estratégia argumentativa da exposição de dados. Dessa forma, reforça a ideia de que o suicídio é algo alarmante e fator de preocupação. Já na solução-avaliativa, última parte da produção textual, são apresentados relatos e exemplificações de suicídio. Dessa maneira, percebemos uma carência na compreensão da proposta interventiva, que poderia enfatizar a questão, por exemplo, das políticas de prevenção ao suicídio, que foram mencionadas pelo (a) autor (a) do texto, entretanto não desenvolvido.

Mais uma vez é perceptível que a redação escolar configura-se como um gênero importante para o desenvolvimento da argumentação, porém, é preciso diversificar a produção de textos que permitam a escuta das vozes dos sujeitos produtores, para que, assim, essas vozes possam ser ouvidas/ lidas, expressando as diferentes formas de enxergar a vida e as situações que se sucedem.

Dito isto, a leitura e análise dos livros *cartoneros* em G01 favoreceram o exercício amplo e reflexivo com a linguagem apontando que o trabalho com a língua numa perspectiva interacionista favorece a escuta dos sujeitos sendo isto um fator importante para a análise do(s) discurso (s).

Assim, os livros *cartoneros* se põem como mecanismo pedagógico alternativo para alterar o fluxo da valorização exclusiva dos conhecimentos de ordem linguísticas e incluir outros conhecimentos precisos também aos (às) estudantes, relacionados às práticas sociais, sobretudo, os que permitem a identificação do sentir, do ver, do querer, isto é, dos posicionamentos ideológicos do (a) educando (a) diante da vida.

Passando para o G02, foi possível observar que as produções elaboradas pelos (as) estudantes deram espaço para as vozes internalizadas e permitiram a leitura de suas

almas reveladas na expressão de um sentimento quisto por muitos: o amor. Podemos começar pela produção 01, cuja autoria é de S.G.

Viver. Amar. Esperançar

É fácil amar aquilo que temos de bom, mas o verdadeiro amor-próprio
É abraçar aquilo que todos nós
Temos de difícil - aceitação

ELE

Os olhos deles eram como o céu noturno
Quanto mais profundamente eu olhava
Mais estrelas apareciam

CASA

De algum modo
Minha alma
Conhecia
A sua alma
Antes que
Tivéssemos tido
A chance
De nos encontrar
- Foi como voltar para casa
Depois de um dia muito, muito longo.

- AMANDA

Lovelace

Sol e Lua

Sol e lua

Simbologia da paz

Sol

Para a luz que existe

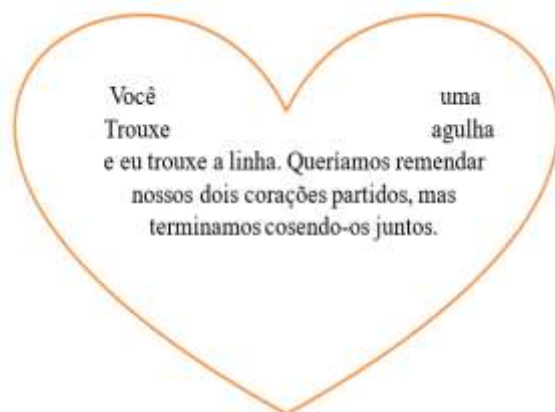
Mesmo no escuro

Baralho

Eu gosto de ouvir o som da tua voz,
Ela parece silenciar todo esse barulho que carrego em mim

- Danielly Martinas

Coração



Cortes

Estou de dieta
 Cortei todo tipo
 De migalha
 Que as pessoas
 Me oferecem
 Em forma de
 Sentimento.

Te amo

Eu sinto por você
 Um amor tão forte
 Mas tão forte
 Que toda vez
 Que digo te amo
 É um desabafo

(E01, Livro 01, G02)

Logo, o texto poético, ou seja, o conjunto de poema abre-se ao universo de plurissignificação, considera e procura entender a essência humana (BOTELHO; FERREIRA; 2014) e, nesse diálogo intimista, acentua o sentido das palavras numa dimensão conotativa, por meio de metáforas, as simbologias atenuadas pela voz do eu-lírico, que revelam que as relações afetivas não devem ser vividas de migalhas. Portanto, tem-se um amor consciente capaz de entender que, no amor, se exige também sentimentos que são partilhados como migalhas.

Na obra *cartonera* nº 02, o (a) autor (a) E.N evidencia que os momentos de dor são aliviados pela esperança. Dessa forma, o discurso revela um sujeito que supera as

adversidades *Em meio às noites mais densas* que, metaforicamente, representam as dificuldades encontradas ao longo da existência e que são superadas pela força que emana do próprio ser. Podemos ver em:

Em meio às noites mais densas
Quando o desespero toma conta e parece só restar dor
Com o coração aquecido minha alma ilumina
Quando a luz da vida parecer perdida
A esperança brilha nas estrelas acima

(E02, livro 02, G02)

No cartonero 03, o (a) autor (a) L.G escreve uma carta. O gênero carta possui uma estrutura naturalmente dialógica, uma vez que elas são compostas para estabelecer uma conversa entre o emissário e o destinatário. Escrita em 1º pessoa, apresenta alguns elementos como data, vocativo, assunto (s), despedida e, geralmente, vem assinada pelo (a) produtor (a). Segue a leitura da carta encontrada no livro 03, cujo assunto abordou a violência de gênero.

Recife, 01 de janeiro de 2027

Dedico essa carta a todos os corpos subalternados.

Cansei de lidar com as limitações do imaginário coletivo.

Cansei de lidar com a incompreensão do outro em ter que impor a sua métrica sobre um corpo alheio, cansei da cis-latino-americana, não conseguir lidar com uma dissidente de gênero, eu, essa perseguição não tem fim. Não adianta pedir asilo, a biopolítica não tem fronteiras.

Impossibilidade de amar, ser amada de simplesmente coexistir.

Não importa o quanto eu injete estradiol no meu corpo, a disforia não é apenas subjetiva, ela é coletiva, não consigo mais lidar com estudos maiores que eu, estou fora de tanto lutar, não há mais ninguém que lute por mim... e comigo só resta a mim acabar com isso da forma mais nihilista e egoísta possível.

Já não tenho mais FUNÇÃO SOCIAL.

Cansei de ficar me lamentando com o SIMPLES NADA.

Que lutem no meu lugar, decepem-se o termo patriarcado, desmontem o anti-processo.

Lutem por todas, todos e todes que memoram antes de vocês.

(E03, Livro 03, G02)

A carta apresenta um discurso de indignação acerca das dificuldades enfrentadas pelos corpos subalternados. Percebemos que o sujeito produtor tem uma visão de respeito

às diferenças e procura sensibilizar o (a) destinatário (a) a respeito das violências sofridas pelas limitações do *imaginário coletivo*.

Esse imaginário é justamente a ideologia que procura impor a métrica sobre o direito de existir do outro. O desrespeito aos *corpos subalternizados* acontece em âmbito global em virtude da *biopolítica*, a qual contribui para que os corpos dissidentes não existam e não encontrem *FUNÇÃO SOCIAL*. Assim, o sujeito expõe sua ideia sobre o contexto, expondo seu cansaço, mas a voz militante evoca todos, todas e todes para a luta. Geraldi (1997, p. 06) considera que as interações sociais são de suma relevância na constituição do próprio sujeito, que, por sua vez, é um ser social. Neste sentido as relações estabelecidas no contexto social são singulares na constituição do próprio ser.

Assim, no livro *cartonera* 04, produzido por A.I, tem-se, inicialmente, um texto poético que conceitua o amor. Apresenta-o de forma dicotômica, pois, considera-o uma *ilusão*, mas também a melhor sensação. Assim, é visível uma visão subjetiva do (a) produtor (a) sobre esse sentimento que permeia uma relação conflituosa que ora vê a sua brevidade, a dor resultante na partilha desse sentimento, ora conclui que é incrível senti-lo.

Na segunda parte da obra, o (a) autor (a) reflete sobre o amor através de inúmeras indagações que levam a julgar a vivência do amor, que encaixa duas vidas. Porém, uma partilha, uma vivência torna-se grandes desafios para não machucar o outro com quem se relaciona. Percebemos a existência de um sujeito pacífico aberto à interação, disposto a arriscar a partilha de afetos. Podemos ler abaixo.:

O amor é a ilusão

O amor é o fogo do momento

O amor é a confusão

O amor é a desilusão

O amor é um sentimento

Momentâneo

O amor é a dor

Mas ainda assim o

amor é a melhor sensação

Do mundo, o cheiro, o

fogo, o calor de outro

Corpo, a sua respiração

É simplesmente incrível

De sentir...

O amor deixa marcas
 Se você fosse um
 Pouco sério e pouco
 Profundo, eu poderia
 Temer que isso não durasse muito.
 Mas como acredito que
 Você seja muito sério
 E muito profundo,
 Sou levado a crer que
 Isto durará.
 Vicent Van Gogh

O que é o amor? Acho que muitas pessoas já se perguntaram isso. Algumas dizem que é um sentimento lindo, incrível, ou até mesmo a melhor sensação que já sentiu.

Será que essas pessoas já foram machucadas pelo amor? Elas já sentiram seu coração doer?

Alguns amores causam um enorme vazio em você, outros preenchem esse vazio.

Sabemos que isso é apenas duas pessoas tentando se encaixar um ao outro.

Não somos do mesmo mundo, mas dividimos os mesmos sentimentos. Estamos em um só coração, que é o seu...

O amor faz você sentir como se estivesse flutuando...

Digo sem medo algum, que quando estou ao seu lado é um dos únicos momentos no qual me sinto em casa. Mesmo que você duvide do meu amor ou desconfie de mim, eu nunca, em hipótese nenhuma, vou machucar você. Como posso machucar alguém que amo?

Espero muito não quebrar seu coração.

Por isso, por favor, não quebre o meu.

Amor, eu nunca vou desistir de você. Nunca vou te decepcionar mesmo quando tiver suas dúvidas.

Amor, eu juro que vou compensar tudo.

Apenas confie em mim.

(E04, livro 04, G02)

O texto poético continua tendo espaço nas produções dos (as) estudantes em G02. O (a) autor J.V produziu quatro poemas sobre a realidade do aborto. É interessante salientar que, em seu processo de criação, apresentou um sumário para situar o (a) leitor (a), apresentando os títulos de seus poemas, caracterizando mais ainda o suporte *cartonero*. Abaixo seguem os textos produzidos.

O aborto

Poemas:

A morte e o aborto1

O aborto e o pecado....2

O homem e o aborto....3

Aborto legal e seguro...4

A morte e o aborto

A morte é certa

No ventre ou mamadeira

Acidente ou natural

O aborto vem do mal.

O aborto e o pecado

A luz do pecado que surgia

Também ardia

Quanto o corpo da guerreira

A parteira

Que usava água fria

Também sentia

O calor de outra fogueira.

O homem e o aborto

Ao se refletir

A respeito do aborto

Não se pode ser injusto

Esquecendo que também

Existe um homem no caso

E não somente a mulher.

Aborto legal e seguro

Não me obrigue

A ver essa barriga crescendo

Não me obrigue

A mudar minha vida

Devido ao seu desejo

Não me obrigue

Quero ter o meu direito

Aborto seguro e legal já!

Na obra em questão, é possível observar alguns fenômenos que permitem compreender a ideologia, isto é, a visão sobre o aborto por parte do produtor e como ela foi articulada. Primeiramente é importante salientar que, para Pêcheux (2009):

a ideologia nos fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com quem uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim, sob a transparência da linguagem [...] (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

Portanto, a prática da linguagem colaborou para entender a visão do sujeito produtor de que o aborto é uma ação má, pois, *vem do mal*. Esta percepção é reforçada pelo poema dois quando relaciona a questão abortiva ao pecado *A luz do pecado que surgiu*. Já o poema três, o eu-lírico, servindo de porta-voz para apresentar os sentimentos do (a) produtor (a), traz uma inquietação sobre a relação homem – aborto.

As discussões em torno do aborto geralmente invisibilizam o poder de decisão do homem sobre a questão, acreditando que a prática é injusta quando não releva o posicionamento masculino, assim, julga que existe um homem no caso, e não somente a mulher. Por fim, temos o poema quatro que contrasta com a voz existente no poema três. Assim, a voz poética enuncia: *não me obrigue / A ver essa barriga crescento*, apontando que há mulheres que sentem vontade de abortar e culmina ressaltando que isso é direito e, portanto, *Aborto seguro e legal já*.

Cabe salientar que, ao mencionar a necessidade de aborto legal, compreende-se que a prática, ao encontrar dificuldades para a sua ocorrência, tem levado muitas mulheres a submeterem-se a processos em locais ilegais, arriscando as suas vidas, sendo, por isso, o aborto uma temática necessária ser discutida e jamais tegiversada.

O livro 06, de J.M tem a produção de um comentário crítico. A saber:

Comentário crítico

Meio ambiente uma das coisas mais importantes que temos no nosso planeta, porque sem ele não teríamos árvores, rios, animais e nós humanos e etc.

Mas, como sempre, quase tudo tem seu lado ruim com o passar do tempo tiveram várias coisas de agressão ao meio ambiente como acidente nuclear de Chernobyl, queimadas na Amazônia, fábricas que poluem o ar que causam o derretimento das geleiras. Assim, vemos que por causa de ambições dos humanos destruímos vários locais importantes, rios, praias, florestas importantes para o mundo por causa de empresas e de pessoas ricas de mal caráter.

(E06, livro 06, G02).

O comentário é construído com argumentações que determinam o seu olhar integrado à concepção de que o meio ambiente é um complexo que envolve todos os seres vivos, por isso deve-se preservá-lo. Em continuidade, explana que a problemática ambiental vivenciada em vários espaços, citando Chernobyl, as queimadas e o descongelamento das geleiras, têm relação com a ambição do ser humano. A partir da visão do (a) escritor (a), temos o aparecimento de um sujeito voltado às questões ambientais, que refuta as ações de pessoas ricas e empresas que se voltam ao processo predatório do espaço ambiental.

O *cartonero* 07, de D.D, traz uma produção textual sob o gênero tira, retratando a questão da adoção.



Ding Dong!

- Essa não!

- Vou te levar para um lugar seguro.

Orfanato.

Tempo depois...

- Tu não tem pai nem mãe. Hahahahaha

Não abandone Crianças isso é errado!

Reflexão:

Em pleno 2022, ano da copa do mundo, ano das eleições e ainda tem gente que abandona crianças.

Não faça isso!

(E07, livro 07, G02)

Para Koch e Elias (2014, p. 102), os usuários de uma língua desenvolvem uma

competência chamada de metagenérica, a qual permite que os seres interajam de forma conveniente, na medida em que se envolvem as diversas práticas sociais. Assim, esta competência orienta a produção de práticas comunicativas e favorece a compreensão sobre os gêneros textuais (orais e escritos). Logo, quando estamos diante de um texto escrito, conseguimos identificar qual gênero está sendo recorrido para fomentar os processos discursivos.

A obra *cartonera* 07, pela composição estrutural, é uma tira, afinal, do ponto de vista da composição, há enunciados curtos, balões que representam a fala e as personagens, além da utilização da linguagem verbal e não-verbal. Do ponto de vista temático, é possível observar uma discussão a respeito do abandono de crianças e da adoção. O sujeito produtor (a) é reativo, e seu discurso carrega um olhar reprobatório sobre a prática de abandono de criança, como visto no quadrinho 05 *não abandone crianças isso é errado!* Assim, Geraldi (1997, p. 65) salienta que o sujeito, através do discurso, apresenta seu modo de ver o mundo e expõe sua rejeição ou aceitação aos fatos.

O texto elaborado por M.B, encontrado no livro 08, apresenta características do texto dissertativo, sob o gênero redação escolar, discorre sobre o processo eleitoral e cria estratégias argumentativas de alusão histórica, a exemplo do voto no Brasil império e na República, bem como a luta em relação ao direito de votar entre homens e mulheres para escolherem seus representantes. Em continuidade, no parágrafo dois, há uma discussão sobre o ato de votar obrigatório e, o parágrafo três trata da questão do voto nulo, partindo da concepção de que as eleições no país ocorrem de forma insatisfatória e levam os eleitores a, muitas vezes, não votarem.

No parágrafo final, voltado para a intervenção nem propõe uma solução para a questão das eleições no Brasil, convocando os agentes à responsabilidade. Contudo, trata da questão das *fakes news*, um tema que poderia ter sido melhor desenvolvido ao longo da produção textual. Além disso, é necessário salientar que há um maior nível de dificuldade do (a) produtor (a) expressar seu ponto de vista, uma vez que, na produção da redação escolar o (a) educando (a) tem maior preocupação na construção de estratégias argumentativas que contribuam para a defesa de uma ideia. Por isso, Geraldi (1997, p. 136) afirma que, no interior das atividades escolares, deve haver uma distinção entre produção de textos e redação. Afinal, com a redação são elaborados textos para o domínio escolar, já na produção de textos busca-se produzir eventos textuais que sejam levados aos usos sociais da língua. Segue o texto elucidado:

O voto desde a época da colônia e durante o império, era restrito a somente homens que tinham um certo nível de renda. Com a república, o voto acabou sendo estendido para os demais homens, menos para mulheres que conseguiram somente em 1932 por causa de uma reforma do código eleitoral.

Uma das características do modelo eleitoral brasileiro é por meio do voto. O eleitor escolhe um entre várias opções. Outra característica, é que o voto, no Brasil, é obrigatório. Uma escolha das pessoas que querem eleger seus representantes.

Ainda se tem posicionamentos de críticas as eleições principalmente as decorrentes campanhas de voto nulo. O voto nulo acontece, pois, algumas pessoas estão descontentes com o sistema de democracia ou em alguns casos estão insatisfeitas com os candidatos.

Com isso não fiquem presos a fake News, pois as nossas eleições são as mais seguras de todo o mundo.

(E08, livro 08, G02).

A produção *cartonera* 09 pertencente a A. R aborda a questão do suicídio decorrente da prática do *bullying*. Conforme Lima Neto (2022), trata-se de:

um fenômeno difícil de ser combatido pelo fato de suas formas serem difíceis de identificar [...] é na escola onde ele ganha maior força e provoca danos físicos e psicológicos que podem, quando não acompanhados, serem irreparáveis (LIMA NETO, 2022, p. 40).

Logo, procurando apresentar a temática suicídio, o (a) autor (a) elaborou uma História em Quadrinhos, que se encontra abaixo.





- Iai, Filhão! Como foi na escola nova?

- Foi legal.

Algum tempo atrás.

- Alunos, esse é o aluno novo.

- Muleke Otário.

- Hahahahaha

Na hora do recreio

- Ei, Novato.

Bullying

um dia depois.

- Xau Filho, boa aula;

- Não, é a escola. Adeus mundo cruel.

Não esconda seus sentimentos. Se você estiver mal, procure ajuda e não incentive o suicídio.

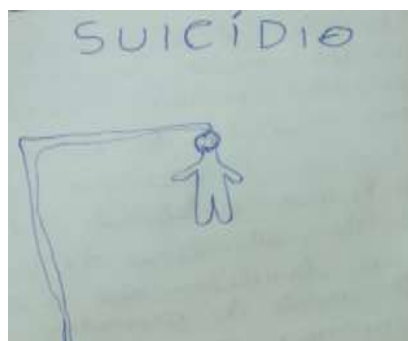
(E09, Livro 09, G02).

Percebe-se que, na superfície textual do ponto de vista linguístico, há inúmeras carências dos processos gramaticais e lexicais. Há ausência de acentuação, como visto nas palavras *atrás* e *suicidio*, a escrita apresenta também algumas necessidades de

intervenção ortográfica *xau*. Contudo, isso não impede a produção de sentidos que se voltam para o stimento de impedir o suicídio. É possível que o silêncio do sofrimento das vítimas do *bullying* ocasiona a abreviação da vida pelas mãos das pessoas que sofrem esta forma de violência na ambiência escolar. Portanto, os sentidos instaurados no discurso do sujeito produtor conduzem o (a) leitor (a) ao entendimento de que é imprescindível o diálogo para enfrentar esta realidade existente nas escolas e nas relações juvenis como apontou a obra.

A obra cartonera 10, cuja autoria é de D.M, aborda também a questão do suicídio. Mesclando elementos da linguagem verbal e não-verbal, apresenta um texto da ordem do dissertar. Em virtude das inúmeras exemplificações de atores que cometeram suicídio e da exposição de opinião, consideramos a produção como um artigo de opinião. Embora haja dificuldades de organização das ideias, das estratégias recorridas, assim como da estrutura dos elementos que configuram este gênero, a saber: a situação-problema, a discussão e a solução-avaliação. O (a) autor (a) inicia apresentando a situação-problema, apresentando cifras sobre as mortes relacionadas ao suicídio e a ampliação da discussão acrescentando alguns exemplos de pessoas que cometeram violência contra a própria existência. Sem uma proposta interventiva, é possível concluir que o (a) autor (a) encontrou dificuldades para a finalização de sua produção, bem como de expressar sua visão particular sobre a questão discutida.

Apresentamos abaixo o texto:



Suicídio infelizmente acontece muito. Anualmente, 700 mil pessoas morrem por suicídio de acordo com a OMS em uma pesquisa publicada no dia 16 de setembro de 2022.

O suicídio também foi a causa da morte de grandes nomes como:

Dalila, 1987, cantora franco-italiana, morreu de overdose.

Karl Dane, 1934, ator de cinema americano, uso de arma de fogo.

Chester Bennington, vocalista da banda Link Park, enforcamento.

Champignon, baixista de Charlie Brousennte, atirou na sua própria cabeça com uma arma calibre

38.

Mabuka Dammnemon, 1996, patinadora e pintora alemã, asfixia por monóxido de carbono.

(E10, livro 10, G02).

Assim como o livro 10, os livros *cartoneros* 11 e 12 também apresentaram a tipologia dissertativa. No entanto, no livro 11 foi encontrada uma redação escolar e, no livro 12, foi produzido um artigo de opinião. O (a) autor (a) do livro 11 expõe a questão do feminicídio. Vejamos o texto:

Feminicídio

A violência contra as mulheres é um caso muito falado nos últimos anos, pois o respeito que deveria ser dado às mulheres não está sendo feito, muito pelo contrário: o preconceito com a escolha de trabalho, as agressões que vem sempre acontecendo verbais e físicas é algo que acontece desde antigamente. Isso não deveria acontecer no dia a dia.

Algo que não poderia acontecer e vem acontecendo de um certo tempo é que homens fazem dentro de casa: humilhar, agredir, discriminar, fazem coisas que as próprias mulheres não querem, inclusive, o estupro que vem aumentando ao longo dos anos.

(E11, livro 11, G02).

Por ser identificado como uma redação escolar, o texto apresenta lacunas estruturais, uma vez que há ausência das partes que compõem o gênero mencionado. Inicia-se trazendo informações sobre a necessidade de respeitar as mulheres, mencionando como um fato de desrespeito as agressões físicas e verbais à pessoa da mulher. Observamos que há um sujeito que encampa a luta feminina e percebe a necessidade de enfrentar os quadros vexatórios nos quais muitas mulheres se encontram dentro dos seus lares.

A conclusão, onde se insere a proposta interventiva, não foi apresentada. Dessa forma, é possível verificar que os textos dissertativos, sob o crivo da redação escolar necessitam ser mais bem trabalhados em sala de aula. Os (as) estudantes apresentam dificuldades estruturais, o que denota uma precisa modificação das práticas voltadas para a produção de gêneros textuais escritos, que contemple a redação escolar.

A produção encontrada no livro 12, elaborada por A.G, voltou-se a temática do suicídio. Dessa forma, a situação problema é apresentada através de uma indagação que se desdobra numa explicação sobre o suicídio. Ressaltamos a ausência de uma solução-avaliativa com maior profundidade. Como pode ser lido abaixo:

Suicídio

Você já se perguntou o que vem por trás do pensamento suicida? Que mensagem existencial se esconde neste ato ou desejo essa pessoa desistiu de realizar?

No dia 10 de setembro, dia Mundial de Prevenção ao Suicídio, a Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde alertam para esse grave problema de saúde pública responsável por uma morte a cada 40 segundo no mundo.

(E12, livro 12, G02).

Por fim, as práticas textuais desenvolvidas em G02 apontam que os textos da ordem do dissertar foram menos desenvolvidos pelos sujeitos e não contribuíram, de modo acentuado, para a escuta das vozes dos (as) adolescentes, possibilitando o entendimento de sua visão de mundo e dos saberes que os constituem através das trocas. No entanto, os textos poéticos (os poemas) e os da ordem do narrar (histórias em quadrinhos) abriram-se ao universo subjetivo do (a) produtor (a), permitindo uma maior visão sobre as temáticas apresentadas nos *cartoneros*. As produções contidas nesse suportes possibilitam o acesso à forma de entender o mundo e a vida dos (as) adolescentes, em sala de aula, sob mediação do professor de Língua Portuguesa.

As experiências vividas com a produção de livros *cartoneros* são um incentivo à escrita com a finalidade de compreender o universo particular dos (as) produtores (as). Sob a mediação da professora Mikhaela, adolescentes expuseram suas ideologias, a partir da materialidade textual escrita. Por isso, o exercício de escrita voltou-se, com sensibilidade, a entender as visões dos sujeitos e outros elementos, denotando uma postura dialógica e tradutora do ser, concebendo acesso à leitura da alma.

As produções textuais escritas em G03 contiveram as vozes dos (as) produtores (as). Assim, no *cartonero* 01, há uma narrativa produzida por M.S, a qual se relaciona a estrutura do gênero tira. Para Koch e Elias (2014, p. 109), a tirinha se estrutura em enunciados curtos, constituídos em balões, para representar a “fala” de personagens, destacando-se, nessa composição, o imbricamento entre verbal e não-verbal. Como observamos abaixo:



(E01, livro 01, G03).

A relação entre a escrita e a imagem permite uma complementação que possibilita a construção do sentido que conduz o (a) leitor (a) ao entendimento de que o personagem precisa de novas experiências, novas vivências, novas interações com o universo que o cerca. Além disso, pode-se compreender a temática do viver, o qual, muitas vezes, não é aproveitado pelo indivíduo, de modo a permiti-lhe as múltiplas relações e experimentações sociais em diferentes âmbitos. Isso se constata através da leitura do 1º e 2º quadrinhos: *o espaço estava / cada vez menor*. Assim, a “fala” entre aspas representa um discurso de auspício pela liberdade, isto é, de ampliação dos horizontes do ser. Portanto, é possível observar um produtor ou uma produtora que busca a possibilidade de migrar para outros espaços de interação, possível compreender quando é lido no 3º quadrinho a oração *ejetar foi a única opção*.

Logo, o 4º quartinho apresenta o desfecho da narrativa, no qual o ser encontra aberto a novas perspectivas para amadurecer em termos de formação humana. Essa inferência pode ser apreendida através da linguagem não-verbal, em que o rosto do personagem (o astronauta) representa metaforicamente, junto ao universo, o ser nos espaços de movimentação humana.

O (a) autor (a) A.K. na produção poética *Jazido – feminicídio*; expressa o sentimento de dor, apresentando um discurso melancólico e de arrependimento frente às vivências passadas. O eu-lírico feminino expõe o seu pesar pelas marcas de dor na vida. Recusou-se a denunciar os processos de violência a que foi submetida e preferiu sofrer a ter que perder a companhia do seu agressor, como pode ser lido nos versos *Aceitei seus preceitos / Para a raiva acalentar / Escondi os hematomas / Junto com a dor hedionda /*

Pra não te ver vazar / Rezei pra melhorar.

Assim, o discurso provém de um sujeito que se adequa, um sujeito assujeitado, conforme Pêcheux (2009), às condições ideológicas existentes. Nesse caso, um ser que, ainda inconsciente, é passivo à postura machista e violenta, por isso, reza crendo na sua mudança. Aqui, faz-se necessário citar, mais uma vez, Pêcheux (2009), pois trata do sujeito interpelado, que é justamente aquele que se identifica com a formação discursiva da qual faz parte. A respeito disso, o autor explana esta condição a partir de Althusser, indicando que “o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do sujeito, para aceitar, portanto [livremente] sua submissão...” (PÊCHUEX, 2009, p.124). Leia-se, pois, o poema abaixo.

Jazido – Femicídio

Tudo que era meu foi tirado de mim
 Minha paz, alegria e vida
 Pra você sair por cima
 E me jogar nas cinzas
 O seu amor era meu tudo
 Até cair por mundo
 E o medo me atormenta
 Vivendo cego e muda
 Com pavor da ditadura
 Que me fez entrar
 Me culpei tantas vezes
 Repulsei o espelho
 Aceitei seus preceitos
 Para a raiva acalantar
 Escondi os hematomas
 Junto com a dor hedionda
 Pra não te ver vazar
 Rezei pra melhorar
 Que tudo venha acabar
 E vi que o fim estava perto
 Sou sobrevivente das memórias
 Que hoje jazem em minha cova
 Enquanto a querida emoção
 Vive pela multidão
 Dissecando outro coração



(E02, livro 02, G03).

O livro 03 aborda a questão da adoção e foi construído por G.A. Antes da discussão. Vamos ler o texto:

Adoção

No Brasil, esse ato não é muito comentado, mas é importante para a sociedade. Além disso, a demora no processo de adoção no Brasil, a falta de recurso para criação de seus filhos e o modelo de criança. Pessoas interessadas em adotar contribuem para diminuir o número de crianças órfãs.



(E03, livro 03, G03)

Mesclando elementos da linguagem verbal com a linguagem não-verbal, o comentário desenvolvido reforça que, no Brasil, a questão da adoção precisa ainda ser bastante discutida. O sujeito é um ser aberto à discursividade e propõe que a adoção diminui o número de crianças órfãs. Percebemos uma visão humanizadora.

Quando amplia a discussão para o fato do retardo em haver adoções no país, em virtude da *falta de recurso para criação de seus filhos e o modelo de criança* é observado um discurso centrado nas questões sociais. Trata-se da problemática de que inúmeras crianças não encontram lares por causa de suas aparências, isso permite inferir que, para o sujeito produtor (a), no Brasil a problemática da adoção enfrenta um dilema que se relaciona a atos discriminatórios. Logo, é visto um sujeito crítico-reflexivo que, no comentário, expõe a relevância da adoção para amenizar o sofrimento de muitas crianças, cujo direito de ter família é negado por fatores desumanizantes.

Com a mesma temática o *cartonero* 04, de E.M, tece um comentário a respeito da adoção, colocando esse ato na base do gesto de amor. Ademais, considerando a relação família para além dos laços sanguíneos, o sujeito permite compreender que seus pensamentos se abrem para acolher uma visão de família tradicional, quando afirma que a adoção *É admitir formas de amar*, coloca à disposição olhares plurais, inclusive, percebidos na linguagem não-verbal. Nos cartazes ou desenhos de adoção com a visão de família tradicional os personagens (homem e mulher) são visivelmente perceptíveis.

Segue o texto desenvolvido no livro.



Adotar é aceitar que o amor é amar independente do filho gerado em barriga ou não. Que irmão é muito mais que um laço sanguíneo. É acolher com o mais profundo desejo de cuidar. É admitir formas de amar. É reconhecer que adotar é uma possibilidade de formar uma família. Entre outras, a adoção tem o propósito de garantir à criança e jovens o direito ao afeto de uma família.

(E04, Livro 04, G03).

L. R., autor (a) do livro *cartonero* 05, elabora um poema para tratar da questão do suicídio.

Suicídio

Em meio a multidão vasta, eu penso em como eu gostaria de estar em casa. Me esvair de desvanio e sumir num estalar de dedos.

Eu me pergunto: quem chorará ao lado do meu caixão por horas e daria mil voltas pra me ter de volta?

O amanhã não me assusta mais, não há nada que me prenda aqui. Eu quero desistir!

Eu imagino minha visão turva enquanto o sangue suja o chão do quarto.

Eu não quero ver minha coroa chorar, então torço para a dor passar...

Em meio a multidão vasta, eu penso em que horas eu volto pra casa, talvez, eu tenha me acostumado com as cicatrizes.

Me culpo tantas vezes pelo que tinha acontecido, que até hoje tenho gatilhos.

Mas, enfim, estou aqui vivo e tento não ligar pros motivos que me fazem querer morrer.

CICATRIZES

(E05. Livro 05, G03).

Para Koch e Elias (2014, p. 110), no poema predomina a expressão dos sentimentos do sujeito, que fala de si e dá vazão a emoções, constituindo-se, predominantemente, pela primeira pessoa. Assim, o texto em análise é carregado de verbos em primeira pessoa apresentando a visão intimista e fatalista do sujeito que menciona o desejo de abreviar a sua vida, pois, como ele afirma *Eu quero desistir!*

A leitura do poema revela um ser solitário que se encontra cansado e possui inúmeros motivos pelos quais não deseja viver. Contudo, a existência da mãe dificulta o ato suicida. O discurso poético expõe uma temática sensível e precisa de discussão com inúmeros (as) adolescentes que mergulham em suas dores e culpam pelo acontecido. Por

consequente, é preciso desenvolver espaços de escuta e procurar entender os fatores *gatilhos* que levam vários adolescentes e jovens a tentarem suicídio. A obra apresenta um tema sensível que lega *CICATRIZES*, ou seja, sofrimentos e marcas que ferem a alma.

O livro 06, de autoria de G.S, traz um miniconto. Trata-se de um gênero de tipologia narrativa, mas que, conforme apontou Marcuschi (2008), pode apresentar a heterogeneidade tipológica, ou seja, apresentar a narração, a descrição e etc. Vejamos o miniconto:

Certo dia, eu estava em casa quando de repente eu ligo a TV e vejo um caso de aborto. Uma jovem menina que foi estuprada pelo tio e pegou uma gravidez e queria abortar, sendo que tinha pessoas que não queriam que ela abortasse, pois acha isso errado. Amigos, eu, particularmente, acho que ela deveria abortar, pois foi um estupro e não uma coisa que ela queria. Se fosse uma coisa que ela soubesse, eu não apoiava o aborto, pois ela sabia dos riscos e as proteções.

Eu realmente paro e olho para essas pessoas e não vejo um ser humano. Isso para mim é um monstro que quer acabar com a vida de uma jovem adolescente que pode está estudando ao invés de ter que ir trabalhar para sustentar o filho.

(E06, livro 06, G03).

Primeiramente, é importante salientar a ausência de um título que poderia ter sido configurado para esta produção. Em segundo lugar, destacam-se as características do tipo narrativo que, segundo Prestes (2001, p.116), é aquele que se conta uma história, seja ela real ou imaginária. Assim, há presença de personagens, fato, tempo, lugar e uma sequência dos acontecimentos apresentados através da situação inicial, o clímax que leva a um desfecho. Tratando-se do miniconto, estes elementos são mais breves que o conto.

O miniconto tem um narrador personagem que estava na sala de sua casa e assistia TV. De pronto, observou uma situação como lastimável: uma garota tinha sido vítima de estupro, portanto, o aborto era a alternativa mais viável para o contexto mencionado. Percebemos, aqui, a situação inicial com a presença de elementos que configuram o gênero em miniconto.

O desfecho não resulta no esperado, que seria a prática do aborto. Há um julgamento do (a) produtor (a) do texto que permite compreender a sua visão sobre a dificuldade encontrada pela jovem em abortar. Ele (ela) considera as pessoas que não apoiam o aborto, diante dos motivos apresentados na narrativa, são desumanas, visto que o personagem diz: *Eu realmente paro e olho para essas pessoas e não vejo um ser*. Logo, a formação discursiva do sujeito provém de um espaço em que se discutem questões inerentes ao direito da mulher, posição ideológica de quem considera que o aborto não se configura

um crime, mas uma forma de salvar e garantir às adolescentes o direito de estudar *ao invés de ter que ir trabalhar para sustentar o filho*.

Em continuidade, tem-se o cartonero 07, de S.G e G.N. Ressaltamos aqui que o livro foi produzido por uma dupla, embora a orientação tenha sido de cada estudante confeccionar seu *cartonero* e produzir seu texto, mas não se podia negar o direito do (a) estudante escrever com auxílio ou acompanhando de outro (a), trocando ideias, isso negaria a essência da pesquisa, que visa o dialogismo, a troca, a interação. Além disso, o exemplo exposto coloca em evidência a possibilidade de emergentes concepções de escrita, a saber: a escrita coletiva, cuja autoria de um texto pode ter mais de um autor ou uma autora.

Assim, a dupla decidiu realizar um comentário sobre a temática adoção. Inicialmente, é feito um questionamento relacionado a adoção, mas que na essência, faz-se a leitura do abandono, Quando um filho é esquecido ou rechaçado pela mãe, várias vezes e ela, arrependida, torna atrás e refaz os laços. Percebemos uma questão de adoção repetitiva, que perdura até a vida adulta. Os autores ou as autoras apontam que, na verdade, a adoção acontece em vários momentos da vida.

Na segunda parte da obra, os autores elucidam qual o sentido da adoção. Compreendem que o nascimento é aceitação e, no ato da adoção, metaforicamente, implica em dar à luz a uma criança. Portanto, a adoção significa gerar, partilhar dos bons e dos maus momentos e em todos eles estar perto, amando do *primeiro olhar até o derradeiro*. Logo, a leitura do texto abaixo, permite inferir que os sujeitos compreendem os laços de amor familiar na perspectiva da aceitação, da partilha e dos gestos que conduzem ao amor puro, honesto e verdadeiro.

Que saber qual é a coisa mais ruim que existe em um órfão adulto? É de ser adotado diversas vezes pela mesma mãe durante toda sua vida.

Adoção

Dar à luz a uma criança é iluminar seus dias, dividir suas tristezas, somar suas alegrias, é ser o próprio calor naquelas noites mais frias.

Dar à luz é estar perto, é sempre chegar primeiro, é ter o amor mais puro, mais honesto e verdadeiro, amar do primeiro olhar até o derradeiro.

(E07, livro 07, G03).

Outro livro que tratou da questão da adoção foi o produzido por R.F. S. Para o (a) autor (a) a adoção é:

Adoção

Hoje em dia, a adoção ainda é um processo bem difícil e demorado, muitas pessoas, estão há anos na fila de espera para adotar uma criança ou adolescente.

A etnia e a idade das crianças infelizmente são os principais preconceitos dos adotantes, fazendo com que o processo da adoção se prolongue cada vez mais.

Hoje, existe cerca de 5.500 crianças disponíveis para adoção, mas por algumas não serem crianças brancas e com menos de 05 anos faz com que essas crianças não sejam adotadas. Afinal, não fazem parte do padrão de “criança perfeita” isso acaba sendo muito ruim para a criança, fazendo com que ela perca as esperanças de ser adotada e que passe mais tempo em um orfanato.

Jovens que completam 18 anos têm o direito de receber ajuda do governo, cerca de 3 mil jovens que atingem a maior idade em abrigos por não serem adotados.

(E08, livro 08, G03).

O texto elaborado por **E08** pode ser considerado uma redação escolar, haja vista a apresentação de uma situação-problema, na parte introdutória, que se relaciona com o aborto, uma discussão no escopo textual com a exemplificação como estratégia argumentativa e, na parte conclusiva, há uma resposta ao problema considerado.

Assim, o (a) autor (a) concebe a ideia de que a adoção é bastante demorada no Brasil. E, para validar a sua tese, apresenta a questão das filas de espera. Na ampliação da discussão, traz dados numéricos de quantas crianças estão à espera de adoção e não são acolhidas por um fator, inclusive, de ordem preconceituosa.

Na proposta interventiva, não foi apresentada uma solução para o dilema da não adoção. Materializou-se apenas que, a partir dos 18 anos, jovens que não são adotados recebem ajuda do governo. Assim, é possível observar que os textos dissertativos-argumentativos apresentam maior dificuldade para carregar a visão do sujeito sobre a questão apresentada. Trata-se de uma textualidade que se preocupa com a defesa de um ponto de vista para levar o (a) leitor (a) a avaliar sua sequência argumentativa, atendendo a este gênero.

Já a obra 09, de F. E, alicerçada na tipologia dissertativa, traz uma opinião a respeito do aborto, mesmo que haja uma preponderância de ordem explicativa como pode ser lido nos parágrafos 01 e 03:

O aborto é causado quando a mulher ou menina é abusada sexualmente, ou não quer, ou não tem psicológico para criar um filho independente do gênero.

Existem casos onde a mulher é irresponsável e não utiliza a proteção e depois não quer ter o filho e ele pede para fazer um aborto ou ela tem um filho e o abandona. Aborto é crime e só é permitido em casos de estupro ou quando a mulher está quase perdendo a criança e aí vem o aborto espontâneo.

O aborto espontâneo acontece quando a mulher tem alguma coisa que dificulta a geração do feto ou acontece mais quando a mulher é adolescente, porque não há estrutura suficiente para carregar o feto em sua barriga.

A visão do produtor é cristalizada pela concepção parcial do aborto. Para ele (ela), há casos em que a mulher é irresponsável e recorre ao aborto como saída para não ter o filho. Alertando que o aborto é crime, havendo ressalvas para a sua ocorrência como é o caso do estupro. A partir disso, é possível inferir que o sujeito recorre à ação efetiva da lei para aprovar ou reprovar a questão do aborto.

O livro 10, disserta a respeito da temática meio ambiente, sob o gênero comentário. Ele compreende a visão de um sujeito que percebe a importância do espaço ambiental para o mundo. No comentário, nota-se uma avaliação que culpabiliza as grandes empresas por despejarem lixo em locais inadequados, os quais são responsáveis pelas catástrofes. Assim, orienta em seu julgamento que o caminho para a mudança seria a sensibilização através de campanhas. Portanto, é visto um sujeito aberto aos processos discursivos e voltado aos cuidados ambientais. Dessa forma, é vista uma ideologia que se integra ao respeito ao meio ambiente, com críticas destinadas ao modo capitalista que procura o lucro em razão do lucro. Segue a obra de autoria de P. H:

Meio ambiente

O meio ambiente é uma das coisas mais importantes do mundo, pois nele habitam os animais que, hoje em dia, são degradados, pois o ser humano joga fogo ao invés de plantar e cuidar dos locais.

As grandes empresas despejam lixo tóxico em locais inadequados prejudicando o meio ambiente. Para melhorar isso devemos ter mais campanhas de conscientização e movimentos para salvar as áreas verdes.

(E10, livro 10, G03).

O livro *cartonero* 11 apresenta um poema sobre o meio ambiente, cuja autoria pertence a J.P. De acordo com Antunes (2003, p. 61), a produção de textos escritos na escola deve incluir também os alunos como seus autores. Dessa forma, o texto intitulado *O meio ambiente agoniza*, traz os sentidos do sujeito a respeito do meio ambiente, permitindo compreender os vínculos afetivos entre a mãe natureza e todos os seres vivos. Como pode ser lido abaixo.

O meio ambiente agoniza
 A natureza pede socorro!
 As matas pedem conservação
 Os bichos pedem preservação
 O ar não quer poluição
 A água não quer contaminação
 E o homem quer solução
 Para melhorar a situação

Para a próxima geração.
 A natureza é mãe de todo
 E a todos trata com cuidado
 Pois como toda mãe que ama
 Não quer ser filho maltratado
 Mas o homem, filho desobediente, é muitas vezes mal educado
 Não dá a mãe natureza
 O carinho que devia ser dado.

(E11, livro 11, G03).

Para o (a) produtor (a), apesar de a natureza ser o berço de sustentação para toda vida, *a natureza pede socorro!* Isso porque o ser humano não cuida da maneira adequada do espaço ambiental. A visão fundamenta-se numa crítica poética ao desrespeito à natureza, pois, do contrário, não haverá condições de existência para as futuras gerações. Logo, o discurso poético coloca-se como um ato denunciativo, revelando um sujeito militante que busca sensibilizar os (as) leitores (as) do cuidado ambiental.

Por fim, temos o livro 12, cujo autor (a) é K.J. Trata-se também de uma produção poética, que revela a voz do sujeito criticando a violência contra a mulher na sociedade. Como pode ser lido abaixo:

Violência

Em revistas e jornais, internet e televisão,
 Vejo e sinto revolta
 Com tanta judiação
 Mulheres perdendo a vida
 Que coisa mais triste
 E eu não vejo solução

Um homem violento
 Pede violência também
 E a mulher maltratada
 Chora toda vez
 Que é maltratada

Uma coisa eu digo
 E digo plenamente:
 Em mim homem não bate
 Bem em meu atrevimento.

E se resolver tentar
 Vai dormir sem acordar
 Este é meu pensamento
 E ninguém muda!

(E12, livro 12, G03).

Dividido em quatro estrofes, há uma exposição contínua de necessidade de enfrentamento às violências contra as mulheres.

A primeira estrofe aponta que a violência contra a figura feminina é uma judiação, para a qual a voz poética diz que não vê solução para a questão. Nesse momento,

é visto um sujeito feminino que se vê desesperançada. Na segunda estrofe, percebe-se o desenvolvimento de um homem violento que faz a mulher sofrer e chorar todas as vezes que é maltratada. Na terceira estrofe, o ser enuncia que é reativa às violências e afirma que *em mim homem não bate*, considerando-se uma pessoa atrevida, ou seja, corajosa e capaz de defender-se das agressões sofridas. Por fim, na última estrofe, a figura feminina, caso sofra violência, recorrerá a atos violentos para se defender, afirmando que este é o seu pensamento e ninguém pode mudar.

Logo, é percebido uma voz que revela a inaceitação da violência contra as mulheres. Contudo, ao término da produção, revela que também é capaz de agir com práticas de violência para se proteger de um homem agressivo. Ressalta-se que, ao pensar no uso de violência, é perceptível uma visão que carece de atenção, pois, a base necessária para a solução de conflitos compreende sempre o diálogo, em primeira instância e, caso não haja resolução da questão, busca-se apoio das autoridades competentes para tratar da questão.

Dessa forma, é necessário citar Antunes (2003, p. 48), pois a autora afirma que as práticas com a escrita colaboram para informar, avisar, advertir, anunciar, descrever, explicar, comentar, opinar, organizar, registrar, divulgar o conhecimento. Assim, além disso, a escrita contribui para permitir a escuta das vozes de seus (suas) produtores (as), compreendendo as suas visões, sua maneira de entender os fenômenos que perpassam a vida, revelar as impressões mais íntimas dos (as) produtores (as).

É possível, através da escrita, encontrar-se com o afluyente que nasce na alma de cada ser humana e, através do universo da escrita, numa perspectiva dialógica, atender às necessidades sócio-comunicativas. Logo, a sala de aula pode se tornar um espaço enriquecedor da prática da escrita, sobretudo, quando o professor recorre ao uso dos livros *cartoneros* como mecanismo pedagógico para a produção textual escrita, tendo como fim a leitura e escuta das vozes internalizadas dos sujeitos em formação contínua.

CONSIDERAÇÕES INACABADAS: a infinitude das águas

Longe de julgar ser um estudo concluído, pois, temos ciência do quanto o trabalho com a linguagem, em especial, com o ensino de Língua Portuguesa na sala de aula sempre se renova. Quando se trata de uma proposta interativa em que se considere a historicidade dos (as) educandos (as), assim como as relações tecidas no próprio espaço de intercâmbio de saberes, que revelem o pensar, o sentir, o querer, as percepções sócio, histórica e ideológicas do ser é uma ação inesgotável e aberta a novos horizontes de olhares, de reflexões e de inquirições que permitam entender a própria linguagem.

Tal afluente é tão convidativo que, ao navegar sobre suas águas, é possível perceber a imensidão e a beleza de sua existência e do quanto ele coopera para as diversas práticas dos seres. Assim, são os textos, unidades amplas e complexas, carregadas de sentidos e que trazem as vozes dos (as) seus (suas) produtores (as). Dessa forma, não há, como apontado pelo estudo em questão, nenhum texto vazio, visto que eles comportam as vozes dos sujeitos que ora são permitidas vir à tona, ora sofrem processos de violência, que inibem expressão da condição humana cheia de intencionalidades, ideias, valores, desejos, sonhos, medos, frustrações etc.

A pesquisa evidenciou que, ao longo do Ensino Médio, o trabalho com a produção textual escrita tem sido um grande desafio para o professor ou professora de Língua Portuguesa, visto que, a famosa redação escolar é trazida desde os 1º anos do EM como um texto dissertativo-argumentativo necessário para a aprovação nos principais vestibulares. Portanto, escrever outro gênero, inclusive os elencados nos documentos oficiais, tais como o currículo de PE e a própria BNCC, constitui-se uma prática, muitas vezes, inviável para atender a finalidade de aprovação nos exames de acesso ao ensino superior.

Outro ponto que merece destaque nesse processo diz respeito ao papel do (a) professor (a). A orientação política-pedagógica do (a) profissional do ensino de Língua Portuguesa mostra-se indispensável para passar de uma prática de escrita numa visão redutora da linguagem (código) para uma visão sociointerativa (interação).

Percebemos, através das observações iniciais, que Mikhaela começou as aulas em **G01**, **G02** e **G03** recorrendo às estratégias de leitura, de discussão em sala de aula, mas, ao chegar no processo estratégico que levasse à produção da escrita, selecionou uma atividade que favoreceu o trabalho com a redação escolar, contribuindo para o trabalho com a língua enveredada pelas nuances da gramática, das estratégias argumentativas, sem

que permitisse a elaboração de outros gêneros escritos, inclusive, referendados nos documentos oficiais que norteiam a prática de vivência com os textos em sala de aula.

Por isso, é importante salientar que o (a) professor (a) necessita pensar em ações, na sala de aula, que favoreçam um trabalho rico com a escrita, procurando estimular a produção de vários gêneros, porque eles cooperam para o exercício significativo da linguagem, além de possibilitar que sejam evidenciadas, na sala de aula, situações concretas em que os (as) estudantes interajam e compreendam a importância da língua para os mais diversos usos.

Dessa forma, é imprescindível mencionar que a prática de Mikhaela culminou em uma dimensão de produção textual monológica, focalizando a língua enquanto código, ainda que os documentos oficiais, bem como o Projeto Político Pedagógico da instituição *lócus*, em tese, buscasse garantir um trabalho amplo com a linguagem. Contudo, é esclarecer que a própria escola possui uma tradição em aprovação nos principais vestibulares do Estado e orienta que, desde de os primeiros anos, os (as) estudantes produzam o gênero redação escolar. Logo Mikhaela, apesar de, na entrevista semiestruturada, conceber o ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais, viu-se limitada, em virtude do alinhamento pedagógico escolar, com a preparação dos (as) estudantes e aprovação no ENEM e SSA.

Diante disto, é possível afirmar que as vivências imersas com a pluralidade de gêneros textuais escritos encontram dificuldade quando a escola procura deixar os (as) educandos (as) competentes na produção do gênero redação escolar. Além disso, apresenta carências em propor, na sala de aula, atividades com a escrita que favoreçam a elaboração de múltiplos gêneros, os quais, enquanto eventualidades textuais, não são neutros, visto que comportam e carregam as compreensões dos (as) estudantes sobre os mais diversos temas e cooperem para atender as suas necessidades sociocomunicativas.

Assim, o estudo, mediante a base metodológica da pesquisa-ação, identificou a necessidade de formação da professora Mikhaela e fomentou vivências que colaboraram com a produção textual escrita em sala de aula, tendo como mecanismo pedagógico a utilização de livros *cartoneros*. Por conseguinte, ao longo da trajetória humana, os livros sempre foram motivos de preocupação com as instâncias de censura, porque eles comportam ideologias, as quais, muitas vezes, direcionam o ser à criticidade.

Dessa forma, observamos que, na contemporaneidade, é possível desenvolver atividades voltadas à produção de livros que sirvam de suporte para conter as escritas dos adolescentes, através de vários gêneros textuais. Assim, a formação ministrada a

Mikhaela contribuiu para que a professora realizasse um trabalho com a escrita com seus (suas) educandos (as) para além da redação escolar e utilizasse a língua enquanto interação, capaz de contribuir com a leitura dos sentidos encontrados nos textos dos (as) estudantes.

Com a finalização da formação (vivências), o estudo contribuiu para a confecção de uma sequência de atividade que conduziu os (as) estudantes à elaboração dos seus suportes *cartoneros*, contendo diversos gêneros textuais. Foi possível observar que a oficina mediada por Mikhaela aos seus estudantes cooperou para o desenvolvimento de uma atividade colaborativa de produção de livros. Também mostrou que atividades com foco na língua enquanto interação colabora para os (as) educandos (as) se tornem mais partícipes, colaborativos, interessados e, no tocante a produção de gêneros, desenvolvam saberes assentados na reflexão linguística.

Além disso, percebemos que os textos encontrados nos livros *cartoneros*, produzidos em sala de aula de Língua Portuguesa, serviram para que as vozes internalizadas dos (as) estudantes fossem lidas e revelassem a ideologia, o sujeito, a formação discursiva, os sentidos. A escuta da alma, isto é, dos sentimentos, das emoções e dos processos subjetivos dos seres requer um trabalho com a língua(gem) numa perspectiva que compreende o humano sem tolher o direito de expressão, visto que a linguagem, assentada numa visão sociodiscursiva, abre-se naturalmente não apenas aos prazeres da escrita, mas, sobretudo, ao poder que possibilita para a interação.

Logo, apesar das dificuldades inerentes ao período pandêmico da COVID-19, a pesquisa *in tela* chega à sua foz. Neste momento, vemos um horizonte de reformulações. Se utópico seu alcance, não há problemas! O horizonte está ali para ser navegado. Eis que temos uma diante de nós novos rumos, novos desafios, novas intervenções, novas compreensões, mas, sem dúvida, nas águas da linguagem o desafio é um contínuo: repensar sempre práticas pedagógicas que colaborem para que o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita se construam a partir das necessidades sociocomunicativas, com desdobramento sobre o pensar, o sentir e o querer dos (as) seres e entendendo que o ator mediador desse processo é o (a) professor (a) de Língua Portuguesa, que deverá situar a língua na interação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB) São Paulo: Fapesp, 2003 – (coleção Histórias de Leitura).

ALMEIDA, Marcelo Henrique Barbosa de. **O que são esses livros com capas de papelão?: aspectos da história dos livros cartoneros - 2003-2018**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro, Graal, 1987 pp. 53-54

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

ARISTÓTELES, Horácio. **A Poética Clássica/ Aristóteles, Horácio**. Longíno; Introdução por Roberto de Oliveira Brandão; tradução direta do grego d do latim por Jaime Bruna. – 12. Ed. – São Paulo: Cultrix: 2005.

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. 236 f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Área Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

AUTHIER–REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade enunciativa**. Cadernos de estudos linguísticos, 19. Campinas: IEL, 1990.

AUTHIER–REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. 200 p

BADARÓ, Wilson Oliveira. A cura em Kemet entre 1700 e 1500 a. C.: Anotações, caracterização e conteúdo do papiro de Edwin Smith. In: **Revista Eletrônica Discente História.com**, Cachoeira, v. 5, n. 9, p. 89-107, 2018. Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística II: princípios de análise/ José Luiz Fiorin, (org.)**. – 5. Ed. 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de. **Práticas de Leitura no ensino Fundamental**. BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. (Organizadoras). – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-22.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). 5. Ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. 3 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006

BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, Vanda Maria et al. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura/organizadora Vanda Maria Elias**. – 1 ed. 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014. P. 41-53

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria de Glória Novak e Luiza Neri; revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976, p.97.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: _____.

Problemas de linguística geral II. Campinas, SP: Pontes, 2006, p-81-90.

BEZERRA, Benedito Gomes. Do manuscrito ao livro impresso: investigando o suporte. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. (Orgs.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e sequências textuais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais 1**. Ed. – São Paulo: Parábolas editorial, 2017.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachael; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Organizadoras). **Gêneros textuais e ensino** – São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 39-49.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 04 jul.2020

BRASIL. **Lei Federal nº 11.340** de 7 de agosto de 2006, cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e dá outras providências. Brasília: DF, Secretaria de Políticas para as Mulheres. 2006.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave/ Beth Brait, (org.). 2. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014

BRAIT, BETH; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave/ Beth Brait, (org.). 5ª. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014 p. 61-78

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Snopp Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Coimbra/Lisboa: Porto, 1994.

BORGES, Jorge, Luis. Notas sobre (hacia) Bernardo Shaw. In: **Otras inquisiciones**. Madrid: Alianza, 1997.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Entrevista com João Wanderley Geraldi. Programa de Pós-Graduação em educação. INIUBE – Universidade de Uberaba – **Revista Profissão Docente.**, V.16, n. 35, p. 110-120, ago. – dez., 2016.

BOTELHO; Cristina. FERREIRA, Luciana Cavalcanti. **Crítica Literária**: conceito e evolução. Travessia – ANO XII – Letras. 2014

BOURDIEU, Pierre. Escritos da Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATERI, Alfrânio (Org.). **A escola conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. – (ciências sociais da educação). Tradução Aparecida Joly Gouveia. p.39-64

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Mércia (Orgs.); Angela B. Kleiman... (et al.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo:

Parábola Editorial, 2006.

CARNEIRO, Daniele; ROCHA, Juliano (2019). **Sobre livros cartoneros**: experiências em publicação de livros de papelão. Curitiba: Magnolia Cartonera.

CARVALHO, Helder Buenos Aires de. Em torno a H.-G. Gadamer. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 29, n. 95, p. 425-436, set.-dez. 2002.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1. Ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

CHARTIER, Roger. Práticas de leitura, plataformas digitais e dimensões do tempo: entrevista com Roger Chartier. In: **Revista Brasileira de História da Mídia**. Vol. 8, nº 2, jul./dez. 2019, p. 226-242

CHARTIER, Roger **¿La muerte del libro? Orden del discurso y orden de los libros** **Co-herencia**, vol. 4, núm. 7, julio-diciembre, 2007, pp. 119-129 Universidad EAFIT Medellín, Colombia

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

CHARTIER, Roger, 1945 **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes — São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DEMARTINI, Z. B. F. **Trabalhando com relatos orais**: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa – reflexões sobre a pesquisa sociológica. Caderno Textos. São Paulo: CERU, 1992. n. 3.

DEZERTO, Felipe. Barbosa. **Da Linguística Formal à Análise do Discurso**: um breve percurso teórico. Veredas On line – Análise do Discurso – 2/2010, p. 64-79 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora – ISSN 1982-2243

DIAS, Eliana; MESQUITA, Elizete. Maria de Carvalho; FINOTTI, Luisa Helena Borges; OTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de; ROCHA, Maura Alves de Freitas. Gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Interacções**, n. 19,

p. 142 – 155, 2011.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola: Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos** – 2 ed. 1. Reimp, - Belo Horizonte: Ceale; Autêntica editora, 2014, p.71-87.

DI SPAGNA, Julia. **Redação: escrever em primeira pessoa é errado?** Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/redacao/redacao-escrever-em-primeira-pessoa-e-errado/> Acesso em 04 jun. 2021

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita** – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR

FAULSTICH, Enilde Leite de Jesus. **Como ler, entender e redigir um texto**. 13ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias**. 2ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2008.

FERREIRA, António. Gomes. A educação no Portugal barroco: séculos XVI e XVIII. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes 2005.

FIORIN, José Luís. **Tendências da análise do discurso**. Cadernos de estudos linguísticos. Campinas: Unicamp.IEL, n.19, jul./dez., 1990 p. 173-179

FIORIN, José Luiz (Org.). **Linguística? O que é isso?** 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: Braint, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave/** Beth Brait, (org.). 2. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014 p- 161-193

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística I: Objetos teóricos/** José Luiz Fiorin (Org.). – 6.ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação.** São Paulo: Contexto, 2008.

FONSECA, Alice Cunio Machado. **Princípios da redação para vestibulares, segundo e terceiro graus.** Editora Parma: São Paulo, 1981.

FRAENKEL, Béatrice. Suporte da escrita. In: Charaudeau, Patrick; Maingueneau, Dominique (Orgs.) **Dicionário de análise do discurso:** São Paulo: Contexto, 2004, p. 461-462.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido/** Paulo Freire – 50 ed. Ver. Atual. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREITAS, Nelo Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. Disponível em: http://ceres.udesc.br/arquivos/portal_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf Acesso em: 01 dez 2021

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complementos e índice.** Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderlei. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português.** In: GERALDI, João Wanderlei (org.). O Texto na Sala de Aula. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In:

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria C. R.; SMOLKA, Ana L.B. A criança e a linguagem escrita: considerações sobre a produção de textos. In: ALENCAR, Eunice S. (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009. 193 p.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22.ed. Petrópolis: Ed Vozes, 2003. p. 9-29.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Análise Crítica do Discurso: Enquadramento Histórico. In: MATEUS, Maria Helena Mira; CORREIA, Clara Nunes (Eds.): **Saberes no Tempo: Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos**. Lisbon: Edições Colibri, 2002. p. 335-351

GREEN, Bill. **Subject-specific literacy and school learning: a focus on writing**. Australian journal of education, 32 (2), 1998, p. 156-179.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI** – Revista Sociedade e Estado – Volume 31, número 1, janeiro/abril 2016, p.25 – 49.

HALLIDAY, Michael. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian Mathias Ingemar Martin. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, Michael. **El lenguaje como semiótica social** - la interpretación social del lenguaje y del significado. Santafé de Bogotá, Colômbia: Fondo de Cultura Econômica, 1998.

KILOMBA, Grada, 1968 – **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba; tradução Jess Oliveira. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248p

KOCH, Igdore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. – 3ª ed., 10ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCH, Vanilda Salton; Boff, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali.

Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor. 6.ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

LAUREANO, Elaine Reis; RODRIGUES, Linduarte Pereira; MORAIS, Maria Eliane Gomes. **Representação feminina em discurso de valorização cultural de vinheta do Carnaval da Rede Globo de Televisão**. In: Estudos Linguísticos, culturais e práticas educativas/ José Domingos, Linduarte Pereira Rodrigues (Organizadores). – Campina Grande: EDUEPB, 2002. P. 205 – 228.

LEAL, Carlos Ivan Simonsen. Da bíblia de Gutenberg à Covid-19. **Revista de Administração Pública**: Rio de Janeiro 54(4):1161-1165, jul. - ago. 2020 Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rap/a/cTXRXcnmZQh7NG3KGQJpGJC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 05 dez 2021

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-28

LEITE, Nina. **Psicanálise e Análise do Discurso**: o Acontecimento na Estrutura Rio de Janeiro: Campo Matêmico: 1994.

LÉVY, Pierre. **Ciberespaço**. São Paulo: editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA NETO, Waldemar Cavalcante de. **Livros Cartoneros**: uma estratégia pedagógica de enfrentamento ao *bullying* escolar. 2019. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional), Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata – PE.

LIMA NETO, Waldemar Cavalcante de. **Livros cartoneros**: uma estratégia pedagógica de enfrentamento ao *bullying* escolar. [recurso digital] / Waldemar Cavalcante de Lima Neto. Maceió, AL: Editora Olyver, 2022.

LOBO, Andréa Carneiro (2019). Prefácio. In: ALMEIDA, Marcelo Henrique Barbosa de. **O que são esses livros com capas de papelão?**: aspectos da história dos livros cartoneros - 2003-2018. João Pessoa: Marca de Fantasia. p. 5-6

LOPES, Fernanda Cristina; GARCIA, Sarah Pimentel Palacio. Movimento cartonero visto sob uma concepção de língua sociointeracionista: trajeto latino-americanos e autoria no ensino de espanhol. In: **Revista X**, v. 16, n.4, p. 991-1010, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 112 p.

MARCONDES, Danilo. Questões relativas à interpretação. In: *Leitura, saber e cidadania*. Ed. **Fundação Biblioteca Nacional**, PROLER e Centro Cultural Banco do Brasil. RJ, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola. Editorial, 2008. 296p. (Educação linguística, 2)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, Mimeo, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachael; BEZERRA, Maria Auxiliadora.

(Organizadoras). **Gêneros textuais e ensino**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luís Antônio. O papel da linguística no ensino de línguas. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18 volume 2, p. 12-31, jul – dez 2016.

MARIANI, Bethania. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro, Revan: Campinas, SP: Ed da UNICAMP, 1998.

METZGER, Bruce Manning **The text of the New Testament: it's transmission, corruption, and restoration**. 2 ed. New York/Oxford: Oxford University Press, 1968

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000. 170 p.

MORAES, Raquel de Almeida; DIAS, Ângela Correia; FIORENTI, Leda Maria Rangel. As tecnologias da informação e comunicação na educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin. In: **UNIREVISTA** – vol. 1, n.03: jul.2006

MORAIS, Artur Gomes de.; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A avaliação do texto escrito: uma questão de concepção de ensino e aprendizagem. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 65-80.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras** – 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MUSSALIM, Fernanda; Anna Christina Bentes. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras, volume 1/ Fernanda Mussalim; Anna Christina Bentes, organizadoras**. – 9. Ed. – São Paulo: Cortes, 2012

MUSSALIM, Fernanda; Anna Christina Bentes. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras, volume 2/ Fernanda Mussalim; Anna Christina Bentes, organizadoras**. – 8. Ed. – São Paulo: Cortes, 2012

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2012. p. 51 -80

OLIVEIRA, Luciano Amaral et al. **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas/organização Luciano Amaral Oliveira. – 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORLANDI, Enni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: Princípios & Procedimentos. 8ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, Enni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ, Vozes Editora. 2ª edição. 1998.

PAIVA, A. P., CARVALHO, A.C.M. **Livro-brinquedo, muito prazer**. In: SOUZA, R.J de, FEBA, B.L.T. *Leitura literária na escola*: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-47

PASSOS, Ilma (org) et all. **Projeto Político-Pedagógico da escola**: *Uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni P.Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1993. Tradução de: *Analyse automatique du discours*, 1969

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al.* – 4ª ed. – Campinas, SP: Editora da unicamp, 2009.

PERNAMBUCO. **Parâmetros curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** – Concepções. 2012.

PERRENOUD, P. **Formação de professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.).

Introdução à linguística – objetos teóricos. 6ª ed, São Paulo: Contexto, 2015.

PESSIS, Anne-Marie. **Imagens da Pré-História**. São Paulo: Fundham, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997.

PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire: uma pedagogia do sujeito social. In: **Inter-ação**, Goiânia, v. 42, n.1, p.87-104, jan/abril 2017.

PIQUÉ, Jorge Ferro. **Linguagem e realidade: uma análise do Crátilo de Platão**. Letras, Curitiba, n.46, p.171-182, 1996. Editora da UFPR

PHARIES, David A. **Breve história de la lengua española**. 2. Ed. Revisada, 2015

POSSENTI, Sírio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, v.3/ Fernanda Mussalim, Ana Christina Bentes, organizadoras. – 5.ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011. p. 353 -391

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (re)leitura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino**. – 4º ed. rev. e corr. – Catanduva, SP: Editora Rêspel, 2001.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia** \ Maria Luci de Mesquita Prestes. -3.ed., 1. Reimp. – São Paulo: Rêspel, 2008.

ROSA, Flavia Goulart Mota Garcia. Os primórdios da inserção do livro no Brasil. In: PORTO, Cristiane de Magalhães (Org.) **Difusão e cultura científica: alguns recortes** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-92

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1987

RYTHOWEM, Marcelo; MALDANER, Jair José. Dialogismo e educação: uma aproximação entre Paulo Freire e Mikhail Bakhtin? In: **Revista filosofazer**. Passo fundo, n. 50 jan/jun. 2017. p. 57-72

SCHANN, Denise Pahi. 2001. **Iconografia Marajara: uma abordagem estrutural**. In: Rupestre/web. Disponível em: <https://equiponaya.com.ar/articulos/marajop.htm> Acesso

em: 04 dez 2021

SAUSSURE, Fernand de. **Curso de Linguística Geral**/Ferdinand de Saussure; organização Charles Bally e Albert Sechechae; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de: Isaac Nicolau Salum; [Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein]. – 28.ed. – São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009.

SÉRIOT, Patrick. **Volosnov e a filosofia da linguagem**/Patrick Sériot: tradução Marcos Bagno. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda Becker. **Concepções de Linguagem e o Ensino da Língua Portuguesa**. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

SUASSUNA, Livia. A avaliação de textos escolares: a mediação do professor. In: **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. ELIAS, Vanda Maria (org.). – 1. Ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014. p. 119-134.

SILVA, Alexsandro da.; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 29-44.

SILVA, Anair Araújo de Freitas; OLIVEIRA, Guilher Saramago de; ATAÍDES, Fernanda Barros. **Pesquisa-ação**: princípios e fundamentos. Revista Prima, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 2-15, 2021.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise de Discurso e Psicanálise**: elementos para uma abordagem do sentido no discurso. Porto Alegre: EDICPUCRS, 2000. 210p.

TARGINO, Maria das Graças. **Comunicação científica**: o artigo periódico nas atividades de ensino e pesquisa do docente universitário brasileiro na pós-graduação. Tese (Doutorado em ciência da Informação) – Faculdade de Estudos Sociais Aplicados, Universidade de Brasília, 1998

TOMASELLO, Michael. **The Cultural Origins of Human Cognition**. Cambridge, MA:

Havard University Press, 1999

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução de Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Editora Vozes, 1995 [1990]

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Rodolfo. **A linguagem pela perspectiva do círculo de Bakhtin**. In: Odisseia, Natal, RN, v.4, n.1, p.19-33, jan. – jun. 2019.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da Silva. Porto Alegre: Artmed, 1998

ANEXOS

A) Poema-homenagem

Imersão em busca de mim

Entro, sem licença, mas adentro
 O local é silencioso e há momentos que surgem alvoroços
 Tranquilidade embalada por resquícios de inquietação
 É desafiador viver em mim

Sou silenciado. Não por mim, mas por outros que habitam em mim
 Vozes que dialogam e, embora em mim, não nasceram de mim
 Encontraram espaço em minha interioridade
 Foi-me passada, absorvida ou inocentemente as aprendi
 Ou, talvez, qui-las que fossem parte essencial de mim

Disseram-me que era para eu ouvir e repetir
 Não calei, gritei e enfrentei, combati para também deixar pedacinho de mim
 Falar, existir, pois sem isso o que seria de mim?

Sem espaço apropriado, vago no meu interior
 Deixo-me regar pela irreverência e exteriorizo o que há aqui no meu universo particular
 É uma, são duas, são três, turbilhões de vozes que me tornam um ser / vida
 Ora seleciono, ora nego cada uma, mas as externos em dado momento
 É impossível conter, deter, reter o que jorra de dentro de mim

Preciso apenas aprender a calar e a falar, livremente deixar fluir
 Pois isso é parte de mim, parte de minha essência, parte de minha completude finita
 Esse rio de vozes que precipitam de minha consciência como uma cascata que vai de
 encontro a outras águas

Águas diferentes, águas tão fluidas águas
 Sejam límpidas, sejam turvas as águas correm de dentro de mim
 Banho-me nessas águas que existem bem antes de mim
 Deixo-as correr, pois existirão depois de mim
 São águas correntes que dizem tanto
 Dizem parte do todo que está ao entorno de mim e de ti
 Tais águas contém tantas outras vidas que estão em direção ou contrária a mim
 Encontramo-nos no trajeto em direção ao grande mar
 Onde habitam tantas vidas

Onde se tem tantos medos, desejos, sonhos, receios
 Onde estão as naus que deslizam em direção do horizonte
 Onde se reflete a luz do sol e deixa tais águas translúcidas e por vezes turva
 Mas elas estão ali convivendo dentro de mim
 Banhando meu consciente e até o inconsciente
 Há tanta paz que logo devido o marulho das ondas
 Tornam-se agitação dentro de mim

Mas é essa a real beleza a de permitir que as águas que vieram
 Para dentro de mim
 Saíram de mim

Misturaram-se a outras águas e permitam-me indagar:

E eu quem sou?

Sou apenas mais um que, às vezes sozinho, permito-me

Ouvir, sentir, agir, ser, viver e até morrer na imensidão questionável que há

Dentro de mim.
 Waldemar Cavalcante

B) Entrevista aplicada aos participantes da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGEL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA
LINGUAGEM

Entrevista semiestruturada

Esta entrevista faz parte da pesquisa intitulada *Livros cartoneros*: um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma, sob responsabilidade do pesquisador Waldemar Cavalcante de Lima Neto e orientada pelas professoras e doutoras Valéria Severina Gomes e Vicentina Maria Ramires Borba. O resultado deste instrumento servirá de apoio para a investigação, comprometemo-nos em manter o anonimato e utilizar as respostas apenas em função da pesquisa e fins educacionais com ênfase nos estudos da Linguagem.

Objetivo: Investigar a visão dos profissionais a respeito do processo de ensino de língua portuguesa para a produção textual considerando o pensar, o sentir e as marcas do sujeito no texto, ou seja, as vozes dos educandos e das educandas.

1º) No seu dia a dia na sala de aula, qual é a concepção de língua (gem) que orienta a sua prática?

2º) Qual das opções abaixo justifica melhor o trabalho com a produção textual no Ensino Médio:

- A) O aluno espera finalizar o Ensino Médio com domínio do gênero redação escolar.
- B) Durante o processo de escrita no Ensino Médio é imprescindível a leitura de textos que colaborem com a produção da redação escolar, por isso é importante produzir textos do domínio argumentativo.
- C) É preciso permitir a produção textual diversificada, embora a redação deve ter maiores cuidados, visto ela ser o pilar da produção textual.
- D) A produção textual no Ensino Médio deve se abrir ao universo dos gêneros, pois por meio do texto é possível compreender o sentir, o saber e o pensar dos produtores.

3º) Você acredita que através do texto é possível realizar a leitura do ser? Justifique-se.

4º) É possível abordar na produção escrita do aluno do Ensino médio temáticas referentes à compreensão do ser, sua formação discursiva, perceber sua ideologia e identificar a sua formação discursiva?

5º) Você acredita que durante o Ensino Médio a produção textual é limitada por algum aspecto? Justifique-se.

6º) A produção textual de diversos gêneros possibilita que haja abertura à compreensão do pensamento do sujeito? Justifique.

7º) Você acredita que o trabalho de produção de livros artesanais (cartonero) pode fortalecer o processo de produção textual e contribuir para a leitura/escuta das vozes internalizadas do/a educando/a.?

C) Roteiro da Observação Exploratória

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO PROGEL –
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

Roteiro de Observação Exploratória Identificação:

Docente:

Turma:

Quantidade de alunos:

Tempo de observação:

Objetivo Investigar em sala de aula como a estratégia pedagógica colabora para o desenvolvimento da escrita tendo como pressuposto o texto como um espaço dialógico

Objetivo do Roteiro:

O projeto político-pedagógico traz alguma menção ou direcionamento para o trabalho de produção textual vasto e amplo, percebendo o texto como um elemento que traz o pensar, o sentir e o agir dos sujeitos?

A prática do(a) docente de Língua Portuguesa está mais preocupada para que o(a) estudante produza textos com ênfase nas habilidades e nas competências inerentes à produção textual e expostas nos documentos oficiais?

A prática do(a) professor(a), no tocante à produção textual escrita, dialoga com uma perspectiva de que o texto não é neutro e através dele é possível perceber um sujeito crítico, reflexivo, o qual pensa, sente, age, além de haver possibilidades de na própria escrita compreender o sujeito, o discurso, a formação discursiva, a ideologia trazida na escrita desse(dessa) aluno(a)?

Prática do professor de Língua Portuguesa ☐ verificar as estratégias utilizadas pelo(a) professor(a) para desenvolver da escrita em sala de aula.

Como o Projeto Político Pedagógico fomenta o trabalho com a escrita?

O trabalho de produção textual é voltado para a multiplicidade dos gêneros escritos e dialogam com os gêneros propostos pelo currículo?

O(a) professor(a) tem orientado sua prática para o acesso dos diversos gêneros ou orienta a sua prática para o trabalho com os textos da ordem do argumentar, tendo como gênero a redação escolar?

Caso o(a) professor(a) desenvolva um trabalho voltado para a redação escolar, quais as evidências disso e os motivos que levam a essa escolha?

Como o(a) professor(a) incentiva a produção textual escrita em sala de aula? Os(as) estudantes sugerem exercícios de produção textual?

Os(as) estudantes demonstram maior interesse em algum gênero textual escrito? Como os(as) professores(as) reagem frente as sugestões?

O(a) professor(a) se preocupa com o desenvolvimento da escrita tendo como norte as competências estabelecidas pelos documentos oficiais?

Durante as atividades de produção textual escrita o(a) professor(a) recomenda que os(as) estudantes se manifestem através dos textos escritos produzidos exercitando a criticidade?

A prática docente colabora para que o(a) estudante expresse a sua visão de mundo, tendo o texto escrito como um elemento dialógico no qual se compreenda o sujeito, a ideologia, a sua formação, bem como leiam-se os sentidos perpassados através dos discursos?

Instrumentos: Gravação das aulas – áudio por meio do consentimento do(a) participante.
Anotações.

D) TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

PROGEL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a) da pesquisa: Livros *cartoneros*: um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma. Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Waldemar Cavalcante de Lima Neto, com endereço na rua XXXXX quadra XX, bloco XX, apt XX, XXXXXXX, Paulista – PE e CEP XXXXXX, telefone (XX) XXXXX, e-mail: XXXXX@hotmail.com

Esta pesquisa está sob a orientação de: Valéria Severina Gomes, Telefone: (XX) XXXXX, e-mail: XXXX@gmail.com e Vicentina Maria Ramires Borba, telefone (XX) XXXXXX, e-mail: XXXXXX@gmail.com

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

1. Descrição da pesquisa:

Há um desafio do/a professor/a de Língua Portuguesa na educação básica para o trabalho contínuo com a produção textual sob diversos gêneros. No Ensino Médio, em virtude da preparação para o ingresso na universidade e, diante dessa postura nem sempre transparente, mas existente, há uma intenção de realizar o trabalho de Produção Textual para a redação escolar. Tal postura contribui para o enfraquecimento do trabalho com gêneros e, muitas vezes, não dialoga com as vozes do/a produtor/a textual, uma vez que há preocupação em construir as competências e as habilidades inerentes ao gênero redação escolar, colocando em segundo plano outros gêneros escritos que agregam valor na aquisição da linguagem, além de atenderem à necessidade comunicativa, inclusive do fato do texto ser um espelho da alma. Diante disso, tem-se esse estudo que tem como objetivo geral investigar as contribuições do livro *cartonero* como estratégia pedagógica do

professor de Língua Portuguesa para a produção textual e o processo de escuta das vozes internalizadas do/a educando/a em uma escola pública do Estado de Pernambuco, localizada em Recife, com turmas do 1º ano do ensino médio. Objetivos específicos: 1) Perceber as contribuições do livro *cartonero* no fortalecimento da prática do Professor de Língua Portuguesa no tocante à produção textual; 2) Analisar, por meio das produções textuais existentes no livro *cartonero*, as vozes internalizadas do(a) seu(sua) produtor(a) compreendendo o sujeito, o discurso e a ideologia; 3) Refletir, nos documentos oficiais, acerca da produção textual na escola; 4) Reconhecer a visão docente sobre o ensino de LP e a produção textual escrita; 5) Propor a produção de livros *cartoneros* para a leitura e para a escuta das vozes dos/as educandos/as e 6) Estimular à produção textual escrita em sala de aula de diversos gêneros tendo como suporte os livros *cartoneros*. Para realização deste trabalho, o método utilizado será de pesquisa-ação pelo fato de pesquisador e participantes estarem envolvidos no processo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão análise documental, observação exploratória, entrevista semiestruturada, oficinas/oferta do curso de produção de livros *cartoneros* e observação participante. Estes instrumentos possibilitam a contribuição dos(as) professores(as) no processo de investigação do objeto de pesquisa.

1. **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa.**

O(a) docente que fizer parte desta pesquisa deverá atuar com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio nas turmas de 1º ano.

Os critérios utilizados para a escolha da amostra são:

1. Declarar que possui formação mínima no curso de letras e exercer a função no ensino do componente curricular de Língua Portuguesa;
 2. Permitir a visitação às suas aulas, dar acesso aos seus planos de aula, seus planejamentos e seus projetos;
 3. Estar disponível a participar da pesquisa, de modo voluntário, permitindo a transcrição de suas falas e análise de seu fazer em sala de aula, permitindo fazer parte da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cooperando para o desenvolvimento da pesquisa em questão;
- O(a) discente que fizer parte desta pesquisa deverá estar sob a responsabilidade do(a) docente participante da pesquisa.

Os critérios utilizados para a escolha da amostra desse segmento é:

1. Ser estudante do 1º ano do Ensino Médio matriculado na escola que serve de lócus para o desenvolvimento da pesquisa;
2. Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e, caso seja menor de idade, os pais devem assinar o termo de Assentimento;

A participação iniciará no 1º semestre de 2022, tratando-se de um espaço escolar, as observações serão feitas no 1º bimestre e as intervenções no 2º bimestre de modo que seja possível termos um tempo de análise dos materiais coletados para a produção final do estudo.

3. **RISCOS diretos para o voluntário**

Consideramos os riscos que toda pesquisa qualitativa tem: a influência do pesquisador no

processo de coleta de dados, mas acreditamos que se desenvolverá tranquilamente por se tratar de instrumentos simples e os desconfortos serão evitados porque não haverá divulgação de nomes, gravações ou imagens de nenhum dos participantes. Ao participante assegurará os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano à sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável. Inclusive, acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. A respeito dos riscos inerentes à pandemia os participantes serão orientados a manterem o distanciamento social, uso de máscaras e utilização de álcool em gel tendo como marco orientador os protocolos de convivência. A respeito dos riscos inerentes à pandemia os participantes serão orientados a manterem o distanciamento social, uso de máscaras e utilização de álcool em gel tendo como marco orientador os protocolos de convivência.

4. BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários.

Reconhecer que o trabalho com a escrita não se envereda apenas com o gênero redação escolar, as possibilidades de um trabalho coletivo, colaborativo e que dialogue com as habilidades e com as competências necessárias para a produção textual escrita, tendo como ênfase o trabalho com múltiplos gêneros. Além disso, há uma proposição de formação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa para o uso do livro *cartonero* como uma estratégia, a qual colabora para o exercício da criatividade, da escuta, além de cooperar para compreender a maneira de pensar, de sentir e de agir dos(as) estudantes conforme a produção de seus textos. Assim, a inserção social será uma proposta de formação para professor(a) de Língua Portuguesa faça uso do livro *cartonero* e que, posteriormente culminará em um produto final, a saber: os próprios livros *cartoneros* produzidos pelos estudantes sob orientação do(a) seu(sua) professor(a) e estes livros serão uma breve demonstração do trabalho vasto com a gama de gêneros escritos que podem ser efetivados em sala de aula.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa serão preservados e resguardado o direito do anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo(a)s tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente sob a responsabilidade do pesquisador Waldemar Cavalcante de Lima Neto.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente

decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação), assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: www.cep.ufrpe.br .

Assinatura do pesquisador (a)

E) ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade

_____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo *Livros cartoneros*: um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

_____, ____ de ____ de _____

Assinatura do (da) menor : _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

**F) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO PROGEL –

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA

LINGUAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa *Livros cartoneros*: um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Waldemar Cavalcante de Lima Neto, com endereço na rua XXXXX, quadra XX, bloco XX, apt XX, XXXX XX, Paulista – PE e CEP XXXXXX, telefone (XX) XXXXXX, e-mail: XXXXXX@hotmail.com

Esta pesquisa está sob a orientação de: Valéria Severina Gomes, Telefone: (XX) XXXXX, e-mail XXXX@gmail.com e Vicentina Maria Ramires Borba, telefone (XX) XXXXXX, e-mail: XXXXXXXX@gmail.com

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

a. Descrição da pesquisa:

Há um desafio do/a professor/a de Língua Portuguesa na educação básica para o trabalho contínuo com a produção textual sob diversos gêneros. No Ensino Médio, em virtude da preparação para o ingresso na universidade e, diante dessa postura nem sempre transparente, mas existente, há uma intenção de realizar o trabalho de Produção Textual para a redação escolar. Tal postura contribui para o enfraquecimento do trabalho com gêneros e, muitas vezes, não dialoga com as vozes do/a produtor/a textual, uma vez que há preocupação em construir as competências e as habilidades inerentes ao gênero redação escolar, colocando em segundo plano outros gêneros escritos que agregam valor na aquisição da linguagem, além de atenderem à necessidade comunicativa, inclusive do fato do texto ser um espelho da alma. Diante disso, tem-se esse estudo que tem como objetivo geral investigar as contribuições do livro *cartonero* como estratégia pedagógica do professor de Língua Portuguesa para a produção textual e o processo de escuta das vozes internalizadas do/a educando/a em uma escola pública do Estado de Pernambuco, localizada em Recife, com turmas do 1º ano do Ensino Médio. Objetivos específicos: 1) Perceber as contribuições do livro *cartonero* no fortalecimento da prática do Professor de Língua Portuguesa no tocante à produção textual; 2) Analisar, por meio das produções textuais existentes no livro *cartonero*, as vozes internalizadas do(a) seu(sua) produtor(a) compreendendo o sujeito, o discurso e a ideologia; 3) Refletir, nos documentos oficiais, acerca da produção textual na escola; 4) Reconhecer a visão docente sobre o ensino de LP e a produção textual escrita; 5) Propor a produção de livros *cartoneros* para a leitura e para a escuta das vozes dos/as educandos/as e 6) Estimular à produção textual escrita em sala de aula de diversos gêneros tendo como suporte os livros *cartoneros*. Para realização deste trabalho, o método utilizado será de pesquisa-ação pelo fato de pesquisador e participantes estarem envolvidos no processo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão análise documental, observação exploratória, entrevista semiestruturada, oficinas/oferta do curso de produção de livros *cartoneros* e observação participante. Estes instrumentos possibilitam a contribuição dos(as) professores(as) no processo de investigação do objeto de pesquisa.

b. **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa.**
O estudo terá início com

O(a) docente que fizer parte desta pesquisa deverá atuar com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio nas turmas de 1º ano.

Os critérios utilizados para a escolha da amostra são:

- 1 Declarar que possui formação mínima no curso de letras e exercer a função no ensino do componente curricular de Língua Portuguesa;
- 2 Permitir a visitação às suas aulas, dar acesso aos seus planos de aula, seus planejamentos e seus projetos;
- 3 Estar disponível a participar da pesquisa, de modo voluntário, permitindo a transcrição de suas falas e análise de seu fazer em sala de aula, permitindo fazer parte da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cooperando para o desenvolvimento da pesquisa em questão;

O(a) discente que fizer parte desta pesquisa deverá estar sob a responsabilidade do(a) docente participante da pesquisa.

Os critérios utilizados para a escolha da amostra desse segmento é:

- 1 Ser estudante do 1º ano do Ensino Médio matriculado na escola que serve de lócus para o desenvolvimento da pesquisa;
- 2 Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e, caso seja menor de idade, os pais devem assinar o termo de Assentimento;

A participação iniciará no 1º semestre de 2022, tratando-se de um espaço escolar, as observações serão feitas no 1º bimestre e as intervenções no 2º bimestre de modo que seja possível termos um tempo de análise dos materiais coletados para a produção final do estudo.

4. RISCOS diretos para o voluntário

Consideramos os riscos que toda pesquisa qualitativa tem: a influência do pesquisador no processo de coleta de dados, mas acreditamos que se desenvolverá tranquilamente por se tratar de instrumentos simples e os desconfortos serão evitados porque não haverá divulgação de nomes, gravações ou imagens de nenhum dos participantes. Ao participante assegurará os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano à sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável. Inclusive, acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. A respeito dos riscos inerentes à pandemia os participantes serão orientados a manterem o

distanciamento social, uso de máscaras e utilização de álcool em gel tendo como marco orientador os protocolos de convivência.

5. BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários.

Reconhecer que o trabalho com a escrita não se envereda apenas com o gênero redação escolar, as possibilidades de um trabalho coletivo, colaborativo e que dialogue com as habilidades e com as competências necessárias para a produção textual escrita, tendo como ênfase o trabalho com múltiplos gêneros. Além disso, há uma proposição de formação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa para o uso do livro *cartonero* como uma estratégia, a qual colabora para o exercício da criatividade, da escuta, além de cooperar para compreender a maneira de pensar, de sentir e de agir dos(as) estudantes conforme a produção de seus textos. Assim, a inserção social será uma proposta de formação para professor(a) de Língua Portuguesa faça uso do livro *cartonero* e que, posteriormente culminará em um produto final, a saber: os próprios livros *cartoneros* produzidos pelos estudantes sob orientação do(a) seu(sua) professor(a) e estes livros serão uma breve demonstração do trabalho vasto com a gama de gêneros escritos que podem ser efetivados em sala de aula.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa serão preservados e resguardado o direito do anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo(a)s tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente sob a responsabilidade do pesquisador Waldemar Cavalcante de Lima Neto.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação), assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá

consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: www.cep.ufrpe.br .

(assinatura do pesquisador)

G) CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____ CPF_abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo *Livros cartoneros*: um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Por solicitação de _____, que pe (deficiente visual ou está impossibilitado de assinar), eu _____ assino o presente documento que autoriza a sua participação neste estudo.

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do participante/responsável legal

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

H) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS DE MENORES

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO PROGEL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho (a)_(ou menor que está sob sua responsabilidade) para participar, como voluntário (a), da pesquisa Livros *cartoneros*: um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma.

Esta pesquisa é da responsabilidade do (a) pesquisador (a) Waldemar Cavalcante de Lima Neto, com endereço na rua XXXX, quadra XX, bloco XX, apt XXX, XXXXX, Paulista – PE e CEP XXXX, telefone (XX) XXXXX, e-mail: XXXXX@hotmail.com

Esta pesquisa está sob a orientação de: Valéria Severina Gomes, Telefone: (XX) XXXXXX, e-mail XXXX@gmail.com e Vicentina Maria Ramires Borba, telefone (XX) XXXX, e-mail: XXXXX@gmail.com

O/a Senhor/a será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a Senhor/a concordar que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias.

Uma via deste termo de consentimento lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. O/a Senhor/a estará livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

a. Descrição da pesquisa:

Há um desafio do/a professor/a de Língua Portuguesa na educação básica para o trabalho contínuo com a produção textual sob diversos gêneros. No Ensino Médio, em virtude da preparação para o ingresso na universidade e, diante dessa postura nem sempre transparente, mas existente, há uma intenção de realizar o trabalho de PT para a redação escolar. Tal postura contribui para o enfraquecimento do trabalho com gêneros e, muitas vezes, não dialoga com as vozes do/a produtor/a textual, uma vez que há preocupação em construir as competências e as habilidades inerentes ao gênero redação escolar, colocando em segundo plano outros gêneros escritos que agregam valor na aquisição da linguagem, além de atenderem à necessidade comunicativa, inclusive do fato do texto ser um espelho da alma. Diante disso, tem-se esse estudo que tem como objetivo geral investigar as contribuições do livro *cartonero* como estratégia pedagógica do professor de Língua Portuguesa para a produção textual e o processo de escuta das vozes internalizadas do/a educando/a em uma escola pública do Estado de Pernambuco, localizada em

Recife, com turmas do 1º ano do Ensino Médio. Objetivos específicos: 1) Perceber as contribuições do livro *cartonero* no fortalecimento da prática do Professor de Língua Portuguesa no tocante à produção textual; 2) Analisar, por meio das produções textuais existentes no livro *cartonero*, as vozes internalizadas do(a) seu(sua) produtor(a) compreendendo o sujeito, o discurso e a ideologia; 3) Refletir, nos documentos oficiais, acerca da produção textual na escola; 4) Reconhecer a visão docente sobre o ensino de LP e a produção textual escrita; 5) Propor a produção de livros *cartoneros* para a leitura e para a escuta das vozes dos/as educandos/as e 6) Estimular à produção textual escrita em sala de aula de diversos gêneros tendo como suporte os livros *cartoneros*. Para realização deste trabalho, o método utilizado será de pesquisa-ação pelo fato de pesquisador e participantes estarem envolvidos no processo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão análise documental, observação exploratória, entrevista semiestruturada, oficinas/oferta do curso de produção de livros *cartoneros* e observação participante. Estes instrumentos possibilitam a contribuição dos(as) professores(as) no processo de investigação do objeto de pesquisa.

b. Esclarecimento do período de participação da criança/adolescente na pesquisa, local, início, término e número de visitas para a pesquisa.

O(a) docente que fizer parte desta pesquisa deverá atuar com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio nas turmas de 1º ano.

Os critérios utilizados para a escolha da amostra são:

- 1 Declarar que possui formação mínima no curso de letras e exercer a função no ensino do componente curricular de Língua Portuguesa;
 - 2 Permitir a visitação às suas aulas, dar acesso aos seus planos de aula, seus planejamentos e seus projetos;
 - 3 Estar disponível a participar da pesquisa, de modo voluntário, permitindo a transcrição de suas falas e análise de seu fazer em sala de aula, permitindo fazer parte da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cooperando para o desenvolvimento da pesquisa em questão;
- O(a) discente que fizer parte desta pesquisa deverá estar sob a responsabilidade do(a) docente participante da pesquisa.

Os critérios utilizados para a escolha da amostra desse segmento é:

- 1 Ser estudante do 1º ano do Ensino Médio matriculado na escola que serve de lócus para o desenvolvimento da pesquisa;
- 2 Assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e, caso seja menor de idade, os pais devem assinar o termo de Assentimento;

A participação iniciará no 1º semestre de 2022, tratando-se de um espaço escolar, as observações serão feitas no 1º bimestre e as intervenções no 2º bimestre de modo que seja possível termos um tempo de análise dos materiais coletados para a produção final do estudo.

3. RISCOS diretos para o responsável e para os voluntários

Consideramos os riscos que toda pesquisa qualitativa tem: a influência do pesquisador no processo de coleta de dados, mas acreditamos que se desenvolverá tranquilamente por se tratar de instrumentos simples e os desconfortos serão evitados porque não haverá divulgação de nomes, gravações ou imagens de nenhum dos participantes. Ao participante assegurará os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano à sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável. Inclusive, acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. A respeito dos riscos inerentes à pandemia os participantes serão orientados a manterem o distanciamento social, uso de máscaras e utilização de álcool em gel tendo como marco orientador os protocolos de convivência.

4. BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários.

Reconhecer que o trabalho com a escrita não se envereda apenas com o gênero redação escolar, as possibilidades de um trabalho coletivo, colaborativo e que dialogue com as habilidades e com as competências necessárias para a produção textual escrita, tendo como ênfase o trabalho com múltiplos gêneros. Além disso, há uma proposição de formação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa para o uso do livro *cartonero* como uma estratégia, a qual colabora para o exercício da criatividade, da escuta, além de cooperar para compreender a maneira de pensar, de sentir e de agir dos(as) estudantes conforme a produção de seus textos. Assim, a inserção social será uma proposta de formação para professor(a) de Língua Portuguesa faça uso do livro *cartonero* e que, posteriormente culminará em um produto final, a saber: os próprios livros *cartoneros* produzidos pelos estudantes sob orientação do(a) seu(sua) professor(a) e estes livros serão uma breve demonstração do trabalho vasto com a gama de gêneros escritos que podem ser efetivados em sala de aula.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa serão preservados e resguardado o direito do anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo(a)s tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente sob a responsabilidade do pesquisador Waldemar Cavalcante de Lima Neto.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente

decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação), assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, (ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: www.cep.ufrpe.br .

Assinatura do pesquisador (a)

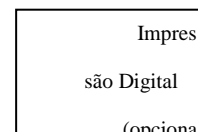
I) CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO/A

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo *Livros cartoneros*: um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador

(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de seu acompanhamento/ assistência/tratamento) para mim ou para o (a) menor em questão.

_____, __ de _____ de _____

Assinatura do (da) responsável: _____



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

J) TERMO DE ASSENTIMENTO**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO PROGEL –
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA
LINGUAGEM TERMO DE ASSENTIMENTO**

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

(Frente)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Livros cartoneros*: um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma, sob responsabilidade do pesquisador Waldemar Cavalcante de Lima Neto, orientada pelas Professoras e doutoras Valéria Severina Gomes, orientadora e Vicentina Maria Ramires Borba, coorientadora, tendo por objetivo geral: investigar as contribuições do livro *cartonero* como estratégia pedagógica do professor de Língua Portuguesa para a produção textual e o processo de escuta das vozes internalizadas do/a educando/a em uma escola pública do Estado de Pernambuco, localizada em Recife, com turmas do 1º ano do Ensino Médio. Objetivos específicos: 1) Perceber as contribuições do livro *cartonero* no fortalecimento da prática do Professor de Língua Portuguesa no tocante à produção textual; 2) Analisar, por meio das produções textuais existentes no livro *cartonero*, as vozes internalizadas do(a) seu(sua) produtor(a) compreendendo o sujeito, o discurso e a ideologia; 3) Refletir, nos documentos oficiais, acerca da produção textual na escola; 4) Reconhecer a visão docente sobre o ensino de LP e a produção textual escrita; 5) Propor a produção de livros *cartoneros* para a leitura e para a escuta das vozes dos/as educandos/as e 6) Estimular à produção textual escrita em sala de aula de diversos gêneros tendo como suporte os livros *cartoneros*. Para realização deste trabalho, o método utilizado será de pesquisa-ação pelo fato de pesquisador e participantes estarem envolvidos no processo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão análise documental, observação exploratória, entrevista semiestruturada, oficinas/oferta do curso de produção de livros *cartoneros* e observação participante. Estes instrumentos possibilitam a contribuição dos(as) professores(as) no processo de investigação do objeto de pesquisa. Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo(a)s tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente. Quanto aos riscos e desconfortos, consideramos os riscos que toda pesquisa qualitativa tem: a influência do pesquisador no processo de coleta de dados, mas acreditamos que se desenvolverá tranquilamente por se tratar de

instrumentos simples e os desconfortos serão evitados porque não haverá divulgação de nomes, gravações ou imagens de nenhum dos participantes. Teremos como método a pesquisa-ação e que seguirá quatro etapas: Diagnóstico, Ação, Avaliação e Reflexão. No diagnóstico, será realizada observações *in locus* como também o planejamento da ação, por meio da interação entre pesquisador e os sujeitos investigados; na Ação, procurar-se-á debater e produzir coletivamente ações que visem à melhoria da construção de práticas pedagógicas para a produção textual escrita; na Avaliação, procurar-se-á observar *in locus* como as ações foram aplicadas e seu impacto mediante ao problema de pesquisa; e a Reflexão procurar-se-á avaliar o aprendizado ao longo de toda a pesquisa. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são: reconhecer que o trabalho com a escrita não se envereda apenas com o gênero redação escolar, as possibilidades de um trabalho coletivo, colaborativo e que dialogue com as habilidades e com as competências necessárias para a produção textual escrita, tendo como ênfase o trabalho com múltiplos gêneros.

(verso)

Além disso, há uma proposição de formação do(a) professor(a) de Língua Portuguesa para o uso do livro *cartonero* como uma estratégia, a qual colabora para o exercício da criatividade, da escuta, além de cooperar para compreender a maneira de pensar, de sentir e de agir dos(as) estudantes conforme a produção de seus textos. Assim, a inserção social será uma proposta de formação para professor(a) de Língua Portuguesa faça uso do livro *cartonero* e que, posteriormente culminará em um produto final, a saber: os próprios livros *cartoneros* produzidos pelos estudantes sob orientação do(a) seu(sua) professor(a) e estes livros serão uma breve demonstração do trabalho vasto com a gama de gêneros escritos que podem ser efetivados em sala de aula. Você terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano à sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável. Inclusive, acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar o pesquisador Waldemar Cavalcante de Lima Neto, Rua xxxx, quadra xx, bloco xx, apt: xxx, xxxxxx Paulista – PE, CEP xxxxxxxx, e-mail: xxxxxxx@hotmail.com ou as Professoras e Doutoradas: Valéria Severina Gomes, orientadora, e-mail: xxxx@gmail.com e Vicentina Maria Ramires Borba, coorientadora, e-mail: xxxxxxx@gmail.com. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural de Pernambuco, localizado à Rua Dom Manuel

de Medeiros, S/N, Dois Irmãos, Recife – PE, telefone 81- 3320.6638 ou ainda através do e-mail comite.cep@ufrpe.br **Assentimento Livre e Esclarecido**

Eu _____ após ter recebido todos os esclarecimentos e meu responsável assinado o TCLE, concordo em participar desta pesquisa. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Recife -PE, __/_____/_____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

Atenção: O menor só deve assinar o Termo de Assentimento, após os pais ou responsáveis terem assinado o TCLE.

K) TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: Livros *cartoneros*: um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma

Pesquisador responsável: Waldemar Cavalcante de Lima Neto

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: PROGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Telefone para contato: (xxx) xxxxxxxx **E-mail:** wal_lundgreen@hotmail.com

O pesquisador do projeto supramencionado assume o compromisso de:

1. Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRPE e que os dados coletados serão armazenados pelo período mínimo de 05 anos após o término da pesquisa;
2. Preservar o sigilo e a privacidade dos voluntários cujos dados serão estudados e divulgados apenas em eventos ou publicações científicas, de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificá-los;
3. Garantir o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais, além do devido respeito à dignidade humana;
4. Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
5. Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Final da pesquisa;

Recife, 03 de novembro de 2021

Assinatura Pesquisador Responsável

L) TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE****(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)**

Em referência à pesquisa Livros *cartoneros*: um mecanismo pedagógico para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma, eu, WALDEMAR CAVALCANTE DE LIMA NETO, e minha equipe, composta por Valéria Severina Gomes e Vicentina Maria Ramires Borba, comprometemo-nos a manter em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa, usando apenas para divulgação os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Comprometendo-nos também com a destruição, após o término da pesquisa, de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo, tais como: filmagens, fotos, gravações, questionários, formulários e outros.

Recife, 04 de outubro de 2021.

Waldemar Cavalcante de Lima Neto

Pesquisador responsável

Mestrando PROGEL/UFRPE

Matrícula: 200728587

Valéria Severina Gomes

Orientadora

Vicentina Maria Ramires Borba

Coorientadora

M) CARTA DE ANUÊNCIA



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador Waldemar Cavalcante de Lima Neto para que desenvolva o seu projeto de pesquisa *Livros cartoneros: uma estratégia pedagógica para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma*, que está sob a orientação do/as Profas.: Valéria Severina Gomes, orientadora, e Vicentina Maria Ramires Borba, coorientadora. O objetivo da pesquisa é investigar as contribuições do livro *cartonero* como estratégia pedagógica do PLP para a produção textual e o processo de escuta das vozes internalizadas do/a educando/a, na

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o pesquisador deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Local, em 05/10/2021.



Gestor Escolar

Prof. 
Gestor Escolar
Portaria SEE nº 402 de 12/02/2021

N) AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS/DADOS DE PESQUISA



AUTORIZAÇÃO DE USO DE ARQUIVOS/DADOS DE PESQUISA

Declaramos, para os devidos fins, que cederemos ao pesquisador **WALDEMAR CAVALCANTE DE LIMA NETO**, o acesso aos arquivos de (**Projeto Político Pedagógico**) para serem utilizados na pesquisa: Livros *cartoneros*: uma estratégia pedagógica para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma, que está sob a orientação do/as Profas.: Valéria Severina Gomes, orientadora, e Vicentina Maria Ramires Borba, coorientadora.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se o(a) mesmo(a) a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados, o pesquisador deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Prof. 

Gestor Escolar

Prof. Manoel de Jesus
Mestre em Educação
Gestor Escolar
Portaria SEE nº 100 de 2014

Rua Vista, Recife-PE.

O) TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGEL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

Transcrição da entrevista semiestruturada

Pesquisador: Olá, Mikhaela! Meu nome é Waldemar Cavalcante e sou estudante do curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. A priori, informo que essa entrevista tem relação com o estudo que estou desenvolvendo, cujo título é: Livros *cartoneros* - uma estratégia pedagógica para o processo de produção textual e leitura/escuta da alma, sob orientação das professoras e doutoras Valéria Severina Gomes e Vicentina Maria Ramires Borba. Saliento que o resultado deste instrumento servirá de apoio para a investigação e informo que estou me comprometendo com você em manter o anonimato e utilizar apenas as respostas em função da pesquisa e para fins educacionais com ênfase nos estudos da Linguagem. Para efeito de respeito à política de anonimato, conforme sua autorização, passou a chamá-la de Mikhaela, em homenagem a um dos autores que sustenta o nosso estudo. Podemos seguir com a entrevista?

Mikhaela: Sí, claro! Eeee autorizo para fins dos estudos as informações coletadas a partir de minhas respostas.

Pesquisador: Para o início das indagações, gostaria de esclarecer que o nosso objetivo é investigar a sua visão a respeito do processo de ensino de Língua Portuguesa para a produção textual considerando o pensar, o sentir e as marcas do sujeito no texto, ou seja, as vozes dos educandos e das educandas.

Dessa forma, a nossa primeira pergunta é: no seu dia a dia na sala de aula, qual é a concepção de língua (gem), então aqui chamo a atenção para a questão da linguagem e da língua, que orienta a sua prática?

Mikhaela: É bem a concepção de língua e linguagem na sala de aula hummm háaa um processo de interação e de comunicação entre os falantes, né? Então a gente se utiliza da

linguagem pra se comunicar e pra interagir com o outro, a interação social, e nós nos utilizamos da língua, né? No da língua portuguesa que é o código, nosso código linguístico, eee na modalidade oral, escrita ou gestual. Nos utilizamos dessa língua pra poder nos expressar, pra expressar um sentimento, uma ideia, né? Uma opinião e nos utilizamos desse conceito de linguagem, dessa manifestação, né? Entre esses falantes, estudantes e enfim. A linguagem, também, na perspectiva da linguagem verbal e não-verbal. Aaa interação que nos utilizamos o tempo todo de uma linguagem pra interagir, pra comunicar com o outro isso faz parte do social.

Pesquisador: Mikhaela, vou mostrar para você algumas opções e gostaria que você apontasse qual delas justifica melhor o trabalho com a produção textual no Ensino Médio? **Na letra A**, como você pode ler, tem a seguinte afirmação: O aluno espera finalizar o Ensino Médio com domínio do gênero redação escolar. **Na alternativa B**, afirma-se: Durante o processo de escrita no Ensino Médio é imprescindível a leitura de textos que colaborem com a produção da redação escolar, por isso é importante produzir textos do domínio argumentativo. **A opção C**, diz: É preciso permitir a produção textual diversificada, embora a redação deve ter maiores cuidados, visto ela ser o pilar da produção textual. E, por fim, **a letra D**, afirma: produção textual no Ensino Médio deve se abrir ao universo dos gêneros, pois por meio do texto é possível compreender o sentir, os saberes e o pensar dos produtores. Logo, pergunto, mais uma vez, diante dessas alternativas: qual delas justifica melhor o trabalho com a produção textual no Ensino Médio?

Mikhaela: Bem na, na verdade, assim o que condiz mais com a minha prática na sala de aula ee no dia a dia acho que no segundo seria a letra D, né? Que é a perspectiva realmente do uso dos gêneros textuais. Acho que às vezes pode acontecer da da... do uso da redação, né? Do gênero redação que é o texto dissertativo-argumentativo. Mas acho que o aluno ele amplia oo... o seu conhecimento, amplia o vocabulário, ele com o uso o uso dos diversos gêneros. Através do gêneros textuais que nós vamos conhecendo um pouco da linguagem edificando diversos tipos de texto e é é nessas nessa perspectiva mesmo de conhecer as variações, as variedades das produções textuais não se limitando a apenas um dos gêneros, né? Porque no no nosso dia a dia nos deparamos com diversos gêneros e como ah é conhecê-los melhor? Como aplicá-los? Como produzi-los? Acho que conhecendo pouco né de cada, essa variedade, essa multimodalidade.

Pesquisador: Certo, Mikhaela, agora, eu gostaria de perguntar: você acredita que através

do texto é possível realizar a leitura do ser? Justifique-se.

Mikhaela: Penso que sim, né? Que nesse processo dialógico ele se reconhece, né? Dentro do dia a dia, se identifica com algum tipo de texto, né? Eu acho que até eu lembro de um texto de Leonardo Boff que ele diz assim: *todo ponto de vista é a vista de um ponto. Todo mundo lê e releu, né? de acordo onde os pés pisam*. Não sei bem um trechinho, mas esse texto ele reflete bem esse processo de leitura, de escrita. Eu acho que cada pessoa ela se reconhece, né? nessa diversidade textual, né? Seja quando ele se depara com um texto, com algum gênero, no dia a dia, ele vai se reconhecer como ser, ele se identifica com. Ele se vê, né? Que não está nada distante, não é nada que não seja que a gente vivencia, né? Tudo que a gente coloca em prática que nessa modalidade seja ela oral ou escrita, ou visual, né? A gente está o tempo todo interagindo e produzindo e manifestando e utilizando-se dos gêneros. E ele vai se reconhecer, né? Dentro desse discurso, dentro dessa diversidade textual. Ela não tem como separar, né? Ninguém vai estudar algo que está ali no livro e que está distante do ser humano, a gente está estudando tudo que está no nosso dia a dia, né? Nas nossas vivências e trocas.

Pesquisador: É possível abordar na produção escrita do aluno do Ensino Médio temáticas referentes à compreensão do ser, sua formação discursiva, perceber sua ideologia e identificar a sua formação discursiva?

Mikhaela: Acho que é assim, né? Uma pergunta vai complementando a outras, né? Que, éeee, essa modalidade da escrita e da leitura elas caminham juntas, porque o processo de escrita vem muito da experiência de leitura, então, a gente produz, ééé a gente consegue expressar o que a gente pensa de forma escrita, oralizada a partir daquilo, da leitura que nós fazemos das coisas. Então tá sempre caminhando junto e todo momento. Está produzindo texto numa conversa ou numa mensagem que a gente manda pra alguém ou numa produção de, até uma atividade, né? Na sala de aula no dia a dia ele vai estar produzindo, porque ele vai estar colocando uma reflexão que ele fez, um argumento, uma ideia, uma opinião diante de algum assunto, de um fato, relatar algo. Então, o momento todo a gente está produzindo, somos produtores e leitores, né? O tempo todo. Só que, às vezes, a gente pensa em separar essas modalidades ou essas práticas e enumerar e colocar, né, de forma meio que separada, mas o tempo todo a gente está interagindo nós somos produtoras e leitores é de diversos tipos de texto o tempo todo. Esse é o processo, né?

Pesquisador: Mikhaela, você acredita que durante o Ensino Médio a produção textual é limitada por algum aspecto? Justifique-se.

Mikhaela: Muitas vezes a cobrança, né, nessas avaliações no ENEM, no SSA, dos vestibulares e afins, eu acho que o texto dissertativo-argumentativo, né, que é a redação escolar, ela é uma profissão que segue um padrão, uma estética formal e que, muitas vezes, os alunos do Ensino Médio eles se preocupam muito, né? E na verdade, não só no ensino médio, né? Depende da instituição escolar essa preocupação vem já desde o início do Ensino Fundamental, né? A aplicabilidade do texto dissertativo, a redação escolar, e essa cobrança, né, das avaliações externas, as avaliações vão refletir também no plano, na matriz curricular, no trabalho do professor e às vezes eu até acho interessante que em algumas instituições há uma separação da disciplina de língua portuguesa em: redação, literatura e gramática. Eu acho que a língua portuguesa ela é uma só, ela não tem que ser separada. A língua portuguesa ela está ali tudo junto. Então, a gente trabalha com análise linguística, leitura, literatura, mas está tudo uma coisa ligada à outra. Eu posso trabalhar a análise linguística dentro de uma leitura de um poema, né? Acho que, tá, a gente não pode e ou só focar ou se limitar a produção da redação escolar. Redação escolar ela é mais de um... é um texto a mais, é um gênero que também se trabalha. Mas, no momento que o aluno está produzindo outro texto ele também está argumentando. Ele também está colocando, expondo a ideia dele, está colocando o ponto de vista. Ele está o tempo todo produzindo texto. Então, não tem como ele não ele isso ser uma coisa separada, limitada ou só trabalhar um gênero. Acho que é através da diversidade de gênero. Quanto mais ele conhece quanto mais ele lê, ele se informa, ele reconhece os diversos gêneros, ele vai conseguir produzir um bom texto.

Pesquisador: Para você, a produção textual de diversos gêneros possibilita que haja abertura à compreensão do pensamento do sujeito? Justifique.

Mikhaela: Sim, penso que sim, que na verdade, quando nós trabalhamos com os diversos gêneros, então a gente vai ééé abrir o leque de possibilidades, né? Então, vão ter mais com a diversidade de gêneros e e cada aluno ele vai se encaixar no que ele se sente mais à vontade. Então, nos gêneros orais, nos gêneros escritos. Uns dizem mais afinidade com a escrita, outros gostam de se expressar verbalmente. Outros gostam de produzir, né, gêneros que tratam mais de assim da diversidade em si. Então, quanto mais a gente possibilita o aluno produzir essa diversidade textual ele vai se manifestar e se expressar de cada forma. Tem alunos que gostam de produzir cartazes, né? Tem alunos que gostam de participar de debate, de interação, de discussões em sala de aula. Tem alunos que fazem ééé a produção mesmo de... de comentários críticos e cada um vai se vai se ééé manifestar sua ideia, seus pensamentos, expressar o seu ponto de vista e a visão de mundo de acordo com a vivência também dele, né? Que ele vai trazer as experiências

de mundo dele para sala de aula e isso vai ser falado na ééé vai haver uma troca, né? Entre o professor a sala e os outros alunos vão interagir.

Pesquisador: Você acredita que o trabalho de produção de livros artesanais (cartonero) pode fortalecer o processo de produção textual e contribuir para a leitura/escuta das vozes internalizadas do educando e da educanda?

Mikhaela: Bom, eu acho que com certeza o trabalhar com a produção do texto desses materiais, né, o cartenero com certeza o aluno vai se fazer presente na na construção do texto, na ideia ele vai se utilizar de leituras, né? Éééé anterior do seu conhecimento de mundo né? Dos seus conhecimentos pressupostos pra poder produzir. Eu acho que a ideia do aluno se colocar como autor, né, e coautor do seu texto, e produtor acho que como muitos pensam que a literatura, que a produção literária é algo muito distante. Algo das bibliotecas e é algo inatingível, mas eu acho que tem, quando a gente faz com que ele repense, e perceba, né, que ele pode ser autor e abre essa abre esse leque de possibilidades eu acho que, com certeza, só tende a ganhar, né? Pelo menos na minha na minha prática, nas minhas vivências, na minha experiência como educadora e como professora eu acho que a gente está o tempo todo nesse processo. Minha formação me indicou muito pra esse lado, né, do discurso do aluno ver que ele também pode ser produtor, que ele é leitor e quanto mais ele tem esse conhecimento, quanto mais eles leem e se formam e ampliam vocabulário, produzem, e interagem e se coloca também nesse lugar de autor e eles se percebem muito nessa interação, né? Que não vê isso como algo muito distante dele, mas aqui, penso, que é o dia a dia dele, né? E texto produção as modalidades tanto orais como escritas elas estão no nosso dia a dia e ele tem que se reconhecer nessa proposta, né? Do, desse modelo de artesanal e esse foco acho que só tende ao crescimento mesmo do aluno.

Pesquisador: Mikhaela, gostaria de agradecer por suas respostas e dizer que foi muito bom ouvir a maneira como você concebe a língua, a linguagem, a produção textual com os seus estudantes. Agradeço por tudo.

Mikhaela: Por nada. Eu agradeço e espero ter contribuído com a pesquisa e estou à disposição para eventuais dúvidas, esclarecimentos, enfim, pode contar comigo.

P) SEQUÊNCIA DE ATIVIDADE ELABORADA PARA COOPERAR COM A PRODUÇÃO ESCRITA SOB MÚLTIPLOS GÊNEROS

Docente: [REDACTED]
 Disciplina: Língua Portuguesa
 1º ano do Ensino Médio
 Atividade: Leitura e Produção textual



Este exercício é parte integrante de um projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFPE, cujo propósito é analisar "Como construímos uma estratégia pedagógica para o ensino de produção textual e leitura crítica da literatura e a importância do professor William Cavalcante de Lima Silva e a atuação de professores Valério, Severina, Lemos e coordenadora de professores, Ângela Santos Barros

ATENÇÃO!

Olá, pessoal!

Iniciaremos uma sequência de questões que resolveremos juntos e juntas.

Vocês deverão responder observando as seguintes orientações:

1. Observe atentamente cada um dos 06 (seis) textos
2. Debateremos cada um dos textos em coletivo e você poderá dar sua opinião, podendo concordar ou discordar da ideia central de cada um deles.
3. Escolha um dos textos e, a partir dos gêneros textuais estudados em sala de aula, produza um texto escrito que traduza suas ideias sobre o que você debateu e acredita que representa seu ponto de vista.
4. Seu texto final deverá compor o livro *cartonero* que você produziu em sala de aula.

OBSERVAÇÃO

Ao longo do período escolar vocês tiveram contato com os vários gêneros textuais escritos: fábula, conto, miniconto, carta, relato, poema, comentário, charge, tira, redação escolar, entrevista, artigo de opinião, diário, cartum, aviso, post etc.

TEXTO 01:



Fonte: humorpolitico.com.br

1. Ao observar a imagem, é possível identificar a problemática da questão? Para vocês que situação é apresentada e que elementos confirmam a escolha de vocês?

2. O texto ao qual você teve acesso pertence ao gênero:

- a) Tirinha
- b) HQ
- c) Mangá
- d) Charge

3. Qual a finalidade do texto?

4. A frase "Daqui a 3 minutos é a sua vez" a expressão grifada tem um sentido. Observe as frases abaixo:

1. Daquí a três semanas é a sua vez.

1. Há três semanas estive em Recife.

Qual a diferença entre "a" e "há"?

TEXTO 2

Dedicado aos órfãos das guerras na Síria e no Iraque

Menino perdido
procura sua casa
em meio aos escombros
da aldeia sem cor.

Menino sedento
de olhos desertos
vagueia alheio
em pleno torpor.

Menino faminto,
sem eira nem beira,
cuspindo poeira,
sem pátio e sem flor.

Menino que é órfão,
sem colo e sem norte,
enfrenta a morte
sem pais nem calor.

Menino sangrado,
tão novo e cansado,
não sabe ainda
viver com rancor.

Gilson de Azevedo

Escrita Criativa, 2º semestre
gilson.azevedo@acad.puers.br

Disponível em: [Cursos, materiais e textos de apoio - Revista FIC 24](#)

1. Por que o **texto 2** é um texto poético?
2. Após a leitura do texto, que reflexões são possíveis a partir do olhar sobre o menino?
3. Na quarta estrofe é apresentada a situação existencial de um menino órfão e as consequências deste abandono. É possível viver dentro de um lar e sentir-se órfão? De que maneira isto é possível?

TEXTO 3



Fonte: Google imagem

Amar, viver e esperar é tudo que o ser humano quer. Diante delas, e tendo a liberdade de usar outras que se associem ao sonho de ser feliz e as informações contidas nas imagens acima, elabore um texto que contemple sua visão crítica-reflexiva sobre seu olhar analítico ao contexto apresentado.

TEXTO 4

As redes sociais, hoje, são um dos espaços de diálogo mais criativos. Faça de conta que você esteja publicando no seu *Story* um texto a respeito de um dos temas apresentados nas imagens abaixo.

01:



02:



03:



Fonte: Google imagem

TEXTO 5

Salvem o planeta!



Digamos que você é um viajante do tempo que reside no ano de 3022 e você consegue voltar ao ano presente (2022). O futuro se tornou bastante difícil, pois o ser humano não desenvolveu a cultura do cuidado ao meio ambiente, por isso água, alimentos, lazer se tornaram os bens mais preciosos e raros. O ser humano passou a ser um indivíduo mais frio, individual e egoísta.

Assim, com base nas informações do futuro e com as ações do presente expostas no agrupamento de imagens, expresse ao homem do presente suas experiências e procure sensibilizá-lo à transformação da mentalidade.

Fonte: Google imagem

TEXTO 6



Durante as eleições em países ditos democráticos, é comum haver divergências de pensamento, uma vez que as pessoas são livres para expressarem suas formas de ver o mundo e a realidade que as cerca. Assim, com base numa postagem de *Instagram* a respeito da democracia, manifeste seu olhar sobre a questão das eleições no Brasil.

Fonte: Google imagem



OBRIGADO