

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

**LUCIANA FERREIRA SOARES**

**ESCREVER DE SI: autorias na escola pública periférica**

**Porto Alegre**

**2022**

**LUCIANA FERREIRA SOARES**

**ESCREVER DE SI: autorias na escola pública periférica**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes

**Porto Alegre**

**2022**

#### CIP - Catalogação na Publicação

Soares, Luciana Ferreira  
Escrever de si: autorias na escola pública  
periférica / Luciana Ferreira Soares. -- 2022.  
205 f.  
Orientador: Paulo Coimbra Guedes.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Autoria. 2. Escrita na escola. 3. Escola pública  
periférica. 4. Leitura pública. 5. Tema Gerador. I.  
Coimbra Guedes, Paulo, orient. II. Título.

**LUCIANA FERREIRA SOARES**

**ESCREVER DE SI: autorias na escola pública periférica**

Porto Alegre, 14 de junho de 2022.

**Resultado: Aprovado.**

**Banca Examinadora**

---

**Arcanjo Pedro Briggmann**  
**Instituto de Letras**  
**Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**

---

**Margarete Schlatter**  
**Instituto de Letras**  
**Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**

---

**Letícia da Silva Santos**  
**Rede Municipal de Ensino – Porto Alegre**  
**Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**

*Dedico este trabalho...*

*ao meu pai, Silvío Tojal Soares, que soube ser uma exceção em sua geração de homens, sempre amoroso e capaz de escuta sem julgamentos.*

*À minha mãe, a professora Tania Maria Ferreira Soares, por me ensinar a amar aprender.*

*Ao meu companheiro de vida, Rodrigo da Silva Rodrigues, que me ensina todos os dias a não desistir.*

*Aos meus filhos, Isadora, Vitória e Eduardo, que me alimentam com abraços quentinhos e risadas e conversas e amor.*

*Aos meus alunos e alunas, coautores deste trabalho. Vocês são fonte de resistência e de alegria.*

## Agradecimentos

À **Ana Cláudia Ferreira Godinho**, minha amiga e companheira de longa data, pela generosidade, pelas orientações e problematizações e pelas risadas de coisas que põem em dúvida a nossa maturidade. Sem essa mulher, pesquisadora e professora incrível, este trabalho não terminaria. Obrigada, minha amiga, pelo resgate.

À **Leticia da Silva Santos**, minha amiga “à primeira vista”, por acreditar em mim, por me incomodar, por me desacomodar, por ver em nossos alunos a potência que eles e elas representam. Sem essa mulher, pesquisadora e professora maravilhosa, este trabalho não começaria. Obrigada, amiga, por tanto.

Às minhas companheiras de Mestrado, **Aline Raquel Konrath** e **Audrey Caroline de Paula Souza** pelas inúmeras trocas. Juntas, formamos um espaço virtual de compartilhamento de ansiedades, respiros, apoio e sororidade, dividindo as angústias do Mestrado e de ser profe durante todo esse processo, agravado pela Pandemia do Covid-19. Obrigada, queridas amigas.

Aos queridos e solidários **Adriano de Souza** e **Viviane Geribone**, que no início das aulas do Mestrado (ainda presenciais) me ajudaram em meu deslocamento no Campus, com o pé quebrado. Um agradecimento especial à Viviane, que se propôs a ser leitora de meu trabalho, nos escritos iniciais.

Às colegas **Kaiane Mendel** e **Ana Vial**, pela generosidade, sempre dispostas a apoiar os colegas que estão perdidos nos caminhos misteriosos da pós.

Ao professor **Arcanjo Pedro Briggmann**, por acreditar que tenho algo a dizer - às vezes, isso só já basta para dar aquele empurrãozinho de que precisamos.

Aos meus amigos queridos que me ouviram e seguraram minha mão, contribuindo para a existência deste trabalho: **Daniela Duarte Dias**, **Rafael Martins da Costa**, **Marcelo Cortes**, **Eduardo Colling**, **Kelly Dias**, **Cassius Oliveira (Bocha)**, **Renata Silveira**, **Tainara Becker**, **Giovanna Tomasel**, **Ana Paula Garcia Batista**, **Gabriela Petit Flamant** e **Julia Darol Dal’ Alba**.

Às minhas tias **Thuka Contessa**, **Ana Corte Real**, **Carminha Davis** e **Vera Lúcia Damásio**, às minhas primas **Renata** e **Roberta Davis** e à minha irmã **Roberta Soares**, pela torcida organizada e suporte em inúmeras crises. Nosso matriarcado é fonte de força.

Ao **Gustavo Lopes**, meu ex-aluno que virou amigo, um dos representantes da riqueza da intelectualidade jovem e periférica. É um privilégio poder trocar ideias contigo.

Aos meus **alunos e alunas (ex e atuais) das comunidades da Restinga, do Passo Dorneles, do Morro Santana e da Bom Jesus**, que, ano após ano, me confirmam que a escola pública periférica é lugar de inteligência e de esperança. Obrigada por me ensinarem resistência e por me receberem, todos os dias, com um abraço, uma palavra de afeto, uma pergunta, uma fofoca, uma pegadinha ou tudo isso junto.

Às e aos **colegas de escola e de RME-POA**, bem como às e aos **ex-colegas da Rede Estadual de Ensino (especialmente aos da EEEF Porto Alegre)**, que dividem comigo a utopia de uma sociedade mais justa e igualitária, acreditando na potência da escola pública de periferia. Obrigada, colegas, por resistirem.

Às professoras da pós: **Margarete Schlatter**, pelas conversas e pelas aulas acolhedoras; **Luciene Simões**, pelas aulas instigantes e pelos desafios intelectuais; **Magali Endruweit** pela acolhida e pelas aulas que me abriram novas perspectivas; **Simone Sarmiento**, pelas orientações em relação à Plataforma Brasil e por tornar tantos conhecimentos essenciais à pesquisa em LA mais acessíveis a todos e todas.

Ao meu orientador, **Paulo Coimbra Guedes**, pelo apoio, pela liberdade e pela acolhida. Obrigada pelos escritos e pensamentos tão atuais, que mantêm conexão profunda com a sala de aula e a indignação ativa do professor comprometido com a Educação Popular.

Por fim, quero fazer um agradecimento especial e uma homenagem póstuma à professora **Íris Dornelles Alves**, a estrela-guia da comunidade do Morro Santana, que foi tirada de nosso convívio pela Covid-19 no ano de 2021. Ela guiou meus primeiros passos como professora de Português para adolescentes. Me inspirou, me instigou, me deu força, me apoiou. Torcia por mim, vibrava com minhas conquistas e de minha família - meus dois filhos mais velhos, Dudu e Vivi, ainda tiveram a sorte de ser seus alunos. Colorada apaixonada, professora criativa, alegre, rebelde e amorosa, lutava pela qualidade da escola pública e por um ensino da Língua Portuguesa como língua viva; corajosa e inovadora, iniciou práticas de ERER na escola quando este debate ainda era incipiente. Saudades imensas, eternas e sem remédio, minha amiga. Este trabalho tem muito de teus ensinamentos.

*Muitos professores deveriam rever o processo através do qual as crianças aprendem a ler e escrever. Se nesse processo a criança não começa a perceber e a viver a escrita como um instrumento para expressar-se a si mesma, então as coisas já começaram mal. (NIDELCOFF, 1978, p.45)*

*A lição a aprender é tão simples: para soltar as palavras, na boca e nas mãos, um bom conselho é mudar a direção das 'palmadas', bater nas costas e não no 'bumbum', reduzir todos os aspectos repressivos e punitivos da escola - mesmo os que tão bem se disfarçam - e 'desingasgar' as crianças. (FRANCHI, 1998, p. 145)*

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar como as práticas de leitura e de escrita em sala de aula influenciam a produção de textos autorais por adolescentes em uma escola pública periférica de Porto Alegre. A presente proposta é decorrente de questionamentos quanto ao ensino e à aprendizagem da produção escrita nas aulas de língua portuguesa, que ainda conserva o conflito entre produção textual *versus* redação escolar, sendo que esta última é prejudicial à constituição de autoria dos estudantes. Quanto à perspectiva teórica, assume-se uma concepção bakhtiniana de língua e busca-se pensar sobre a autoria em textos escolares tomando por base um diálogo entre teóricos da linguagem e teóricos do campo da Educação Popular. Quanto à metodologia de pesquisa, adota-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) com caráter qualitativo desde a perspectiva de Minayo (2011). O corpus desta pesquisa se constitui de textos produzidos por mim e por meus alunos em 2018, quando fomos participantes da pesquisa de doutorado de Letícia da Silva Santos (SANTOS, 2020). Os textos consistem em produções feitas durante o ano letivo de 2018 por alunos e alunas de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na periferia urbana de Porto Alegre e de Relatos produzidos por mim à época, com registros de situações de sala de aula consideradas importantes para a análise dos textos. De um conjunto de 163 textos dos alunos, foram selecionados dezenove, a fim de ilustrar os aspectos relacionados à construção da autoria. Com a análise dos dados, buscou-se atingir os seguintes objetivos: a. identificar elementos linguísticos e contextuais que indicam autoria nos textos produzidos em sala de aula pelos estudantes; b. compreender a relação entre as temáticas escolhidas pelos estudantes e o desenvolvimento da autoria; c. analisar a interação autor-leitor durante as atividades de leitura em sala de aula; d. identificar quais ferramentas metodológicas e teóricas podem favorecer o trabalho do professor de Língua Portuguesa na orientação da escrita dos estudantes para que estes desenvolvam autoria; e. verificar as limitações do trabalho. Ao final da pesquisa, tecem-se as seguintes considerações: a. os estudantes utilizam em seus textos recursos linguísticos que revelam autoria; b. as temáticas que mais engajaram os estudantes foram aquelas relacionadas a temas geradores; c. a interação autor-leitor na leitura pública em sala de aula contribui para a construção de textos autorais; d. a Roda de Leitura é uma metodologia que propicia a identificação de temas geradores e se estabelece como esfera de atividade da qual os estudantes se mobilizam para participar, gerando múltiplas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Prática de produção de textos. Autoria. Escola Pública. Escrita na escola. Escola Pública Periférica. Educação Básica. Tema Gerador. Leitura Pública.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze how reading and writing practices in the classroom influence the production of authorial texts by adolescents in a public school on the outskirts of Porto Alegre. This proposal stems from questions regarding the teaching-learning of written production in Portuguese language classes, which still maintains the conflict between textual production versus school writing, assuming that school writing is a practice that harms the construction of authorship by students. As for the theoretical perspective, a Bakhtinian conception of language is assumed and an attempt is made to think about authorship in school texts based on a dialogue between language theorists and theorists in the field of Popular Education. As for the research methodology, the content analysis proposed by Bardin (1977) is adopted with a qualitative character from the perspective of Minayo (2011). The corpus of this research consists of texts produced by me and my students in 2018, when we were participants in the doctoral research of Letícia da Silva Santos (SANTOS, 2020). The texts consist of productions made during the 2018 school year by students from a ninth grade class of Elementary School at a public school located in the urban outskirts of Porto Alegre and reports produced by me at the time, with classroom situations records considered important for the analysis of texts. From a set of 163 texts by students, nineteen were selected in order to illustrate aspects related to the construction of authorship. With the analysis of the data, we sought to achieve the following objectives: a. identify linguistic and contextual elements that indicate authorship in texts produced in the classroom by students; b. understand the relationship between the themes chosen by the students and the development of authorship; c. analyze the author-reader interaction during reading activities in the classroom; d. identify which methodological and theoretical tools can favor the work of the Portuguese language teacher in guiding students' writing so that they develop authorship; e. check the limitations of the work. At the end of the research, the following considerations are made: a. students use linguistic resources in their texts that reveal authorship; b. the themes that most engaged the students were those related to generating themes; c. the author-reader interaction in public reading in the classroom contributes to the construction of authorial texts; d. the Reading Circle is a methodology that enables the identification of generating themes and establishes itself as a sphere of activity in which students are mobilized to participate, generating multiple learnings.

**Keywords:** Text production practice. Authorship. Public school. Writing at school. Peripheral Public School. Basic education. Generator Theme. Public Reading.

## LISTA DE TABELAS E FIGURAS

<b>Tabela 1. Perfil das estudantes da turma C31 em 2018.....</b>	<b>40</b>
<b>Tabela 2. Perfil dos estudantes da turma C31 em 2018.....</b>	<b>40</b>
<b>Figura 1: Dois dos cartazes produzidos pelos alunos, colados em frente à escola.....</b>	<b>112</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**BNCC: Base Nacional Curricular Comum**

**EF: Ensino Fundamental**

**EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental**

**LP: Língua Portuguesa**

**PCN: Plano Curricular Nacional**

**PNLD: Programa Nacional do Livro Didático**

**RC' s: Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009)**

**RME - POA: Rede Municipal de Ensino - Porto Alegre**

**SAEB: Sistema de Avaliação do Ensino Básico**

**SMED: Secretaria Municipal de Educação**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
<b>1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>27</b>
1.1 Objetivo geral .....	27
1.2 Objetivos Específicos.....	27
1.3 Procedimentos de coleta de dados .....	28
1.4 Metodologia de análise dos dados .....	29
1.4.1 Pré-análise.....	31
1.4.2 Exploração do Material .....	34
1.4.3 O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.....	35
<b>2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO: “E AS CRIANÇAS ERAM DIFÍCEIS...” .....</b>	<b>37</b>
2.1 A pior escola da rede e a guerra do boné.....	37
2.2 Perfil da Turma.....	39
<b>3 DEBATE TEÓRICO .....</b>	<b>44</b>
3.1 A escrita na escola: Redação x Produção Textual .....	44
3.1.1 Documentos e práticas em descompasso .....	47
3.1.2 Os avanços dos estudos da Produção Textual na escola .....	51
3.2 O conceito de texto e sua centralidade na aula de LP .....	66
3.3 Autorias na Escola Pública.....	72
3.3.1 Autoria é reconhecimento e diálogo com diferentes vozes sociais .....	73
3.3.2 Autoria é compreensão responsiva .....	75
3.3.3 Autoria implica em movimentar-se em relação ao outro e em relação a si mesmo .....	77
3.3.4 Autoria implica em reconhecer-se como capaz de autorar .....	78
3.4 Autoria e tema gerador: diálogos com Paulo Freire .....	86
<b>4 AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM: O CADERNO DE ESCRITAS E AS RODAS DE LEITURA .....</b>	<b>90</b>
<b>5 OS TEXTOS, OS CONTEXTOS E A INTERLOCUÇÃO NAS RODAS DE LEITURA</b>	<b>99</b>
5.1 “Não tenho nada pra escrever”: as primeiras Rodas de Leitura.....	99
5.2 As categorias de análise dos textos dos alunos-autores.....	101
5.3 Contexto de produção: “A dor que tu sentes todos nós sentimos” .....	104
5.3.1 Temática do luto: textos, análises e interação na Roda.....	113
5.3.1.1 TEXTO 1 - Érico .....	113
5.3.1.1.1 Análise do Texto.....	114
5.3.1.1.2 Interação com o texto na Roda de Leitura .....	115
5.3.1.2 TEXTO 2 – Hilda.....	116

5.3.1.2.1	Análise do Texto.....	117
5.3.1.2.2	Interação com o texto na Roda de Leitura .....	117
5.3.1.3	TEXTO 3 - Jarid.....	118
5.3.1.3.1	Análise do Texto.....	118
5.3.1.3.2	Interação com o texto na Roda de Leitura .....	119
5.3.1.4	TEXTO 4 - Firmina .....	120
5.3.1.4.1	Análise do Texto.....	120
5.3.1.4.2	Interação com o texto na Roda de Leitura .....	121
5.3.1.5	TEXTO 5 - Carol.....	121
5.3.1.5.1	Análise do Texto.....	122
5.3.1.5.2	Interação com o texto na Roda de Leitura .....	123
5.3.2	Análise geral da Roda de Leitura: Luto .....	124
5.4	Contexto de Produção: “Só porque a pessoa é gay não quer dizer que vai querer te pegar, querido” .....	127
5.4.1	O conflito do Capitólio.....	127
5.4.2	Os balões de camisinha.....	128
5.4.3	A Oficina Anti-Homofobia.....	130
5.4.4	O homem do bar .....	139
5.4.5	Temática da LGBTfobia e sexualidades: textos, análises e a interação na Roda140	
5.4.5.1	TEXTO 1 – Zélia .....	140
5.4.5.1.1	Análise do Texto.....	141
5.4.5.1.2	Interação com o texto na Roda de Leitura .....	141
5.4.5.2	TEXTO 2 – Érico.....	142
5.4.5.2.1	Análise do Texto.....	144
5.4.5.2.2	Interação com o texto na Roda de Leitura .....	144
5.4.5.3	TEXTO 3 – Jarid.....	145
5.4.5.3.1	Análise do texto.....	146
5.4.5.3.2	Interação com o texto na Roda de Leitura .....	146
5.4.5.4	TEXTO 4 – Caio.....	147
5.4.5.4.1	Análise do texto.....	147
5.4.5.4.2	Interação com o texto na Roda de Leitura .....	148
5.4.5.5	TEXTO 5 – Ryane.....	149
5.4.5.5.1	Análise do texto.....	149
5.4.5.5.2	Interação com o texto na Roda de Leitura .....	149
5.4.6	Análise geral das Rodas de Leitura: LGBTfobia e sexualidades .....	150
5.4.7	Fora da Roda: o Salão Jovem de Iniciação Científica da UFRGS .....	153

<b>5.5</b>	<b>Contexto de Produção: “Muitas pessoas acham que a depressão é frescura”</b> .....	<b>156</b>
<b>5.5.1</b>	<b>Temática da Saúde Mental: textos, análises e interações na Roda ....</b>	<b>157</b>
<b>5.5.1.1</b>	<b>TEXTO 1 - Firmina</b> .....	<b>157</b>
<b>5.5.1.1.1</b>	<b>Análise do texto</b> .....	<b>157</b>
<b>5.5.1.1.2</b>	<b>Interação com o texto na Roda de Leitura</b> .....	<b>158</b>
<b>5.5.1.2</b>	<b>TEXTO 2 - Ceci</b> .....	<b>159</b>
<b>5.5.1.2.1</b>	<b>Análise do texto</b> .....	<b>159</b>
<b>5.5.1.2.2</b>	<b>Interação com o texto na Roda de Leitura</b> .....	<b>160</b>
<b>5.5.1.3</b>	<b>TEXTO 3 - Carol</b> .....	<b>161</b>
<b>5.5.1.3.1</b>	<b>Análise do texto</b> .....	<b>161</b>
<b>5.5.1.3.2</b>	<b>Interação com o texto na Roda de Leitura</b> .....	<b>162</b>
<b>5.5.1.4</b>	<b>TEXTO 4 - Conceição</b> .....	<b>162</b>
<b>5.5.1.4.1</b>	<b>Análise do texto</b> .....	<b>163</b>
<b>5.5.1.4.2</b>	<b>Interação com o texto na Roda de Leitura</b> .....	<b>163</b>
<b>5.5.1.5</b>	<b>TEXTO 5 - Lygia</b> .....	<b>163</b>
<b>5.5.1.5.1</b>	<b>Análise do texto</b> .....	<b>164</b>
<b>5.5.1.5.2</b>	<b>Interação com o texto na Roda de Leitura</b> .....	<b>164</b>
<b>5.5.1.6</b>	<b>TEXTO 6 – Jarid</b> .....	<b>166</b>
<b>5.5.1.6.1</b>	<b>Análise do Texto</b> .....	<b>166</b>
<b>5.5.1.6.2</b>	<b>Interação com o texto na Roda de Leitura</b> .....	<b>167</b>
<b>5.5.1.7</b>	<b>TEXTO 7 – Caio</b> .....	<b>167</b>
<b>5.5.1.7.1</b>	<b>Análise do Texto</b> .....	<b>168</b>
<b>5.5.1.7.2</b>	<b>Interação com o texto na Roda de Leitura</b> .....	<b>169</b>
<b>5.5.1.8</b>	<b>TEXTO 8 – Graça</b> .....	<b>169</b>
<b>5.5.1.8.1</b>	<b>Análise do texto</b> .....	<b>169</b>
<b>5.5.1.8.2</b>	<b>Interação com o texto na Roda de Leitura</b> .....	<b>170</b>
<b>5.5.1.9</b>	<b>TEXTO 9 - Zélia</b> .....	<b>171</b>
<b>5.5.1.9.1</b>	<b>Análise do texto</b> .....	<b>172</b>
<b>5.5.1.9.2</b>	<b>Interação com o texto na Roda de Leitura</b> .....	<b>173</b>
<b>5.5.2</b>	<b>Análise geral da Roda de Leitura: Saúde Mental</b> .....	<b>174</b>
<b>5.5.3</b>	<b>Fora da Roda: a Conferência Municipal das Juventudes</b> .....	<b>177</b>
<b>6</b>	<b>“PEDAGÓGICA É A ESFERA”: POR UMA AMPLIAÇÃO DAS FRONTEIRAS DA ESCOLA PÚBLICA</b> .....	<b>180</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS (deixar-se andar por terreno instável)</b> .....	<b>190</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>198</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>203</b>

<b>ANEXO A: Termo de Compromisso para Utilização de Dados (TCUD) .....</b>	<b>203</b>
<b>ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participantes da pesquisa maiores de idade (TCLE).....</b>	<b>204</b>

## INTRODUÇÃO

Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. (FIORI, 2020, p. 17)

O foco deste trabalho é a produção escrita em sala de aula, na escola pública periférica. Esta dissertação nasce da tese de doutorado de Letícia Santos, “Ô, SOR(A)! LARGA MÃO DESSA AULA CHATA!”: *uma proposta de intervenção nas aulas de português na periferia*, defendida em 2020, na qual fui professora participante na implementação da metodologia proposta pela pesquisadora junto aos meus alunos do ano letivo de 2018.

Entretanto, este “nascimento” foi germinado durante muito tempo e é por esse motivo que penso ser importante contar um pouco do lugar de onde falo. Filha de pai apaixonado por livros e mãe professora, cercada por tias trabalhadoras em educação (todas de escola pública), minha formação sobre os modos de ser e de fazer a profissão professora vêm, portanto, de minha infância. Vivi uma relação privilegiada com a leitura e a escrita escolarizadas, e, ao mesmo tempo, ia de mãos dadas com minha mãe nas lutas dos professores estaduais na Praça da Matriz, tocando sineta e acampando em frente ao Palácio Piratini nas grandes mobilizações dos anos 80. Aprendia, desde ali, que, por pertencerem a modos de viver mais privilegiados, os conhecimentos escolarizados (dentre eles, a escrita e a leitura) precisavam ser arrancados, na marra, das mãos das elites para serem democratizadas através da escola pública.

Já estudante de Letras na UFRGS, em 1998 participei do Projeto Convivências, um projeto de extensão que levava estudantes universitários para passar alguns dias em um assentamento do Movimento dos Sem Terra, ajudando nas colheitas. Participava do Centro Acadêmico (CEL) e, inspirada pela experiência do Convivências, questionava a falta de diálogo entre o Campus do Vale e a comunidade periférica que se expandia à frente das paradas de ônibus: a vila Jardim Universitário. Debatendo com outros colegas de outras licenciaturas,

criamos um cursinho preparatório para as provas da SEC<sup>1</sup> organizado pelos Centros Acadêmicos, que ocorria todas as noites em uma escola municipal da comunidade. Diante das dificuldades de escrita dos estudantes (a grande maioria adultos trabalhadores), vimos na criação de um jornal comunitário a saída para engajar os alunos nessa prática. A experiência foi muito positiva, pois os estudantes tinham o que dizer, especialmente sobre sua comunidade e seus problemas.

Outra experiência que pude vivenciar no final da graduação (2000-2001) foi atuar como professora de Língua Portuguesa e coordenadora da área de Linguagens do Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT), voltado para os técnicos-administrativos da Universidade e aberto à comunidade. Este Programa, coordenado por professoras e técnicos-administrativos da Faculdade de Educação (FACED), era organizado de forma a proporcionar a nós, professores iniciantes (todos estudantes das licenciaturas da UFRGS) muitos momentos de formação e de reflexão coletiva sobre nossas práticas. As propostas inter e multidisciplinares eram constantes e o programa formou toda uma geração de professores pautados pelos princípios da Educação Popular. Uma das atividades mais interessantes de que participei foi um documentário que fizemos com os estudantes, no qual mostravam um pouco de seu trabalho na Universidade e reivindicavam que o PEFJAT ofertasse o Ensino Médio, para que pudessem continuar estudando. A escrita do roteiro do documentário em sala de aula foi tarefa das professoras de língua portuguesa, com muito engajamento dos estudantes.

Assim, posso dizer que a temática da escrita na escola pública, com fortes entrelaçamentos com a Educação Popular, se fez presente em minha carreira desde a graduação, em uma busca por tornar essa prática significativa e próxima da vida dos estudantes. Em meu relatório de prática de ensino, orientado pelo professor Dr. Arcanjo Pedro Briggmann e intitulado “Apesar de você...” (2001), relato meu estágio em um primeiro ano do Ensino Médio de escola estadual de ensino técnico da capital, em que os estudantes produziram um livro de contos de assombração. Em minha monografia (hoje, TCC) de final de curso - *Corrigir ou interagir? Uma leitura da avaliação de textos na escola*, de 2001 -, também

---

<sup>1</sup> Secretaria Estadual da Educação. Pessoas maiores de 18 anos podiam se inscrever nessas provas. Caso acertassem metade das questões e fossem bem em uma escrita de redação, conseguiam o certificado do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

orientada pelo professor Arcanjo Pedro Briggmann, abordei a questão da avaliação dos textos dos alunos pelos professores, e levantei algumas inquietações, contrapondo as ideias de “corrigir” *versus* “interagir”.

Nomeada professora estadual em 2002, adotei com meus alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental o que era carinhosamente chamado por eles de “caderninho de escritas”, que nada mais era do que um caderno específico somente para as escritas dos alunos. Este foi o jeito que encontrei para manter a prática da escrita, leitura e orientação para reescrita em sala de aula, já que o tempo para planejamentos era – e segue sendo – restrito: o tal “caderninho” tinha que ser pequeno e exclusivo para essas escritas, pois eu os carregava em uma mala de rodinhas da casa para a escola e da escola para casa – à pé - uma vez a cada quinze dias para ler as produções individuais que, após terem passado pela leitura pública proposta por Guedes (2009), recebiam um bilhetinho orientador para a reescrita.

Nem sempre consegui manter essa prática da forma tão constante quanto gostaria, devido aos inúmeros limites que a instituição escolar, a precarização da profissão de professora e a condição de mulher/mãe trabalhadora impõem. Minhas quarenta horas de trabalho divididas em duas escolas, e, por algum tempo, sessenta horas divididas em três escolas, por vezes sufocaram as memórias das ricas experiências vividas na época da graduação, me fazendo duvidar de que a escola formal pudesse ir além do reprodutivismo.

Em 2013, surgiu a oportunidade de realizar o concurso para o magistério da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, famosa por remunerar melhor seus professores e proporcionar, além de um bom plano de carreira, tempo para planejamento e formação. Além disso, me atraía a proposta dos Ciclos e tinha conhecimento dos projetos desenvolvidos nesta Rede, muito inspirada nos pressupostos da Educação Popular. As escolas eram localizadas, estrategicamente, em comunidades com Índice de Desenvolvimento Humano baixo, e quase todas elas foram conquistadas por essas comunidades via Orçamento Participativo<sup>2</sup>. Fiz o concurso e, no início de 2014, fui chamada.

---

<sup>2</sup> Consulta popular realizada pelas gestões municipais do Partido dos Trabalhadores, nos anos 90 e início dos anos 2000, que consistia em reunir as diversas vilas e bairros da cidade para que decidissem sobre o destino de cerca de 10% do orçamento da cidade de Porto Alegre.

Apesar de ter uma caminhada de 13 anos na escola estadual, que também atende estudantes de periferia, e da vivência em diferentes periferias e movimentos populares, trabalhar em uma escola municipal era totalmente diferente. As escolas estaduais são seriadas e, nas que trabalhei, havia um sistema de repetência crônica instaurado que acabava por excluir os estudantes que não se adequavam à escola, além de outros mecanismos de exclusão dos indesejados e desobedientes. Acabavam ficando na escola aqueles e aquelas que tinham um funcionamento familiar que se adequava às práticas escolares, obedecendo e/ou concordando com suas rotinas, regras e discursos.

Nas escolas municipais, o esforço era para incluir todos e todas, então, os rejeitados pelas escolas estaduais estavam lá, buscando o que lhes havia sido negado. Claro que também havia mecanismos de exclusão, mas, comparando com as escolas estaduais, eram bem menores. Dentro da proposta de Escola Cidadã, implementada pelas primeiras gestões do Partido dos Trabalhadores à frente da prefeitura da capital, os estudantes tinham acesso a muitas formas de engajamento no ambiente escolar. Todos podiam participar por adesão de projetos de esportes, teatro, dança, música, robótica, meio ambiente, dentre outros; tinham participação ativa nos fóruns, mostras e seminários da cidade; as saídas de campo e saídas culturais eram frequentes e incluídas nos planejamentos e nos orçamentos das escolas; a todos era ofertada uma excelente alimentação, três vezes por turno; os alunos não rodavam de ano, e sim, eram atendidos de todas as formas possíveis pela escola e pelas redes de assistência social e de saúde, para que continuassem estudando e aprendendo; os projetos pedagógicos eram desenvolvidos após pesquisa sócio antropológica na comunidade, de onde se originava uma rede temática que compunha os planos de estudos dos professores. Os estudantes com dificuldades tinham atendimento no laboratório de aprendizagem no turno inverso, e os estudantes com deficiência intelectual eram atendidos na SIR<sup>3</sup>. Todas essas características e muitas outras faziam dessas escolas ambientes inclusivos e ricos em múltiplas experiências, contextualizadas em comunidades periféricas com alta concentração de pessoas abaixo do nível da pobreza.

Entretanto, a realidade da sala de aula não correspondeu às expectativas que eu havia construído com base no que vi e li sobre a RME de Porto Alegre.

---

<sup>3</sup> Sala de Integração e Recursos, com professores especializados em inclusão, para atender as crianças com deficiência intelectual.

Investida do cargo e lotada na EMEF Íris Dornelles Alves, cheguei, em uma de minhas primeiras aulas, com uma atividade de leitura e de escrita que funcionava muito bem com meus alunos de escolas estaduais. Pedi que os estudantes lessem o texto em silêncio, para depois conversarmos sobre ele. Então, me deparei com o primeiro problema: os estudantes do nono ano não conseguiram ler sozinhos o texto que levei. Afirmaram que só entendiam os textos quando o professor lia em voz alta. Assim o fiz. Ao tentar realizar um debate oral após a leitura, fui questionada por que não havia mandado copiar o texto no caderno, pois era isso que estavam acostumados a fazer. Então, percebi que estava diante de não apenas um problema, mas muitos. A imagem que eu tinha da RME Porto Alegre desmanchou-se neste momento e me vi perdida no que fazer.

Apesar de as escolas municipais ainda manterem, bravamente, muitas das propostas pelas quais a RME era reconhecida, no ano de 2014 já estava bem acelerado o desmonte da Escola Cidadã. A administração popular, do Partido dos Trabalhadores, após 16 anos à frente do poder municipal, sofreu desgaste e foi vencida nas eleições de 2005 - e nas subsequentes - por gestões cada vez mais à direita, que se ocuparam em atacar toda a construção em torno da proposta da Escola Cidadã que havia nas escolas da Rede. Em 2014, os tempos de formação e de reunião dos professores já estavam sendo atacados frontalmente, fazendo com que a articulação de todas as iniciativas que pudessem promover as aprendizagens dos estudantes se tornasse cada vez mais precária, e as propostas pedagógicas coletivas cada vez mais raras, especialmente nos Anos Finais, cujos professores eram já, historicamente, fragmentados por disciplinas.

Assim, percebi que iniciar o trabalho com a leitura pública (Guedes, 2009) e os cadernos de escritas não seria possível. Os estudantes demonstravam uma imensa resistência em escrever qualquer coisa que viesse deles, pois pareciam estar convictos de que o que quer que fosse escrito por eles seria ruim e mal-feito. Busquei, então, outras saídas, como por exemplo as sequências didáticas (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2004) que sistematizam o ensino de Gêneros Textuais na escola. Tentava seguir o roteiro: fazia a alimentação temática, exemplificava as condições de produção, fazia os estudantes compararem textos e fazerem um levantamento das estruturas composicionais dos gêneros, propunha escritas públicas, que seriam expostas e lidas pela comunidade escolar e... Nada

aconteciam. Como exigir de um adolescente que ele escreva uma notícia, um conto, uma crônica, quando ele se julga absolutamente incapaz de fazê-lo?

Persistente e inconformada, inscrevia minhas turmas nas Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP), participava das formações, seguia as orientações, realizava as oficinas e atividades propostas e ... nada acontecia. Os estudantes não se envolviam com este trabalho e tampouco sentiam que estavam de fato participando de uma Olimpíada, já que não passávamos nem da fase municipal da OLP para que aquilo se tornasse concreto para eles e elas.

Do trabalho com Sequências Didáticas de Gênero, em minha experiência com os estudantes da EMEF Íris Dornelles Alves, nasciam textos proforma, presos ao senso comum, por vezes repetindo discursos considerados “corretos”, mas vazios de singularidade. O sujeito não estava ali, não era protagonista de fato. Aquela não era a sua palavra, era a palavra que ele pensava ser a mais agradável ao professor e à instituição escolar. Por vezes, copiavam uns dos outros somente para cumprir a tarefa, e, ao serem questionados por que, afirmavam que não sabiam escrever e/ou que nada tinham para dizer. Propor que os textos fossem publicados em livros, murais, blogs ou qualquer outro espaço minimamente público parecia ser ainda pior, pois afirmavam que tinham vergonha do que escreviam e que seus textos seriam motivo de chacota de quem lesse. Eu argumentava que isso não aconteceria, pois seus textos seriam revisados por mim, para que reescrevessem e publicassem versões melhores de seus escritos; respondiam que já era difícil escrever uma vez, se tivessem que escrever de novo, melhor seria não escrever nada. A mesma reação eu recebia de quando propunha qualquer grau de exposição dos alunos na fala, ou seja, debates em sala de aula, leituras em voz alta, apresentações de trabalhos eram, da mesma forma, veementemente rejeitados pelos estudantes.

Ao debater com as professoras de anos iniciais sobre os adolescentes, para saber como eram quando crianças, ouvia que boa parte desses mesmos alunos que agora diziam não saber escrever nem ler eram escritores e leitores engajados e entusiasmados quando estavam nos ciclos A e B. Li, então, textos produzidos por eles nesta época, e constatei que era fato: escreviam, e muito. Contavam histórias, argumentavam, não tinham vergonha de se colocar nos textos, de expressar seus desejos, sentimentos, emoções, de fazer brincadeiras com as palavras, de falar de si e do que pensavam. Então, o que aconteceu entre B30 e

C30 (sexto e nono ano)? O que se deu nesse caminho entre a infância e a adolescência para que a escrita passasse a ser vista como algo que não sabiam, não dominavam?

Não tenho respostas exatas para essas perguntas, mas precisava encontrar um caminho para minha maior angústia: quando o jovem chega aos Anos Finais com medo de escrever, com receio de “dizer a sua palavra” (FIORI, 2020, p.17), que experiências e práticas de leitura e de escrita podem auxiliar no rompimento desse silêncio e no desenvolvimento da autoria dos estudantes?

Encorajada por esses fracassos, retomei, com minhas turmas, em 2016, a metodologia proposta por Guedes (2009) e os cadernos de escritas. Porém, diferente da realidade vivida quando professora do Estado, criei alguns mecanismos para promover a escrita e a interlocução em sala de aula que driblaram as resistências dos estudantes (tanto de escrever textos autorais quanto de lê-los em voz alta). As primeiras tentativas envolveram, então, os seguintes acordos: não havia limite de linhas (nem pra mais, nem pra menos); nos primeiros textos, não haveria correção alguma por minha parte, estavam livres para escrever como bem entendessem, com liberdade total; ninguém seria obrigado a ler em voz alta; se o texto fosse lido em voz alta, deveria ser comentado pelos colegas. Quem lesse ou comentasse seria beneficiado na avaliação final. As propostas temáticas vinham de um outro movimento: as Rodas de Notícias. A cada vez, um grupo de alunos era responsável por levar para a aula notícias pelas quais se interessasse e que fossem atuais. Os temas para os textos, em geral, vinham dessas Rodas, pois algumas notícias trazidas despertavam maior interesse. Também utilizei as propostas temáticas de Guedes (2009), envolvendo narrativas e descrições. Mesmo com problemas e resistências, percebi que trabalhar dessa forma valia muito mais a pena do que me prender a formalismos que só frustravam os estudantes e a mim. Abrindo um espaço de escuta sem julgamentos dos interesses de meus alunos em sala de aula, pude conhecê-los melhor e entender, aos poucos, como poderia ajudá-los a desconstruir a ideia que tinham de que não conseguiam escrever de forma autoral e nem ler de forma autônoma.

Foi então que, em 2018, a minha participação e de minha turma de nono ano no projeto de pesquisa da professora Letícia Santos trouxe um ânimo novo para as práticas de escrita na escola, trazendo a possibilidade de potencializá-la com mais elementos. A metodologia proposta por Santos (2020) se apoia em

Guedes (2009) e pensa em uma proposta pedagógica apropriada à realidade para a qual a pesquisadora queria encontrar caminhos: a realidade da escola localizada na periferia urbana, com um público de crianças e adolescentes historicamente excluído de práticas de letramentos socialmente valorizados. Trazendo diversas teorias do campo da Linguística e da Sociologia para analisar suas experiências em escolas de periferia, Santos (2020) chegou a um conjunto de propostas pedagógicas<sup>4</sup> para o ensino de LP voltado para o contexto do Ensino Fundamental em escolas cujo público são alunos em alta vulnerabilidade social.

Dentre as propostas pedagógicas de Santos (2020, pág. 141) está o “Caderno de Escritas”, no qual os estudantes escreviam seus textos para serem lidos em voz alta em sala de aula, dentro de temáticas abertas organizadas de forma a partir da realidade concreta do estudante para a realidade mais abstrata, conforme propõe Guedes (2009). Por ser uma prática que há tanto tempo me mobiliza e inquieta, optei por realizar o trabalho sobre ela, dentre tantas outras que vivenciamos durante a execução da pesquisa.

Esta dissertação se propõe, então, a fazer uma reflexão sobre o trabalho que foi desenvolvido durante o ano de 2018 com uma turma de nono ano de uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF Íris Dornelles Alves), localizada em uma comunidade periférica da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Da pesquisa e da metodologia propostas por Santos (2020), nasceram os textos dos estudantes e os relatos que produzi à época, dados que foram coletados pela pesquisadora, mas que não foram analisados em sua tese. Assim, farei a análise dos textos dos alunos e a relação desses textos com os dados contextuais dos relatos escritos à época, que podem ajudar a pensar sobre a prática de escrita na escola e sobre o conceito de autoria em um contexto de escola pública periférica.

No capítulo 1, abordarei os procedimentos metodológicos e apresentarei os objetivos deste trabalho. A base teórica metodológica desta pesquisa é a Análise de Conteúdo conforme é compreendida por Bardin (1977), e assume o caráter qualitativo proposto por Minayo (2001).

---

<sup>4</sup> As dez ferramentas pedagógicas propostas por SANTOS (2020), analisadas e fundamentadas em sua Tese de Doutorado, são: 1. Grupos de trabalho; 2. Círculos de construção da paz; 3. O Relatório de Atividades; 4. As reuniões de Cooperativa; 5. Os Jornais Falados; 6. As homenagens de aniversário; 7. A organização e a decoração do espaço de aula; 8. O caderno de escrita do projeto “hashtags”; 9. O projeto Filme e livro; 10. Os gêneros textuais/discursivos em foco.

No capítulo 2, há uma contextualização da escola e da turma, apontando algumas narrativas registradas nos relatos escritos por mim em 2018. Essas narrativas podem contribuir para formar a imagem do grupo que produziu os textos aqui analisados, afirmando os estudantes como sujeitos históricos.

O capítulo 3 traz os debates teóricos que são fundamentais para este trabalho: a produção escrita na escola, o conceito de texto, o conceito de autoria e uma relação entre o tema gerador, de Paulo Freire, com o conceito de autoria. Os autores do campo da linguística que embasam esse debate são, principalmente, Bakhtin (1997; 2003), Guedes (2009), Simões et al. (2012), Tauveron (1998;2014), Possenti (2002) e Geraldi (1997). Trago também autores do campo da educação, Arroyo (2013) e Freire (2020), para discutir a questão do tema e da autoria.

O capítulo 4 explica as práticas de linguagem que serão analisadas neste trabalho: o caderno de escritas e as Rodas de Leitura. A Roda de Leitura é uma proposta baseada na ideia de Guedes (2009) da leitura pública, ou seja, os estudantes leem seus textos para seus colegas de sala e para o professor, que devem comentar os textos lidos.

No capítulo 5 estão três conjuntos de textos produzidos pelos estudantes. Ao longo do ano de 2018, em alguns momentos, certos eventos mobilizaram os estudantes a escrever textos que abordam uma mesma temática, relacionada a situações-problema que dão origem a temas geradores (Freire, 2020). De um conjunto de 163 textos, fiz uma seleção que resultou nestes três conjuntos: Luto, com 5 textos; LGBT, com 5 textos e Saúde Mental, com 9 textos. De cada texto, extraí certas categorias que se relacionam com o debate teórico sobre autoria. Os textos são analisados segundo essas categorias e a interação na Roda de Leitura, ou seja, como o texto foi recebido pelos colegas, que tipos de comentários relevantes foram feitos, etc. Os debates e as polêmicas sobre cada texto são relatados após a análise, para verificar a esperança o direito de sonhar. se a interação na Roda de Leitura contribuía na construção da autoria dos estudantes e de que forma isso se dava.

O capítulo 6 trata de sistematizar e analisar as ferramentas metodológicas e teóricas que podem contribuir com o trabalho do professor de português de escola pública com escrita em sala de aula voltada para a assunção de autoria de seus alunos. A discussão desse capítulo faz um apanhado das três Rodas de Leitura

relatadas aqui, bem como das situações que nomeei como “Fora da Roda” - ou seja, situações em que os estudantes foram desafiados a interagir, usando a escrita, com interlocutores diferentes, saindo do ambiente de sala de aula.

Ao final desta escrita, em minhas considerações finais, aponto as limitações deste trabalho e as possibilidades de novas experiências e reflexões a partir do que foi vivido até aqui, na esperança de contribuir para dignificar<sup>5</sup> o que é feito dentro da escola pública.

---

<sup>5</sup> Termo usado por Luciene Simões em uma aula do mestrado no ano de 2019, em um contexto que discutíamos teses e dissertações que traziam reflexões sobre práticas desenvolvidas em escolas públicas. A professora estava falando que pensava ser importante “dignificar” as práticas produzidas nesses espaços em trabalhos acadêmicos.

## 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos deste estudo. Conforme já foi dito na introdução, este trabalho foi construído a partir da minha participação e de minha turma de nono ano de 2018 na pesquisa de Santos (2020). Ao longo do ano letivo de 2018, então, desenvolvi, junto à turma e em permanente diálogo com a pesquisadora, uma série de práticas de leitura, escrita e oralidade vinculadas ao seu projeto de pesquisa. Dentre os materiais produzidos durante esse processo estavam os Cadernos de Escritas<sup>6</sup> e os Relatórios de Atividades<sup>7</sup>, contendo textos produzidos pelos estudantes, bem como um conjunto de 24 relatos que eu, como professora da turma, produzi à época, nos quais narro o desenvolvimento das atividades propostas por Santos (2020) - dentre outras considerações - em minhas aulas de Língua Portuguesa.<sup>8</sup> Assim, o presente trabalho tem como ponto de partida essa experiência e irá utilizar alguns dados gerados em 2018 para estudá-los a partir dos objetivos geral e específicos aqui definidos, apresentados a seguir.

### 1.1 Objetivo geral

Analisar como as práticas de leitura e de escrita em sala de aula influenciam a produção de textos autorais por adolescentes em uma escola pública periférica de Porto Alegre.

### 1.2 Objetivos Específicos

- a. Identificar elementos linguísticos e contextuais que indicam autoria nos textos produzidos em sala de aula pelos estudantes;
- b. compreender a relação entre as temáticas escolhidas pelos estudantes e o desenvolvimento da autoria;

---

<sup>6</sup> Os Cadernos de Escritas pertencem aos estudantes. Cada adolescente recebeu um caderno, no início do ano letivo, exclusivo para suas produções textuais. O Caderno será explicado com maior detalhamento no capítulo 4.

<sup>7</sup> O Relatório de Atividades é uma das práticas de letramento propostas por Santos (2020) em sua tese. Consiste em um caderno coletivo, que circula na turma, no qual um estudante por vez fica responsável por relatar tudo o que está acontecendo na aula, segundo seu ponto de vista. No início da aula subsequente, o texto é lido em voz alta, rememorando o grupo.

<sup>8</sup> Doravante, esses relatos serão nomeados de "Relatos da Professora".

- c. analisar a interação autor-leitor durante as atividades de leitura em sala de aula;
- d. Identificar quais ferramentas metodológicas e teóricas podem favorecer o trabalho do professor de LP na orientação da escrita dos estudantes para que estes desenvolvam autoria;
- e. Verificar as limitações da proposta.

### 1.3 Procedimentos de coleta de dados

O primeiro procedimento realizado após aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/CONEP<sup>9</sup> foi solicitar à pesquisadora Letícia Santos e ao seu orientador Paulo Coimbra Guedes, através de um **Termo de Compromisso para a Utilização de Dados** (TCUD, ANEXO A), os textos produzidos pelos estudantes da turma de nono ano de 2018 da EMEF Íris Dornelles Alves, bem como os Relatos da Professora. Também foi necessário solicitar aos estudantes participantes da pesquisa autorização para o uso de seus escritos produzidos no ano letivo de 2018 nos Cadernos de Escrita e nos Relatórios de Atividades. No momento em que estava no processo de elaboração dos Termos, os estudantes já estavam no segundo ou no terceiro ano do Ensino Médio e todos já haviam completado 18 anos; dessa forma, a autorização dos estudantes foi solicitada através de um **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participantes da pesquisa maiores de idade** (TCLE, Anexo B).

Mantive contato com o grupo do nono ano de 2018 durante os anos de 2019 e 2020 devido a um grupo de WhatsApp no qual permanecemos fazendo algumas trocas. Durante o ano de 2020, em plena Pandemia do Covid-19, articulamos, via redes sociais, uma ação literária: alguns escritos produzidos por estes estudantes foram lidos durante uma *Live* organizada por artistas ligados aos Saraus e Slams da comunidade. Já em 2021, mantive contato mais frequente com parte do grupo em razão da criação de um grupo de estudos online voltado à redação do ENEM, do qual estavam participando. Assim, com relação à apresentação e às explicações sobre a pesquisa aos estudantes e ao conteúdo do Termo de Consentimento, solicitei um espaço no curso online para tratar de minha

---

<sup>9</sup> Esta pesquisa obteve a aprovação da COMPESQ do Instituto de Letras e do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS sob o CAAE número 47861421.6.0000.5347 e parecer número 4.847.834 de julho de 2021.

pesquisa e da intenção de utilizar os textos produzidos por eles e elas em 2018, caso permitissem. Em relação aos estudantes que não faziam parte do grupo de estudos, busquei diálogo via redes sociais e presencialmente, pois já estava, à época, dando aulas presenciais na escola novamente (julho de 2021) e muitos ex-alunos costumam visitar a escola e/ou acompanhar irmãos menores na entrada e na saída.

Deixei explícitos os riscos e os benefícios envolvidos na participação dos jovens, bem como o fato de a participação ser voluntária, sem qualquer forma de contrapartida financeira. Expliquei que todos os nomes deles e delas seriam substituídos por nomes fictícios, inclusive o nome da escola e da comunidade, para não haver a identificação das pessoas envolvidas; além disso, poderiam desistir de participar a qualquer momento e sem problemas. Não houve nenhum estudante que não autorizou o uso dos dados por esta pesquisa.

#### **1.4 Metodologia de análise dos dados**

Para atender aos objetivos deste trabalho, proponho a realização de uma pesquisa qualitativa tendo por base as definições de autoria, texto e produção textual de Bakhtin (1997;2003), Geraldi (1997), Tauveron (1999;2014), Guedes (2009;), Simões et al. (2012) e Possenti (2002) em diálogo com os conceitos de “autoria positiva” (ARROYO, 2013), “efeito território” (MOREIRA, 2017) e situação limite/tema gerador (FREIRE, 2020). Os conceitos desses autores são as lentes com as quais os textos dos estudantes (materializados nos Cadernos de Escritas, principalmente) foram analisados neste trabalho. Para apoiar a análise e gerar mais elementos contextuais de forma a desenvolver melhor os objetivos específicos, os Relatos da Professora são também parte dos dados analisados.

A base teórica metodológica desta pesquisa é a Análise de Conteúdo conforme é compreendida por Bardin (1977):

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 1977, p.42)

Ao falar em “mensagens”, o autor deixa subentendido que está se referindo ao texto - de um modo geral - sobre o qual a pesquisa é feita; já o “conteúdo” se

refere àquilo que é preciso ser inferido no texto, requerendo, então, o olhar analítico do pesquisador. Essa percepção ao que está além da superfície do texto é apontada por Moraes (1999), ao descrever a metodologia da análise de conteúdo:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 8).

Dessa forma, o uso da análise de conteúdo neste trabalho terá caráter qualitativo, para que dê conta do que os textos dos estudantes trazem à luz dos teóricos já mencionados no que diz respeito às práticas de escrita de textos em sala de aula e à constituição da autoria. O caráter qualitativo ao qual esta pesquisa se filia é no sentido proposto por Minayo (2001) ao afirmar que a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.14).

Dessa forma, pode-se afirmar que esta pesquisa terá também caráter interpretativo e exploratório, com a atenção voltada aos textos produzidos pelos estudantes e aos Relatos da professora, não se baseando em critérios numéricos para garantir sua representatividade, mas partindo sempre do que será observado nos dados coletados para chegar aos entendimentos teóricos relacionados ao Objetivo Geral e aos Objetivos Específicos desta pesquisa.

A análise de conteúdo com caráter qualitativo desta pesquisa irá se apoiar também em uma análise de discurso conforme a proposta de Bauer e Gaskell (2002, p.266), quando afirmam que “uma análise de discurso é uma leitura cuidadosa, próxima, que caminha entre o texto e o contexto, para examinar o conteúdo, organização e funções do discurso”. Para tanto, serão analisados também os Relatos da Professora, para que haja um diálogo entre o contexto de produção, os textos dos estudantes e os comentários que esses textos receberam nas Rodas de Leitura (momentos de leitura pública dos textos em sala de aula, que serão aprofundados ao longo deste trabalho). Esta pesquisa pretende fazer, então, “uma interpretação, fundamentada em uma argumentação detalhada e uma

atenção cuidadosa ao material que está sendo estudado” (BAUER e GASKELL, 2002, p.266).

Para que os procedimentos metodológicos desta pesquisa fiquem mais evidentes, trago aqui como foi organizada a análise dos dados, segundo a proposta de três fases de Bardin, quais sejam: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.” (BARDIN, 1977, p. 95)

#### **1.4.1 Pré-análise**

Segundo Bardin (1977), a pré-análise é

a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (Bardin, 1977, p. 95)

As intuições iniciais deste trabalho partiram de alguns questionamentos que fui construindo ao longo do ano de 2018 à medida em que participava da pesquisa de Santos (2020) e realizava apontamentos em meu caderno de aula. Esses apontamentos transformaram-se nos Relatos que formulei para a pesquisadora, aqui nomeados de “Relatos da Professora”. Assim, resumo aqui quais eram os principais questionamentos, que, por sua vez, deram origem aos Objetivos desta pesquisa:

- Por que os estudantes, mesmo tendo passado por (no mínimo) nove anos de escola e, em sua maioria, serem bons contadores de histórias orais, pensam que um texto copiado da internet é melhor do que um texto seu, produzido com os recursos que construiu ao longo desse tempo?

- Segundo Guedes (2009), as temáticas mais próximas dos estudantes são as que favorecem a produção textual. Santos (2020) sugere três propostas temáticas amplas. Em que medida essas propostas de Guedes (2009) e Santos (2020) em relação às temáticas propostas aos estudantes podem auxiliar na construção de textos autorais?

- Guedes (2009) propõe que os textos dos estudantes participem de uma Comunidade Leitora, criada em sala de aula, na qual todos os textos produzidos

serão lidos em voz alta (Leitura pública) e comentados para serem melhorados. A partir disso, que elementos contribuem na criação de um ambiente favorável a essa leitura pública em sala de aula, com uma turma de adolescentes resistentes à escrita, à leitura e à exposição pessoal?

- Ao escrever um texto próprio - ou seja, que não foi copiado da internet - o estudante utiliza quais recursos? Ao utilizá-los, leva em conta seu interlocutor? Esses recursos revelam autoria?

A proposta metodológica de Santos (2020) envolvia, conforme já mencionado, um total de dez práticas de leitura e de escrita. Dentro dessas práticas, meu foco de interesse centrou-se nos textos produzidos para as leituras públicas feitas em aula, no ato do compartilhamento dos textos dos estudantes, e na constituição deste espaço que nomeei de “Roda de Leitura” (mais adiante, este espaço será mais bem detalhado). Bardin (1997) aponta que a fase da pré-análise possui três missões, que não obedecem a uma ordem, pelo contrário: são atividades abertas, que vão e voltam, de forma interdependente. São elas: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação das hipóteses e dos objetivos; a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.” (Bardin, 1977, p. 95). Dessa forma, a escolha dos documentos se deu pautada no foco desta pesquisa: os textos produzidos pelos estudantes para a Roda de Leitura. Ao reler os textos, percebi que seria necessário e interessante recorrer também aos Relatórios de Atividades produzidos pelos estudantes à época e aos Relatos da Professora, pois poderiam contribuir para entender o perfil da turma, a constituição do espaço da Roda de Leitura, o processo de interação autor-leitor durante as leituras públicas e também as temáticas que mobilizaram os estudantes.

Ao longo do ano de 2018, os 23 estudantes da turma C31 (nono ano) produziram 163 textos em seus Cadernos de Escritas. Minha ideia inicial, conforme descrito no Projeto que apresentei à COMPESQ, era analisar um texto produzido por cada estudante no início do ano letivo e um texto final produzido ao final do ano, para analisar como, quais (e se) as marcas/índícios de autoria se construíram ao longo do ano letivo de 2018. Meu primeiro movimento foi reler todos os textos dos Cadernos de Escritas, do Relatório de Atividades e todos os Relatos da

professora. Durante esta leitura, fui organizando, conforme Bardin orienta, alguns indicadores em uma grande tabela. Nesta tabela, constavam:

- Os pseudônimos dos estudantes;
- O mês em que cada texto foi produzido;
- As propostas temáticas mais gerais às quais esses textos correspondiam;
- O recorte temático escolhido pelos estudantes dentro da proposta temática mais ampla;
- Um resumo dos recortes temáticos mais específicos que cada estudante fez em seu texto dentro da proposta temática mais ampla;
- Marcação se aquele texto foi ou não lido em voz alta na Roda de Leitura (com “sim” ou “não”);
- Outras observações.

Também organizei, paralelamente à tabela, uma linha do tempo do ano letivo de 2018, para ter uma melhor visualização dos acontecimentos e poder, então, demarcar quais eram relevantes para esta pesquisa. A tabela e a linha do tempo facilitaram a percepção de muitas questões, além de possibilitarem o cruzamento de dados. Por exemplo, ao cruzar as datas e as marcações de “sim” ou “não” na leitura em voz alta com as temáticas específicas trazidas nos textos dos estudantes, percebi que houve maior engajamento (no sentido de haver mais leituras em voz alta em uma mesma Roda) nas Rodas de Leitura que tratavam de determinados temas vinculados a alguns acontecimentos significativos das vidas dos estudantes. Esses acontecimentos foram anotados na coluna “outras observações”. Abri, então, uma nova coluna, e passei a chamar esses acontecimentos de “eventos geradores”, relacionando com a ideia de “tema gerador” de Freire (2020). Ao olhar com mais minúcia para os textos e para a tabela, percebi que havia eventos geradores em dois planos: individual e coletivo. Ou seja, havia certos acontecimentos da vida de um ou outro estudante que eram tematizados somente nos textos desse estudante, como por exemplo, a Prova Brasil, que ocorreu na turma, durante o ano letivo. Uma das estudantes escreveu sobre esta prova, pois ficou com medo de ter se saído muito mal. Entretanto, havia temas que, além de tratarem de temáticas e/ou contarem episódios importantes na vida de cada estudante, eram também coletivos, ou seja, motivados por algo que aconteceu com toda a turma ou, pelo menos, com boa parte dela.

Após a leitura de todo o material e a organização dessa tabela, pude fazer escolhas mais conscientes e formular melhor os objetivos. Assim, defini alguns critérios para a escolha dos textos que seriam analisados quanto aos recursos linguísticos utilizados e à autoria: seriam os textos vinculados às temáticas dos eventos geradores coletivos e que foram lidos em voz alta e nas Rodas de Leitura.

Dos 163 textos produzidos para a Roda de Leitura, 96 textos foram lidos em voz alta. Desses, 51 eram relacionados a eventos geradores coletivos, cujas temáticas eram: Luto; Religiosidade; LGBTfobia e sexualidades; Saúde Mental; Eleições presidenciais; Despedidas. Escolhi analisar os textos vinculados aos eventos geradores coletivos porque houve mais engajamento dos alunos nas Rodas de Leitura (debates entre os autores-leitores, registrados nos Relatos da Professora) e também algumas consequências que levaram os estudantes a procurar outros interlocutores para além da sala de aula a partir desses eventos, movimento que chamo de “Fora da Roda” neste trabalho. Vou explicar e analisar esses textos e eventos nos capítulos 4 e 5 deste estudo.

#### **1.4.2 Exploração do Material**

Após determinar quais textos dos Cadernos de Escritas seriam analisados, parti para a leitura com as lentes teóricas dos estudiosos que trataram sobre o conceito de autoria, com o intuito de criar categorias de análise, já que “a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias” (Bardin, 1977, p. 119). As categorias criadas para analisar os textos dos estudantes são explicadas com maior detalhe no capítulo 4 deste trabalho.

Neste trabalho, há três conjuntos de textos que foram triangulados, então, para que fosse possível realizar a análise dos textos dos estudantes e do processo de assunção/desenvolvimento da autoria: os textos produzidos pelos estudantes nos Cadernos de Escritas; os textos produzidos pelos estudantes nos Relatórios de Atividades e os textos produzidos por mim em 2018 nos Relatos da Professora. Os textos dos estudantes foram inseridos no corpo do texto deste trabalho na íntegra, para que fosse possível o melhor entendimento do leitor quanto às análises. Já os Relatos da Professora e os Relatórios de atividades foram, na maior parte das vezes, parafraseados no texto e servem de base para:

- O “Contexto de Produção” de cada Roda de Leitura (capítulo 5);
- A “Interação com o texto na Roda de Leitura” (capítulo 5)
- A interlocução “Fora da Roda” (capítulo 5)

Os procedimentos de categorização, o diálogo com modelos teóricos e redução do material estão previstos pela análise qualitativa de conteúdo:

A análise de conteúdo é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material - que pode variar desde produtos da mídia até dados de entrevista (Bauer, 2000). Uma de suas características essenciais é a utilização de categorias, as quais são normalmente obtidas a partir de modelos teóricos: as categorias são levadas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam reiteradamente avaliadas em contraposição a esse material e, se necessário, modificadas. Acima de tudo, e contrariando outras abordagens, o objetivo principal aqui é reduzir o material.” (FLICK, 2009, p.291)

Dessa forma, as paráfrases e resumos dos Relatos da Professora e dos Relatórios de Atividades foram feitas a partir do que julguei ser essencial para um melhor entendimento da pesquisa, valorizando, principalmente, os trechos em que eram descritas interações entre autores-leitores.

#### **1.4.3 O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação**

Esta etapa, segundo Bardin (1977), se refere ao momento em que o pesquisador fará inferências e interpretações. Aqui, ocorre a condensação e o destaque das informações, entrando em jogo a intuição, a análise reflexiva e a crítica.

Retomando a teoria e os dados agora organizados, parti para a análise de cada texto, cada Roda de Leitura e cada evento “Fora da Roda”, buscando compreender como cada uma dessas atividades se relaciona aos objetivos deste trabalho. Isso me fez perceber que não seria possível, neste trabalho, fazer a análise de todos os textos vinculados a todos os eventos geradores coletivos. O trabalho ficaria muito extenso, apesar de o material ser muito rico e de se prestar a muitas outras análises além das que apresento aqui.

Assim, resolvi selecionar apenas três - Luto, LGBTfobia e sexualidades, Saúde Mental) dos seis eventos geradores coletivos para analisar, com base nos seguintes critérios: 1. cronológico (um dos eventos - Luto - aconteceu no início do

ano, outro - LGBTfobia e identidades de gênero - atravessou todo o ano letivo e outro - Saúde Mental - aconteceu da metade para o final do ano); 2. eventos que mobilizaram bastante os estudantes para os debates dos textos, com base nos Relatos da Professora; 3. eventos que geraram outros textos, originando situações de interlocução “Fora da Roda”.

Agora, partiremos então para o contexto de produção desta pesquisa, com um perfil da turma e da escola.

## **2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO: “E AS CRIANÇAS ERAM DIFÍCEIS...”**

### **2.1 A pior escola da rede e a guerra do boné**

Conforme já relatei na introdução deste trabalho, ingressei na RME de Porto Alegre no ano de 2014, via concurso público. Pois bem, o próximo passo foi dirigir-me até a SMED para saber em qual escola eu assumiria as 20 horas do concurso.

Assim, ao chegar na SMED, falei que gostaria de uma escola em minha região de moradia (solicitação bastante comum dos professores novos, obviamente). A pessoa que me atendeu me disse que havia vaga somente em uma única escola localizada em minha região, mas acreditava que eu não gostaria de começar na Rede sendo professora nesse lugar (doravante, EMEF Íris Dornelles Alves). Ofereceu-me então outras escolas, dizendo que eram excelentes e que não iria “me incomodar” nelas. Então, perguntei: afinal, qual é o problema da escola que fica na minha região? A pessoa respondeu: olha, é a pior escola da Rede. Os índices de aprendizagem são baixíssimos, estamos sempre recebendo queixas dos professores em função de casos graves de indisciplina e há uma rotatividade bem grande de professores em função disso. Ninguém fica nessa escola. Eu respondi que não tinha problema, era pra lá mesmo que eu queria ir, pois tinha filhos pequenos e precisava estar próxima de casa. A pessoa deu de ombros e me disse: “Boa sorte, colega. Vai precisar.”

Essa atitude me deixou bastante indignada e depois percebi que essa imagem da escola se reproduzia por outros setores da SMED pelos quais tive que passar antes de assumir. Fiquei me perguntando: afinal, para que estigmatizar assim uma escola? Para que rotular dessa forma crianças, jovens e adultos que pertencem a essa escola e a essa comunidade? De que forma isso poderia ajudar essa escola a encontrar saídas para os problemas de aprendizagem (se é que existiam realmente), para a indisciplina e para a rotatividade dos professores? Se esse era o diagnóstico oficial da SMED, quais medidas a Secretaria vinha tomando para apoiar essa comunidade e esses professores? Obviamente nenhuma, pois a atitude de estigmatizar a escola para um professor recém-chegado na RME parecia ser uma prática naturalizada. Se essa era a imagem da SMED e da Rede sobre essa escola, como seria a imagem da escola sobre si mesma? E dos professores sobre sua comunidade? E dos estudantes sobre si mesmos? Essa coleção de rótulos negativos se reproduzia na escola ou era algo segregado na SMED?

Ao chegar na escola Íris Dornelles Alves, em abril de 2014, meu primeiro dia de trabalho caiu em um sábado de formação, atividade que era comum na Rede antes do completo desmonte da gestão de Nelson Marchezan Jr. (PSDB). Neste dia, o grupo de professores estava muito preocupado e buscando saídas para um conflito que havia acontecido na escola na semana anterior: a “guerra do boné”. Os alunos (os meninos do último ciclo, dos Anos Finais, turmas nas quais eu atuaria) organizaram uma revolta contra uma regra da escola que estava sendo cobrada: a proibição do uso do boné em sala de aula. Os professores estavam bastante assustados, pois os meninos saíram pelos corredores chutando portas e empurrando as pessoas, gritando, muito indignados. A discussão era sobre o que fazer diante dessa situação. Alguns professores argumentaram que se posicionaram contrários, desde o começo, a essa proibição do uso do boné, pois acreditavam que o uso não atrapalhava em nada a aprendizagem dos estudantes e que fazia parte da identidade deles. Porém, a maioria era a favor da normativa, pois argumentavam que os alunos “se escondiam atrás do boné”, não sendo possível ao professor identificar se estavam prestando ou não atenção às aulas. Eu busquei manter minha posição de ouvinte durante a reunião, pois estava tentando me apropriar da nova realidade e entender diferenças e semelhanças com o que já havia vivido.

Nas escolas do Estado também vivenciei situações difíceis, mas não tínhamos reuniões coletivas para debater o que fazer; em geral, era a equipe diretiva que decidia qual rumo tomar diante desse tipo de conflito. Achei muito positivo o espaço e a preocupação dos professores em ajustar rotas.

Depois de alguns meses na EMEF Íris Dornelles Alves, já havia obtido as respostas das perguntas que me fiz ao ouvir na SMED que estava indo para a “pior escola da rede”. O estigma carimbado pela Secretaria não era diferente do estigma carimbado na comunidade pela grande mídia, que a classifica como um dos lugares mais violentos da cidade e berço de facções ligadas ao tráfico de drogas. A discussão do efeito território (SANTOS; MOREIRA; GANDIN, 2018) passa por essa definição, pois parte significativa dos professores, repetidamente, falam que desejam sair da escola e que têm medo de circular pelas ruas da comunidade. A imagem negativa que a Secretaria e a mídia pintam da escola reflete diretamente na cultura escolar, pois há um rodízio muito grande de professores. Nesse rodízio, a escola está sempre com falta de professores e algumas turmas já ficaram meses

sem aula. Além disso, os vínculos afetivos com os estudantes são mais difíceis de serem criados e o compromisso dos professores com a comunidade não chega a se constituir. Assim, estava inserida em uma comunidade muito estigmatizada pelas instituições de poder; um lugar, como tantas outras periferias, em que os jovens são lidos como potenciais contraventores e com baixa capacidade intelectual desde muito pequenos.

Foi nesse contexto que iniciei o projeto que deu origem à pesquisa sistematizada nesta dissertação. Entendo ser relevante apresentar estes aspectos porque eles influenciaram tanto as condições objetivas de implementação do projeto quanto as condições simbólicas para os estudantes se reconhecerem como autores e sujeitos de histórias e da História, de culturas, experiências e saberes, o que considero indispensável para o exercício da escrita em sala de aula.

## **2.2 Perfil da Turma**

A escola tinha apenas um nono ano<sup>10</sup> em 2018. No início do ano letivo, a turma tinha 33 alunos matriculados, porém, ficou com 23 alunos já no mês de abril e assim seguiu até o final do ano. Na escola Íris Dornelles Alves há a oferta de EJA no turno da noite e é comum os estudantes de nono ano, em especial aqueles e aquelas que estão em distorção idade-série, pedirem transferência para o noturno, pois, em geral, começam a trabalhar logo que fazem 16 anos. Também é comum, em nossa escola, as transferências por motivo de mudança: a família inteira se muda da comunidade para outro bairro, cidade ou Estado, em razão de melhores oportunidades de trabalho, de moradia ou mesmo fuga de alguma situação de violência. Tivemos, então, 4 alunos transferidos para outra escola e 6 alunos transferidos para a EJA na própria escola, totalizando 10 transferências no mês de março. Os dados sobre o perfil da turma foram retirados dos Relatórios da Professora.

Para visualizarmos melhor o perfil da turma, seguem dados sobre idade, raça autodeclarada e atividade remunerada divididos por gênero.

---

<sup>10</sup> Eu já havia sido professora dessa turma em 2016, quando estavam no sétimo ano. Assim, minha forma de trabalhar com a leitura e escrita não eram totalmente estranhas a eles e elas.

**Tabela 1. Perfil das estudantes da turma C31 em 2018**

Número de meninas	Nomes fictícios <sup>11</sup> das estudantes	Idade (no início do ano letivo de 2018)	Raça autodeclarada	Atividade remunerada
1	Carol	14	negra	não
2	Ceci	14	branca	sim
3	Cida	17	negra	sim
4	Conceição	14	negra	não
5	Elisa	15	negra	sim
6	Graça	14	branca	não
7	Hilda	15	branca	não
8	Jarid	15	negra	sim
9	Lygia	14	branca	não
10	Firmina	14	branca	sim
11	Mel	14	branca	não
12	Ryane	14	branca	não
13	Zélia	14	branca	sim

**Tabela 2. Perfil dos estudantes da turma C31 em 2018**

Número de meninos	Nomes fictícios dos estudantes	Idade (no início do ano letivo de 2018)	Raça autodeclarada	Atividade remunerada
1	Allan	17	negra	sim
2	Ari	15	branca	não
3	Caio	15	negra	não
4	Dyon	14	branca	não
5	Érico	14	branca	não
6	Joca	14	negra	não
7	Lima	14	negra	não
8	Luiz	15	negra	não
9	Sérgio	15	branca	sim
10	Vinícius	14	branca	não

<sup>11</sup> Os nomes fictícios das e dos estudantes são uma singela homenagem a alguns escritores e escritoras brasileiras: Carolina Maria de Jesus, Cecília Meireles, Cidinha da Silva, Conceição Evaristo, Elisa Lucinda, Graça Graúna, Hilda Hirst, Jarid Arraes, Lygia Fagundes Telles, Maria Firmina, Mel Duarte, Ryane Leão, Zélia Gattai, Allan da Rosa, Ariano Suassuna, Caio Fernando Abreu, Dyonélio Machado, Érico Veríssimo, Joaquim Maria Machado de Assis, Lima Barreto, Luiz Gama, Sérgio Vaz e Vinícius de Moraes.

Sobre os dados apresentados nas tabelas, podemos ver que há uma maioria de meninas. São 13 meninas, sendo que 5 são autodeclaradas negras e 8 são autodeclaradas brancas. A maioria delas está com 14 anos e irão fazer 15 ao longo deste ano letivo. Dentre as meninas, 6 exercem alguma atividade remunerada e 7 não exercem. As atividades remuneradas vão desde cuidar de crianças ou trabalhar em negócios da família até cursos remunerados do programa Jovem Aprendiz. Os jovens do nono ano manifestaram muito desejo de iniciar alguma atividade remunerada, e a Orientação Escolar fazia ponte com diversos programas e instituições que proporcionaram algumas oportunidades nesse sentido.

A turma conta com 10 meninos, sendo que metade tem 14 anos e a outra metade acima de 14. Da mesma forma, metade é autodeclarada branca e metade é autodeclarada negra. Há menos meninos do que meninas exercendo alguma atividade remunerada, pois somente dois realizavam atividades desse tipo no início do ano letivo. Ao longo do ano, este quadro mudou um pouco nesse sentido e mais meninos passaram a fazer parte do programa Jovem Aprendiz.

Temos, então, no geral, uma turma composta por uma maioria de meninas; dentro disso, a maioria se autodeclarou como pertencente à raça branca (13 estudantes) e 10 estudantes se declararam pertencentes à raça negra. Sobre a atividade remunerada, a maior parte (15 estudantes) não exerce e 8 estudantes exercem algum tipo de atividade remunerada. Sobre a faixa etária, grande parte tinha 14 anos no início do ano letivo de 2018, sendo que fizeram 15 anos no ano de 2018.

O primeiro Relato de Professora que escrevi traz algumas impressões que tive da turma, no mês de março de 2018.

*A turma se conhece bem e já tem suas afinidades, afinal, a grande maioria está na escola desde o primeiro ano. Além disso, se conhecem também por conviver em outros espaços da comunidade, como por exemplo o Serviço de Convivência e os demais espaços que temos aqui, de diversas instituições que oferecem serviços a crianças e adolescentes (Igrejas, Projetos de Esportes, Projetos de Cursos Técnicos etc.). Em razão de estarmos em uma escola que fica circunscrita a um território limitado, é bastante comum que os estudantes também tenham algumas relações familiares entre si. Dificilmente um estudante cuja família more em outra comunidade (mesmo que vizinha) vem estudar nesta escola, já que há uma escola em sua comunidade também. (...)*

Neste excerto, descrevi que a turma era formada por alunos que se conheciam de longa data e tinham convívio tanto na escola quanto fora dela. Não

foram necessárias dinâmicas para “integrar” os alunos ou “quebrar o gelo” nos primeiros dias de aula, pois os laços de amizade já existiam, e os de inimizade também. Esse convívio era marcado por uma autoimagem dos estudantes que não era positiva, como identifiquei na escrita dos Relatórios de Atividades.

Quando li esses Relatórios, ficou nítido que os estudantes também tinham uma autopercepção negativa, pois relataram repetitivamente que havia “bagunça” na aula e que os colegas não conseguiam ficar quietos e prestar atenção. Descreviam minhas tentativas de buscar a atenção do grupo e de como isso era difícil. Ao mesmo tempo, havia um tom crítico aos colegas que procuravam participar do foco da aula, como se fosse inadequado fazer perguntas, responder aos meus questionamentos ou expressar opinião. Os estudantes que revelavam envolvimento com a proposta de aula eram criticados e os que revelavam desinteresse também, corroborando para uma situação sem saída na autoimagem da turma, afinal, nenhuma atitude parecia ser validada pelos relatores.

Por outro lado, os relatórios de atividades também revelaram que os estudantes tinham desejo de participar, de se expressar, de pegar a palavra e de ser ouvido, porém, não havia escuta por parte dos colegas. Assim, o desafio estava posto: era preciso construir um ambiente de aprendizagem em que houvesse o respeito à fala do outro sem que para isso fosse preciso silenciar a vontade de participar e de se expressar da turma C31, e eu precisava encontrar caminhos para chegar a esse objetivo.

Ao mesmo tempo em que havia a vontade de expressão oral, havia também um grande medo de escrever, de ser lido e, conseqüentemente, julgado pelos demais. As primeiras experiências de escrita com a turma no ano de 2018 foram bastante frustrantes, pois recebi textos copiados da internet, em sites que oferecem redações prontas. Para ilustrar, vou relatar rapidamente um episódio: precisávamos apresentar um texto para o aniversário da escola (é de praxe, nesta escola, que a turma de formandos faça essa homenagem) e essa tarefa coube a mim mediar com a C31. Combinamos que, quem quisesse e tivesse ideias, levaria seu texto na aula seguinte para que a turma escolhesse o que mais se adequava. Então, alguns alunos levaram textos de homenagem copiados da internet e leram em voz alta, sendo aplaudidos pelos colegas a seguir, como se não houvesse nada de errado com os textos. Eram textos genéricos, que falavam da “importância de estudar” e que não diziam nada, absolutamente nada sobre aqueles estudantes

que ali estavam e que ali estudavam desde que tinham cinco, seis anos. Em busca de textos em que fosse possível enxergar os estudantes, mudei meu pedido: solicitei que cada um contasse, oralmente, histórias que viveu dentro da escola. A partir dessas histórias, escrevemos, então, um texto coletivo.

Foi assim que, além de me preocupar com a dificuldade de diálogo da turma - queriam falar, mas não queriam escutar - passei a me preocupar também com a falta de autoria nos textos dos estudantes. Pensavam que suas histórias, suas vivências e suas opiniões não eram dignas de ser registradas por escrito, por isso, copiavam da internet. Achavam que os textos genéricos, apelativos e cheios de senso comum que encontravam em sites do tipo “redações prontas para qualquer tema” eram melhores do que o que tinham para dizer, ou, no mínimo, eram melhores segundo a imagem que faziam do que agradaria à escola. Identifiquei, então, que estava estabelecido um grave problema de interlocução: falar e não querer ouvir pressupõe que se está falando para quem? E para quê? Por que copiar um texto genérico da internet lhes pareceu mais adequado do que falar da escola que vivenciaram, que os viu crescer, se alfabetizar, se apaixonar, fazer amigos, chorar, brigar etc.? Essa cópia tão naturalizada é uma forma muito eloquente de dizer que os estudantes pensam que a escola não quer ouvir, de fato, o que eles e elas têm a dizer. A escola não considera que eles têm histórias que valem a pena serem ouvidas; suas memórias e experiências não importam. O que importa é um texto pró-forma e cheio de clichês que estão cansados de ouvir nos discursos de homenagem que conhecem, proferidos nos aniversários anteriores da escola e em outros eventos semelhantes.

Então, em que contextos de produção os estudantes se veriam mobilizados a escrever algo que dissesse deles mesmos? Em que contextos parariam para escutar os outros e para estabelecer diálogo com o que o outro falou e/ou escreveu, assumindo seu ponto de vista e sua responsabilidade pelo que disse?

Em síntese, foram essas as experiências e inquietações que me mobilizaram a buscar referenciais teóricos para refletir sobre minha prática como professora de língua portuguesa, especialmente em relação à produção textual e autoria na escola pública. Assim, foi elaborada a revisão teórica sistematizada no próximo capítulo.

### 3 DEBATE TEÓRICO

#### 3.1 A escrita na escola: Redação x Produção Textual

Qual é o lugar da produção escrita no ensino de Língua Portuguesa? Wittke (2022) traz um breve histórico de como a concepção do ensino de escrita vem mudando ao longo dos anos, demonstrando que essa prática passou por várias abordagens teóricas e concepções de linguagem no meio escolar.

Do final do século XVIII até meados do século XX, a prática de escrita era denominada de “composição” e era vinculada às disciplinas de Retórica, Poética e Literatura Nacional. A composição era nada mais nada menos do que um exercício de imitação em que os alunos copiavam textos-modelo, sem criação.

A nomenclatura e concepção da escrita como “redação” toma fôlego a partir da década de 1970, influenciada pela Lei 5692/71:

Essa lei provoca mudanças no objetivo, na metodologia e no método de trabalhar a língua materna. Os objetivos passam a ser pragmáticos, com vistas a desenvolver a postura do aluno como emissor e receptor de mensagens, por meio de códigos diversos, tanto verbais como não verbais. (WITTKE, 2022, s.p.)

Dentro dessa concepção, o texto é entendido como uma mensagem que precisa ser “decodificada pelo receptor; e a língua consiste em um conjunto de sinais (um sistema) que possibilita a decodificação da mensagem” (WITTKE, 2022, s.p.), limitando o texto a uma visão mecânica que desconsidera a interação, a interlocução, a historicidade e o contexto de produção.

Uma grande mudança aconteceu em 1977, com o Decreto Federal de número 79.298, que instituiu a obrigatoriedade da prova de redação para ingressar no Ensino Superior. A partir desse decreto, foi necessário encontrar caminhos para ensinar o texto dissertativo-argumentativo (exigido pela grande maioria das Instituições de Ensino Superior) aos estudantes, provocando discussões e pesquisas sobre como ensinar a escrever redação para conseguir a aprovação nos vestibulares. Sobre esse processo, Wittke (2022, s.p.) afirma que

Na época, acreditava-se que essa medida melhoraria a qualidade na capacidade do aluno de se expressar por escrito. No entanto, diversos trabalhos e pesquisas de estudiosos da linguagem, como é o caso de Pécora (1983), Geraldi (1991) e Travaglia (2002), mostram que o problema não estava na falha linguística dos alunos, não se tratando de

uma deficiência patológica, mas estava diretamente relacionado com as condições de produção e do processo de ensino e aprendizagem da atividade de escrita, efetuada na sala de aula. Grosso modo, a problemática não estava na produção dos alunos, mas nas concepções e na inadequação das propostas de produção escrita, o que acabava afetando a qualidade do produto em si. Em síntese, um processo inadequado gerava um produto de baixa qualidade. O que estava faltando é que o aluno pudesse assumir seu papel de sujeito-autor ao produzir seus textos.

A lacuna no processo de aprendizagem da escrita em sala de aula, analisada pela autora, como base nos estudos da linguagem, permanece como problemática na escola pública. Nesse sentido, o conflito a que se refere a autora mantém-se presente no fazer cotidiano de docentes de LP. Ainda assim, esse debate influenciou a elaboração de políticas educacionais relacionadas à escrita duas décadas depois, por exemplo, com a publicação dos PCN's.

Em um contexto de elaboração de leis e normas voltadas para a democratização do acesso à educação básica<sup>12</sup>, temos o processo de aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1998. Esses documentos têm a intenção de balizar o ensino na escola pública buscando contemplar e adequar a escola a uma realidade de democratização e de diversidade partindo do pressuposto de que todos estavam dentro da escola e todos tinham o direito de aprender; os PCN's se posicionavam criticamente à escola tradicional, segregadora e conteudista.

Os PCN's de Língua Portuguesa também seguiram nessa direção, criticando o ensino que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos, propondo um ensino em que

(...) o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.32).

---

<sup>12</sup> Em meio a inúmeros conflitos que são da natureza do fazer político em uma sociedade de classes imensamente desigual como a nossa, diversos documentos importantes foram aprovados com força de lei para regulamentar a universalização do acesso e permanência das crianças, jovens e adultos de periferia e/ou em vulnerabilidade social na escola pública. Dentre os documentos mais importantes, de lá para cá, temos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394 de 1996 e o Programa Bolsa Família (2004).

A partir daí, então, está posta a centralidade do texto como objeto de estudos, bem como a inserção dos estudantes brasileiros no mundo da escrita como prioridades do ensino de LP.

No final do ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada após longo período de debates e de articulações. Concluída em meio à turbulência de um golpe de Estado institucional (MARTUSCELLI, 2020), representa em seu texto a intenção de se realizar no que seu próprio nome indica: servir de base para que cada Rede de Ensino criasse, a partir dela, seu próprio currículo. A BNCC de Língua Portuguesa/Ensino Fundamental se organiza em função de quatro práticas de linguagem: Leitura; Produção de Textos; Oralidade; Análise Linguística e Semiótica, situadas dentro de “Campos de Atuação da Esfera Social”. Dessa forma, podemos ver que, mais uma vez, mesmo com todos os problemas que podemos apontar nesse documento, vemos a escrita na escola como uma das práticas de linguagem consideradas fundamentais, bem como a centralidade do texto (oral e escrito) como objeto de estudo.

No Rio Grande do Sul, especificamente, temos em 2009 um documento que também busca dialogar com o chão da escola pública de modo a torná-la mais democrática e significativa ao seu público: são os Referenciais Curriculares (RC 's). Nos RC 's, a prática da escrita é tratada não só como um eixo fundamental na área de LP, mas avança ao colocar a escrita como prática transversal a todas as áreas do conhecimento, ao lado da leitura, tendo novamente o texto como ponto de partida. Parece que o documento cumpre a promessa do livro publicado em 1998, *“Ler e escrever: compromisso de todas as áreas”*, que nasce de dentro da Área da Linguística da Letras/UFRGS, espelhando uma concepção de ensino de língua há muito discutida, pesquisada e sonhada por essa instituição e que chegou nas escolas em uma época em que a Rede Municipal ainda tinha uma efervescência pedagógica vigorosa, contando com diversos projetos, debates e formações acerca de como seria uma escola pública de qualidade.

Os RC 's (2009), infelizmente, chegaram nas escolas em uma outra época, já marcada por governos descomprometidos com a educação pública de qualidade. De qualquer forma, neste documento vemos presente e renovada a ideia de que ler e escrever textos são práticas de letramento que devem ser centrais em todas as áreas de ensino, dentro desta concepção de currículo: “Nos Referenciais Curriculares da educação básica do Rio Grande do Sul, três competências

transversais são tomadas como objetivos de todas as áreas: ler, escrever e resolver problemas.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009)

### **3.1.1 Documentos e práticas em descompasso**

Após esse breve levantamento, é possível tomar como verdade que, tanto os documentos oficiais que regem a Educação Linguística brasileira, quanto os diversos teóricos e pesquisadores importantes do campo da Linguística e Ensino de Língua Materna são enfáticos em relação à importância da prática da escrita na escola. Porém, a realidade da prática escolar em relação à escrita ainda é muito diferente do que prescrevem as leis e os currículos oficiais.

Um dos impeditivos para a concretização de práticas de escrita mais significativas na escola é a precarização da profissão do professor. Devido à baixa remuneração da profissão, o professor precisa dar aulas em diversas escolas e/ou por muitas horas. A chamada “Lei do Piso”<sup>13</sup>, sancionada em 2008, que prevê, além do pagamento de um piso digno ao professorado, 1/3 de horas de planejamento ao professor regente de classe, é sistematicamente descumprida sem nenhum tipo de punição aos governos e prefeituras que a ferem. O professor de escola pública municipal e estadual, em grande parte, não consegue sustentar a si e a sua família de forma digna com 20 horas de trabalho, vendo-se obrigado a aceitar regimes de trabalho temporário e precarizado para complementar sua renda. As subsequentes vitórias dos partidos neoliberais em Estados e Municípios por todo o país vêm agravando essa situação, pois a direita brasileira tem orquestrado uma verdadeira ofensiva contra o professorado de escola pública. Duas das consequências dessa ofensiva vem sendo a não realização de concursos públicos para os cargos de magistério e o fim dos Planos de Carreira.

Com todo esse quadro desfavorável, o professor de escola pública das redes estaduais e municipais estão sobrecarregados e sem perspectivas, o que, obviamente, desestimula qualquer trabalho que exija uma maior dedicação de tempo e de planejamento. O trabalho de produção textual em sala de aula requer muito tempo de dedicação aos estudos, à leitura, à pesquisa e ao planejamento.

A organização dos espaços e tempos da escola, mesmo com toda a fortuna teórica e crítica que há sobre esse aspecto, não teve muitos avanços. O

---

<sup>13</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)

descompasso entre as demandas da realidade e as demandas dos documentos orientadores do ensino de LP em nosso país demonstra que não bastam concepções curriculares avançadas quando elas não vêm acompanhadas de políticas públicas de apoio ao professor de sala de aula.

Assim, o professor de LP de escola pública não pode ser apontado como o único responsável por não investir em práticas de leitura e de produção textual em sala de aula tanto quanto os documentos, pesquisas e teorias recomendam. As aulas de um professor que não tem direito a um bom salário, tempo de qualidade para leitura, formação e planejamento acabam limitando-se, na maioria das vezes, ao ensino de regras gramaticais descontextualizadas ou a leituras engessadas de textos, pois nessas práticas se assentam a segurança de exercícios de repetição e leituras superficiais, sem necessidade de aprofundamento.

Batista (1997) nos traz um estudo em que demonstra o que havia mudado em 30 anos de exaustivas pesquisas em Linguística e Ensino de LP no Brasil e verificou que, na prática, pouco ou quase nada da riqueza produzida nesses campos fora aproveitada em sala de aula. O ensino das nomenclaturas, classificações e regras da gramática tradicional ainda eram prioridade na maior parte das salas de aula públicas do nosso país devido não a uma simples escolha individual dos professores de Língua, mas sim, a um conjunto de artefatos que compõem o que seja “ensinar Língua Portuguesa na escola”, preferindo-se práticas de ensino descontextualizadas e repetitivas em detrimento de práticas que priorizem a interação e o diálogo com os textos:

(...)a gramática é, por excelência, o objeto que constitui a figura do ensino da disciplina. Ele é, desse modo, dentre os objetos presentes na disciplina, o mais adequado às condições escolares de transmissão; outros saberes, como a leitura, a escrita, a linguagem oral, por não apresentarem o mesmo grau de adequação a essas condições, constituiriam um resíduo do processo de transmissão (BATISTA, 1997, p. 10)

Briggmann (2000) coloca-se na posição de cartógrafo e afina o olhar sobre o ensino de LP acompanhando de perto aulas de LP em três escolas de Porto Alegre, de três redes: municipal, estadual e particular. Evidencia, neste estudo, a crise pela qual os professores de LP estavam passando e, arrisco em dizer, seguem passando. Segundo o autor, essa crise se relaciona diretamente - assim como também afirmou Batista (1997) - com a crise da própria escola. Segundo Briggmann:

(...) os próprios paradigmas curriculares e os objetos de ensino são questionados. A lingüística, por exemplo, colocou o dedo na ferida, explicitando nossos clássicos preconceitos lingüísticos e mostrando quão improdutivo é o ensino normativo da língua. E o professor, que passou anos na faculdade, vê quão inútil foi seu esforço. Com isso a crise é inevitável.

O solo firme sobre o qual se assentava a escola e o professor vai-se erodindo. Os projetos pedagógicos não se concretizam, os sonhos de trabalhar com uma classe exemplar se frustram, as estratégias montadas na faculdade não funcionam. A perspectiva de uma vida digna, razoável prestígio social, com algum bem-estar parece cada vez mais distante.

Sem referenciais, todos os sinais se tornam ambíguos, polissêmicos. O que é o certo e o errado na escola? Existe o certo e o errado? (Briggmann, 2000, p. 143)

Se, há vinte e dois anos atrás, a crise estava exposta, apontando para a resistência da instituição escolar em modificar seus paradigmas - o que se refletia na resistência de modificar os paradigmas do ensino de LP - hoje em dia essa crise está amplificada, beirando à esquizofrenia. Estão em choque, pelo menos, dois discursos: o discurso de que a escola precisa retomar seu prestígio e que, para isso, deve retomar a ordem e a disciplina dos tempos antigos (vide os projetos governamentais que propõe a militarização das escolas), o que implica em, conseqüentemente, retomar também os conteúdos tradicionais, por serem mais disciplinados e ordeiros; e o discurso de que, para a escola retomar seu prestígio, precisa modificar muitas de suas lógicas, buscando novas formas de se organizar para fazer sentido a uma juventude que já não mais fica sentada em frente a uma televisão, recebendo conteúdos, mas que agora participa diretamente da produção de conteúdos, via mídias e redes sociais. Os estudos lingüísticos que “apontaram o dedo na ferida”, hoje, estão materializados em documentos oficiais curriculares, no caso da LP; porém, a escola ainda não está convencida deles, já que a oralidade, a escrita e a leitura, ou seja, o trabalho com o texto, não é visto como terreno firme. Nomenclaturas gramaticais e exercícios de repetição são terreno firme e combinam com o desejo de uma sala de aula homogênea e silenciosa, compatível com os modos de funcionamento da escola, mas completamente discrepantes da língua viva que vibra nos celulares da gurizada.

Antunes (2003) nos traz também um levantamento dos documentos oficiais que orientavam o Ensino de LP à época da publicação de seu livro. Em seu levantamento conclui que a tendência do discurso oficial materializado nos PCN 's, PNLD e SAEB pode ser interpretada como “sinais de mudança” e também como

“um querer já legitimado”. Coloca que os documentos referidos apontam para um ensino de língua materna centrado não mais em análises metalinguísticas, mas sim em práticas que “têm trazido a dimensão da textualidade para o dia a dia da atividade pedagógica” (ANTUNES, 2003, p. 24), deixando o professor de LP que ainda se orienta por “listas de conteúdo” semelhantes aos índices dos compêndios de gramática sem argumentos, já que os documentos oficiais não corroboram com essas práticas:

Parece, portanto, não faltar ao professor o respaldo das instâncias superiores, que assumiram o discurso de novas concepções teóricas, de onde podem emergir novos programas e novas práticas. Pelo menos, para os professores, já não tem sentido transferir para as Secretarias de Educação, para o vestibular ou para todos os livros didáticos, a responsabilidade de ter de “rezar” o velho rosário das classes de palavras, conta a conta, uma a uma. A “salvação” parece vir por outros meios. Ou seja, os “santos” começam a ter outra cara. (ANTUNES, 2003, p. 24)

A seguir, Antunes (2003) elenca, em sua obra, uma série de práticas descontextualizadas de ensino de língua materna que ainda são comuns aos professores de LP de escolas públicas Brasil afora, apontando o que Batista (1997) havia trazido em sua pesquisa. Apesar de o estudo de Batista já ter mais de vinte anos, podemos dizer que as concepções de trabalho do professorado em nossa área ainda são muito presas ao ensino da metalinguagem e/ou a um ensino de leitura e de escrita descontextualizado, burocrático e formalista, pois, conforme já dito, a crise do que ensinar em LP se mantém, de mãos dadas com a crise da própria escola.

Ainda que haja o trabalho com produção textual em sala de aula, o que vemos acontecer de fato são professores e estudantes caírem em uma grande armadilha chamada “redação escolar” (GUEDES, 2009), em que os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem empreendem verdadeiras cruzadas para enquadrar textos orientados sob “possíveis temáticas” que “podem cair no ENEM” - ou em determinados vestibulares e/ou concursos públicos. Na definição de Guedes (2009), a Redação Escolar é um:

(...) conjunto de palavras organizadas em frases dispostas em forma de texto com o desígnio de reproduzir (1) um padrão de linguagem; (2) um modelo consagrado de disposição das partes em que se deve dividir a exposição; (3) um conjunto de ideias obrigatoriamente alheias e oriundas de um repertório reconhecido como comum, considerados - esse padrão, esse modelo e esse conjunto - por quem produziu tal redação como os únicos aceitáveis pela escola. (Guedes, 2009, p. 51-52)

Outra versão de um trabalho bastante em voga nas escolas e que envolve a escrita em sala de aula são os esquemas e simplificações em relação ao ensino de gêneros textuais dentro de uma ideia de fixidez. Vemos, nesta forma de trabalho, uma reprodução exaustiva de fórmulas para que os estudantes escrevam de acordo com supostas regras e estruturas composicionais de uma lista de “gêneros textuais”, listas essas que compõem os Planejamentos escolares de forma muito parecida com as listas dos tópicos de ensino da gramática normativa de outrora; ao invés de, por exemplo, “substantivo, adjetivo, pronome” na lista do sexto ano, temos “gênero notícia, gênero poema, gênero carta de reclamação” e assim por diante. Essas formas de abordar a escrita em sala de aula resultam de uma simplificação com altas doses de formalismo da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), criando uma noção de que a escrita é algo que só se pode fazer dentro de regras formalistas e diagramáticas que nada têm a ver com as cadeias de enunciados e as esferas sociais de interação verbal fundamentadas pelo Círculo de Bakhtin (VOLOSHINOV, 2018).

Essas práticas de trabalho com escrita em sala de aula acabam por apagar as identidades dos alunos e alunas do processo, gerando textos sem nenhuma qualidade discursiva (GUEDES, 2009). A cada nova redação, eles e elas precisam adequar-se a fórmulas e estruturas que acabam tornando-se tão importantes e centrais que a ação de “dizer a sua palavra” (FIORI, 2020, p. 17) termina por ser deixada de lado.

### **3.1.2 Os avanços dos estudos da Produção Textual na escola**

O advento do decreto de 1977 que institui a obrigatoriedade da Redação nos vestibulares brasileiros move diversos estudiosos a se debruçarem na questão da escrita produzida pelos estudantes no contexto das “provas de Redação” e no ensino da escrita de textos na escola. Assim, esses estudiosos lançam as bases para uma nova visão do ensino de LP e novas formas de pensar a produção de textos. Essas bases têm, em grande parte, o Círculo de Bakhtin como referência para repensar o ensino de língua, partindo de um entendimento de que a linguagem não pode ser explicada nem do ponto de vista do subjetivismo idealista, nem do objetivismo abstrato. A linguagem, para Bakhtin e os demais teóricos do círculo, é uma atividade que está inserida em um contexto histórico, protagonizada por sujeitos que são falantes e ouvintes ativos, em relações complexas de interação.

É interessante pensar que nosso país estava, nesta época, saindo lentamente da Ditadura Militar, um dos períodos mais obscuros da História do Brasil, que silenciou pesquisadores, professores e acadêmicos. A abertura democrática também trouxe a (re)abertura intelectual, libertando a palavra e a ciência antes negada pelo fascismo instaurado nas instituições brasileiras. Junto às lutas pela redemocratização e pelas “Diretas Já”, temos a concretização da abertura das portas das escolas públicas para todos os brasileiros. A universalização da escola trouxe também a necessidade de um olhar renovado para o trabalho com linguagem em sala de aula, já que não se tinha mais somente estudantes vindos de uma longa estirpe de famílias com formação em letramentos privilegiados nos bancos escolares. A escola pública, agora, era para todos e todas, e era necessário repensar que ensino de língua seria adequado para não continuar reproduzindo séculos de exclusão das classes populares.

No bojo de um país que poderia, então, ser novamente sonhado por sua população, temos também a ascensão dos estudos e práticas de Educação Popular em toda a América Latina. As ideias de Paulo Freire influenciaram os educadores e pesquisadores brasileiros que se dedicavam a fazer a escola e a educação pública darem certo. Estava pronto o pano de fundo para lançar as bases de uma nova educação linguística brasileira.

Com relação à escrita, que é o foco deste trabalho, os estudiosos da área das Linguagens das décadas de 70 e 80 começaram a direcionar seu olhar para como a escrita estava se dando nos concursos vestibulares e como a escrita de textos estava sendo ensinada na escola. O foco das pesquisas e produções acadêmicas se fixava, majoritariamente, ou no ensino de redação no Segundo Grau (atual Ensino Médio) ou nas redações produzidas pelos estudantes após realizarem o vestibular.

O Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) - que é meu foco neste trabalho - ainda estava mais distante deste debate, já que a urgência residia em pensar o ensino da escrita de textos bons o suficiente - dentro dos critérios das Universidades - para que os estudantes conseguissem a aprovação nos vestibulares. Afinal, como ensinar estudantes de Ensino Médio a escrever textos? O efeito criado pelo decreto de 1977 estava começando a acontecer: o ensino da escrita de textos na escola estava sendo repensado.

Pécora (1983) analisa textos de vestibulandos em seu mais conhecido livro, “Problemas de Redação”. Em suas análises, percebe que as escritas dos estudantes são, em grande parte, voltadas para agradar a escola, e não para dizer o que gostariam de dizer. No dizer do autor:

O que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou sei lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado. (PÉCORA, 1983, p.82)

Pécora (1983) aponta, em seus estudos, que a escrita dos vestibulandos era construída com estruturas e sentidos propositalmente direcionados com um único fim: agradar à escola. Diante do tema da redação proposta, seja na escola, seja na prova do vestibular, o estudante se via diante de assuntos sobre os quais não tinha o que dizer e/ou não queria dizer. Além disso, escreveria para um avaliador que lhe daria uma nota pela sua escrita, asseverando se poderia ou não ocupar um dos bancos da universidade. Dessa forma, tratava de preencher a folha de papel com tudo o que pensava que agradaria ao discurso escolar, gerando textos mecânicos e artificiais.

Pécora (1983), analisa 1500 redações de vestibular e salienta que é possível perceber, nesse conjunto, a imagem que os estudantes têm das instituições escolares e acadêmicas, ou seja: entendem que são instituições com um fim em si mesmas e que primam pela aparência e correção gramatical, não pelo diálogo que o texto - e não a redação - proporciona. Isso se deve, segundo o autor, à falsificação das condições de produção da linguagem escrita, pois a escola transforma um processo que deveria ser ativo, gerando textos que preservassem a individualidade dos sujeitos e dialogassem com seus possíveis interlocutores em modelos “oficialescos e consagrados” (Pécora, 1983, p. 15). Assim, ao longo da escolarização, os estudantes vão tendo seus textos formatados, o que boicota sua potencial autoria e silencia seu discurso.

As expectativas escolares sobre o que é um “bom texto”, introjetadas pelos estudantes, também são alvo de reflexão de Britto (1997), que aponta a escola como um “grande interlocutor”, modelador da ideia de linguagem construída pelos estudantes:

O professor materializa tudo o que o estudante recebeu da escola e outras fontes afins. Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito. A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante (não nego a possibilidade de existirem outros), como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno” (Britto, 1997, p. 120).

Se na escola os estudantes não veem outra função para a escrita além da função punitiva e avaliativa limitada a estruturas gramaticais, Kleiman (1995) nos dirige o olhar para pensar a escrita na escola a partir de como a escrita acontece no “mundo real”. Faz a crítica de que a escola ensina uma escrita artificial, sem função social; já a escrita fora da escola tem funções sociais muito bem determinadas, contextualizadas e com interlocutores reais. A escrita na escola ensina que o texto é um conjunto de palavras que devem ser escritas corretamente e que será lido por um especialista (professor) em encontrar erros ortográficos. Assim, no contexto escolar, escreve-se por escrever, o que dialoga com as ideias de Pécora (1983) sobre a escrita escolarizada que tem como resultado redações escolares, e não textos.

Koch e Elias (2010) afirmam, sobre o papel da escrita, que o entendimento do que é a linguagem se refletirá diretamente na concepção de escrita desenvolvida na prática escolar. As autoras privilegiam o caráter interacional da língua, uma vez que destacam a noção de linguagem responsiva: quando falamos, esperamos um interlocutor, processo que também ocorre na escrita. Segundo as autoras:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10-11)

Conforme nos apontam as autoras, o grande empecilho para um ensino de escrita que gerasse textos significativos - e não redações artificiais - estava, portanto, na concepção de linguagem envolvida nesse processo. Os olhares começaram, então, a ser dirigidos para investigar que ideia de língua os professores de português estavam reproduzindo nas escolas, o que levou à constatação de que o ensino da gramática tradicional era hegemônico, e em seu

bojo trazia uma concepção de linguagem presa ao objetivismo abstrato, criticado pelo Círculo de Bakhtin. Segundo Volochinov (2018), o objetivismo abstrato vê a língua como um sistema abstrato, normativo, fechado em si mesmo e descolado dos sujeitos.

Dentro dessa concepção, a fala não é objeto de estudo, somente a escrita, porque a fala seria dinâmica e mutável demais para caber em uma análise que precisa da fixidez. Os linguistas que se inscreviam nessa teoria tomavam por base para seus estudos a escrita, pois a escrita, segundo eles, poderia ser mais bem analisada e dela poderiam ser extraídas regras de uso da língua. Esta visão de linguagem descola a escrita de seu contexto de produção e de interação, isolando fragmentos de textos de seu contexto. Por vezes, esse descolamento é tanto que não é possível enxergar nada além da mera funcionalidade das palavras ali compostas em certa ordem. É, portanto, uma visão que reduz a língua escrita às estruturas gramaticais, sendo que este é apenas um dos aspectos da língua, mas não é “a” língua. Assim, segundo Volochinov:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (VOLOCHINOV, 2018, p. 218-219).

Gnerre (1987) nos traz um histórico das relações da escrita com a dominação e o poder. A partir de sua análise, podemos perceber que as concepções de linguagem hegemônicas na educação brasileira remontam à elaboração de gramáticas normativas da LP no século XVI. Para dar uma origem nobre e mítica à Língua, os antigos filólogos portugueses edificaram as gramáticas da LP nos moldes das gramáticas do Latim, que era considerado como uma língua “de cultura”. Essa construção foi feita deixando de fora, o máximo possível, as influências que esses nobres letrados consideravam negativas e “impuras”. Assim, a língua estabelecida pelos gramáticos

é um produto elaborado que tem a função de ser uma norma imposta sobre a diversidade. Duarte Nunes de Leão, na *Origem da Língua Portuguesa* (1606) escrevia: “E a muita semelhança que a nossa lingua tem com ella (a latina) e que he a maior que nenhua língua tem com outra, & tal que em muitas palavras & períodos podemos fallar, que sejam juntamente latinos & portugueses.” Falando tal semelhança, Nunes de Leão se refere, na realidade, ao produto linguístico do trabalho literário e

gramatical, à língua “contruída” durante séculos de elaboração contínua para ser utilizada como língua do poder político e cultural. Por isso ele aponta a “bom uso” linguístico da corte e alerta contra as possíveis influências negativas de proveniência plebeia. (GNERRE, 1987, p. 10-11)

Ao invadir o território indígena que seria, futuramente, chamado de “Brasil”, a língua portuguesa conviveu com muitas outras línguas por um longo período histórico. Entretanto, a língua que foi fixada nas gramáticas brasileiras foi a “vencedora” desse violento processo de dominação chamado de colonização: a língua da dominação colonial foi imposta a milhares de outras etnias e línguas que coexistiam (e ainda coexistem, mesmo que, no caso das línguas indígenas, em menor número) em nosso país em nome da criação de uma nação que, para ser valorizada, precisava ser semelhante à europeia, ou seja, branca.

Ainda podemos associar o ensino de LP nas escolas a essa ideia de reprodução das normas fixadas nas gramáticas da língua vencedora, a variedade padrão e artificial que foi estabelecida como “a língua portuguesa”. O ensino de escrita, dentro dessa concepção de linguagem, fica muito restrito. Ao professor inscrito nessa forma de ver a linguagem cabe orientar os estudantes a escreverem textos gramaticalmente corretos e com palavras e estruturas adequadas a um padrão formalista - com clareza e objetividade - pois, do contrário, não servirão à ideia de Redação Escolar.

Gnerre (1987) também deixa uma enorme contribuição no sentido de nos alertar para o fato de que a escrita “em si” não é uma prática de linguagem intrinsecamente “boa” ou “ruim”, e sim, historicamente construída. O ensino da escrita em sala de aula, especialmente nas periferias, por vezes é pautado por uma visão ingênua e missionária que pensa estar levando “o conhecimento aos incultos” para que “organizem melhor seu pensamento”, tomado como desorganizado e limitado. Essa visão preconceituosa entende que, sem escrita e sem leitura, os estudantes de classes populares seguem a sina de incivilizados e primitivos. É uma lógica perversa que gera ainda mais exclusão, já que é vendida a ilusão de que, ao galgar os degraus da escolarização, qualquer cidadão terá acesso aos mesmos privilégios que as camadas mais abastadas da sociedade têm. Essa falácia gera a ideia da “meritocracia”, ou seja, através do “esforço individual” tudo é possível. É a partir dessa visão crítica que, para os educadores pautados pela Educação Popular, ensinar a ler e a escrever não são práticas ingênuas: são práticas inscritas

na ideia do acesso aos direitos, à cidadania; entretanto, não fazem mágica. Sem políticas públicas que gerem emprego, saúde e qualidade de vida à população, não há saídas individuais que não sejam ou de exceção ou provisórias.

É nesse sentido que os Novos estudos dos Letramentos (Street, 2014) trazem que não há somente um tipo de letramento - o escolar; há muitos outros que circulam fora da escola. Hoje, mais do que nunca, há escritas e leituras acontecendo nas mais diversas plataformas digitais. Nos dias atuais, a sala de aula está repleta de adolescentes escreventes e leitores digitais, contexto bastante diferente daquele dos anos 80 e 90.

Retomando a linha do tempo em relação à escrita em sala de aula, temos que após o diagnóstico dos estudiosos da língua de que o problema estava na concepção hegemônica de linguagem como um sistema fixo e imutável que operava dentro de uma lógica binária limitante (certo e errado), o campo estava aberto para a busca de outra perspectiva epistemológica sobre a linguagem e seu ensino. Era necessário, então, construir críticas bem fundamentadas à tradição normativista de ensino de LP para abrir espaço às concepções de linguagem que servissem ao trabalho com o texto da forma como os linguistas sócio interacionistas o compreendiam. Por outro lado, nem a crítica, nem uma nova concepção seriam suficientes: era necessário propor alternativas. Afinal, o que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa? Como ensinar a escrever textos, e não redações?

Travaglia (1998) se propõe a limpar o campo do ensino de gramática, mas não sem antes limpar o campo das concepções de linguagem. Segundo o autor, é muito importante

a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. (TRAVAGLIA, 1998, p. 21)

Travaglia (1998), então, sistematiza as concepções de linguagem e a sua influência no ensino de LP em três noções que julga serem as mais correntes: 1. a visão da “linguagem como expressão do pensamento”, ou seja, a expressão linguística é individual e psicológica, formando-se na mente de cada pessoa para depois ser externalizada através da fala ou da escrita. Para falar ou escrever de forma lógica, basta que cada um aprenda as regras para tal, por isso, dessa

concepção nasce a gramática normativa ou tradicional; 2. a visão da “linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”, concepção que separa a língua de seu contexto social, de sua historicidade e de seus interlocutores, isolando-a de forma fragmentada e artificial; 3. a visão da “linguagem como forma ou processo de interação”, concepção que vê a língua como “lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (TRAVAGLIA, 1998, p.23). Dessa forma, para cada conceito de gramática (de uso, reflexiva, teórica e normativa), o autor indica saídas para o ensino de LP, apontando alternativas práticas para responder, em parte, à pergunta “o que ensinar em LP?” Sua resposta é mais ou menos esta: bem, querem ensinar gramática? Tudo bem, mas qual gramática? Cabe ao professor ter ciência de sua concepção de linguagem para ter condições de escolher com que concepção de gramática irá trabalhar com seus alunos, e não simplesmente reproduzir modelos de ensino de forma alienada, sem saber em que teorias se baseiam e quais suas consequências na educação linguística dos estudantes. O mesmo movimento acontece com o texto e a produção escrita em sala de aula: a depender da concepção de linguagem, o professor escolherá uma forma de trabalhar com a escrita com seus alunos.

Assim, dentro da concepção que Travaglia (1998) descreve como “linguagem como forma ou processo de interação”, Geraldi (1997), ao refletir sobre a atividade de produção de texto, nos aponta que:

[...] é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos no leitor. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo (GERALDI, 1997, p. 102).

Ou seja, dentro da concepção de linguagem como processo de interação, não se produz texto com a finalidade de produzir um texto; não se produz um texto com a finalidade de mostrar que sabe acentuar todas as palavras: fora da escola, se produz um texto para ser lido e, ao escrever, já está estabelecido o diálogo entre o (s) escritor (es) e o(s) leitor(es) imaginado(s).

Geraldi (1997) sistematiza como se dá essa interação entre escritor e leitor mediada pelo texto escrito e lança novas bases para o ensino de LP, centrado no

texto e na interlocução. Traz a noção de que, para que exista a necessidade da escrita - as condições de produção - é preciso que

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolhem as estratégias para realizar a, b, c e d. (GERALDI, 1991, p. 160)

Assim, Geraldi (1997) aponta caminhos práticos para atender, na escola, a esses itens, propondo mudanças no ensino da escrita em sala de aula. O professor não mais solicitaria um texto aos alunos sobre uma temática específica, com a instrução genérica “escreva um texto sobre responsabilidade”, por exemplo. A proposta de Geraldi é que este texto tenha uma circulação pública real, determinada pelo professor junto com suas turmas, e, a título de ilustração, sugere um trabalho que poderia ser significativo: criar um livro sobre as histórias das famílias dos estudantes para circular na comunidade escolar, escrito e revisado pelos próprios alunos. Um trabalho feito dessa forma é um trabalho real de escrita que subverte a ideia de “redação” e de “composição”. Aqui, a proposta é definir interlocutores reais e um assunto que possa engajar os estudantes e seus potenciais leitores (no caso, os familiares dos alunos). Interessante observar que o tema (“ter o que dizer”) é central para esta proposta, pois não há nenhum motivo para escrever se os sujeitos não acreditam que têm algo a dizer sobre tal assunto. O “assunto”, portanto, mobiliza o sujeito a escrever, assim como mobiliza, por outro lado, o leitor a desejar ler o que foi escrito, estabelecendo um espaço de interlocução.

Sobre essa relação entre quem escreve, quem lê e o universo compartilhado na interlocução, Antunes (2014) afirma que a interação implica em uma ação entre dois ou mais sujeitos, logo, é uma ação conjunta. A língua escrita, tomada como uma atividade que se constitui de interação, tem uma função social e não pode ser realizada nem entendida fora de um contexto de interação entre escritor e leitor. Por este motivo, é preciso que haja o compartilhamento de certas referências entre os interlocutores, do contrário, a interação pode ser fadada ao fracasso:

admitir que a linguagem seja uma atividade interativa implica admitir também que sua realização será mais ou menos facilitada (e exitosa) se, entre quem fala e quem ouve, ou entre quem escreve e quem lê, houver

esquemas mais ou menos aproximados de conhecimentos, valores culturais, interesses e intenções convergentes. (ANTUNES, 2014, p. 22)

Guedes (2002) avança na crítica à redação escolar, afirmando que ela pode se subdividir em dois caminhos diferentes: ou os alunos produzem textos “como exercício de reprodução de lugares comuns e de submissão a rígidas formalidades estruturais, em que abdicam de qualquer autoria”, ou textos que abrem mão de qualquer leitor, produzindo “textos livres” como exercício de uma criatividade descomprometida com qualquer leitor, gerando assim escritos desprovidos de textualidade - intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, e até mesmo sem coesão e coerência. (GUEDES, 2002, p. 51).

Guedes (2009), assim como Geraldi (1997), não se limita a fazer a crítica a como se dá o ensino de escrita na escola e vai além, propondo uma série de saídas que foram implementadas por ele mesmo, com alunos reais. A partir de sua experiência ensinando como escrever textos a estudantes de Ensino Médio e, após, a universitários do curso de Jornalismo, Guedes (2009) propõe uma metodologia de trabalho que leva em conta a proposta de Geraldi (1997) e as bases das teorias bakhtinianas, entendendo o texto como espaço de interlocução.

A proposta de Guedes (2009) é que os estudantes produzam textos organizados em três módulos (narrativa, descrição e dissertação), e em cada um deles são propostos temas para a escrita. Os temas devem fugir dos canônicos (por exemplo, “Minhas férias”), pois devem oportunizar aos estudantes refletirem sobre si mesmos e sobre sua realidade social mais próxima. Faz parte da proposta de Guedes (2009) que os estudantes falem sobre algo que conheçam, e não sobre temáticas escolhidas pelo professor sobre as quais ninguém está motivado a escrever, o que pode ser relacionado com o que nos traz Antunes (2014) no trecho citado mais acima, ao dizer que, para constituir um espaço de interlocução, é preciso que haja valores, conhecimentos, interesses e intenções aproximados, compartilhados pelo grupo social que irá produzir textos orais e escritos.

O autor também sistematiza um novo olhar sobre o texto dos estudantes, elencando quatro qualidades discursivas que devem ser aprendidas pelos alunos para que constituam seus textos com elas: a objetividade, a unidade temática, a concretude e o questionamento. Estas quatro qualidades discursivas fundam uma nova relação do professor (e dos estudantes) com o texto, pois o que importa é que

o texto diga algo a alguém sobre algum tema, de forma a provocar a interação do leitor/ouvinte com o que está escrito. Antes de verificar se as palavras estão bem acentuadas e se há parágrafo ou pontuação correta, as qualidades discursivas são prioridade, pois podemos ter um texto impecavelmente escrito - nos termos na gramática normativa - mas sem ser um texto, e sim, um amontoado de palavras repetindo platitudes e formalidades. Não se quer dizer com isso que questões ortográficas e sintáticas não sejam importantes; o que está se querendo dizer é que é preciso priorizar que o texto funcione como espaço de interlocução, em primeiro lugar. As qualidades discursivas olham para o texto não em sua camada formal, descolada de contexto, e sim, para seus sentidos e a forma como o discurso está operando. Obviamente, uma frase fragmentada e/ou uma palavra escrita de forma a prejudicar a leitura do texto irão chamar a atenção no ato da leitura pública, pois irão prejudicar o sentido do texto e, portanto, poderão ser revisadas pelos estudantes. Porém, por muito tempo, o olhar do professor para o texto do estudante foi um olhar voltado para erros ortográficos, e não para outros recursos linguísticos que fazem do texto um texto de um aluno-autor. Guedes (2009) propõe a análise das qualidades discursivas, mudando o foco do professor e rompendo com a cultura de que um bom texto é tão somente um conjunto de palavras e frases escritas ortograficamente de acordo com a gramática normativa.

Guedes (2009) relata que acredita ser fundamental fazer da turma de estudantes-autores também estudantes-leitores dos textos uns dos outros, formando uma comunidade leitora. O professor, como especialista, será mais um leitor dentre outros para os quais os estudantes escreverão seus textos. Guedes assevera que, para um escritor iniciante, é preciso essa concretização do leitor para que, com o tempo e a prática, vá abstraindo essa ideia de leitor até não mais precisar do concreto. Afinal, conforme Bakhtin (1997), ao escrever estabelecemos um diálogo com outras vozes sociais que já estão presentes desde a concepção do texto oral ou escrito. Colocamos intencionalidades em nosso texto buscando despertar certas reações nesses leitores imaginados, dialogar com esses outros discursos aos quais respondemos. Porém, para um escritor que está se iniciando em seus primeiros textos, é importante o que Guedes (2009) chama de “leitura pública”.

A leitura pública consiste que cada estudante leia o texto que produziu para a turma, e esse bem concreto grupo de leitores irá entrar para uma cadeia de textos

- orais e escritos - que vão se constituindo na prática constante da leitura e da escrita. Os colegas poderão comentar, questionar, criticar e responder com mais textos, e essa pedagogia vai configurando nos jovens escritores imagens e autoimagens de si e dos outros, na busca pelos recursos linguísticos necessários para dizerem o que querem dizer e da forma que querem dizer. Assim, o fato de saber quem são seus interlocutores concretos e ver, no momento da leitura pública, as reações que cada colega tem ao ouvir seu texto, facilita o aprendizado, por parte do aluno-autor, de que escrevemos textos para serem lidos por pessoas que irão interagir com eles das mais diversas formas. Ao contrário da redação escolar tradicional, os textos que os alunos passam a escrever são “instâncias de uso da língua escrita para produzir efeitos de sentido sobre bem determinados leitores” (GUEDES, 2002, p. 54)

Geraldi (1997) aponta que existe a “escrita na escola” e a “escrita para a escola”, trabalhando com a dicotomia “redação” ou “produção textual”. A “escrita para a escola” é aquela já caracterizada por diversos autores: a escrita mecânica e preocupada somente com formalismos. Já a “escrita na escola” é colocada como desafio, questionando se é possível, na escola, fugir da artificialidade:

É possível contornar esta artificialidade? É possível recuperar, no interior da própria escola, um espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores? (GERALDI, 1997, 140)

Assim como Guedes (2009) respondeu a este desafio lançado por Geraldi (1997) trilhando um caminho para trabalhar com produção textual com estudantes universitários do curso de jornalismo, Franchi (1998) relata um trabalho no chão da escola pública que também dialoga com esses questionamentos. Em um contexto em que o senso comum do professorado ainda pensava ser impossível fazer de sua sala de aula um ambiente favorável a uma escrita significativa, Eglê descreveu um caminho trilhado com uma turma de crianças rotuladas de “difíceis”. A professora-pesquisadora colocou a expressão linguística das crianças no centro de suas práticas, não estigmatizando a linguagem dos alunos e investindo no vínculo afetivo decorrente de uma prática inserida nos princípios da Educação Popular. No trecho a seguir, a autora traz uma de suas conclusões após o processo de investir na produção textual, oral e escrita, dos estudantes:

Essas mudanças dos aspectos interacionais das crianças em grupo tiveram seus reflexos na produção individual. Limitei-me na dissertação a

examinar sua produção escrita. Penso ter mostrado como passaram de um comportamento tímido e restrito à produção de textos expressivos, criativos, abertos. Guardadas as limitações de idade e escolaridade, todos os alunos passaram a buscar no texto os instrumentos de sua expressão. Foram originais na invenção; procuraram construir seus textos segundo as condições dessa invenção, livrando-se de estereótipos e clichês; ganharam de modo surpreendente, mesmo para mim, em fluência e flexibilidade linguística; preocuparam-se em conseguir - e conseguiram em grande parte - dominar a linguagem, para usá-la segundo as condições de uso e de sua análise das circunstâncias e propósitos do texto. (FRANCHI, 1998, p. 142)

Outro texto que respondeu muito bem a Geraldi (1997) foi a dissertação da professora Jane Mari de Souza (2000), que também coloca a produção textual no centro de suas práticas e nos relata um trabalho com alunos reais em uma sala de aula na “periferia da periferia”. Em sua investigação, traz a escrita como possibilidade de humanização e de superação dos limites impostos pela desigualdade social às classes populares. “De mãos dadas” (SOUZA, 2000) com seus alunos, propôs um trabalho que viu na escrita dos estudantes muito além de “problemas”: viu a oportunidade de conhecer seus alunos e sua comunidade. A partir dessa escuta/leitura de mundo atentas, fez com que a escrita entrasse na vida das crianças para potencializar as necessidades e lutas daquele contexto.

Além da dissertação de Souza (2000), temos também um trabalho de referência no campo da prática da produção escrita o livro que traz uma troca de cartas entre estudantes e professoras de duas escolas da rede pública municipal de Porto Alegre, organizado pela autora da dissertação comentada acima junto com a professora Ana Cláudia Sousa Zatt: *Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania* (SOUZA e ZATT, 1999). O livro traz o vai-e-vem de uma interlocução em que os estudantes de duas escolas se comunicam através de cartas, mostrando envolvimento com a prática da escrita: contam sobre si mesmos, sobre a escola e sobre suas comunidades. Em relação ao trabalho com interlocução em sala de aula, Souza (2000) afirma que

O trabalho com a Língua Portuguesa - centrado no *texto enquanto o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém* (Geraldi, 91: 98), fio condutor deste projeto, possibilitou não só a necessária oportunidade para que o aluno tomasse a palavra para contar a história até então silenciada de sua vida e da vida dos seus, mas também reafirmou que é no texto que a língua se revela como discurso que estabelece uma relação entre autor que quer construir um significado para um leitor que com ele vai igualmente participar do mesmo esforço construtivo. Além disso, mostrou que é no texto que a língua se revela

enquanto conjunto de formas permanentemente trabalhadas pela cultura dos falantes, escreventes e leitores que a compartilham. (SOUZA, 2000, p 56)

Ao propor aos seus alunos a escrita de um livro e, posteriormente, o enfrentamento a um prefeito que não cumpriu suas promessas, Souza (2000) demonstra como o ensino de LP pode ser articulado com a vida, com os desejos e lutas dos estudantes e da comunidade a que pertencem.

O presente trabalho também tem a intenção de responder, dentro de suas limitações, aos questionamentos de Geraldi (1997). Para tanto, além do levantamento bibliográfico da produção seminal sobre a questão da produção textual na escola, realizei diversas buscas no portal de Teses e Dissertações da CAPES no intuito de conhecer as pesquisas no campo da Linguística Aplicada que também tivessem tratado de pensar sobre a escrita em sala de aula, especialmente aquelas que trouxessem análises de textos produzidos por estudantes reais no contexto da escola pública.

Para registrar uma “fotografia” desta produção, relato aqui o que encontrei no dia 15 de março de 2022, utilizando como filtro de pesquisa trabalhos que tivessem como palavras-chave “produção textual”, “escrita na escola” e “autoria” (outro conceito importante para este trabalho, do qual tratarei logo a seguir, neste capítulo). Fiz a busca por esses termos em Teses e Dissertações produzidas nos últimos 5 anos, e não encontrei uma quantidade muito significativa de trabalhos entre 2017 e 2021.

Encontrei 67 resultados para “escrita na escola”, sendo que a maioria deles (29) são trabalhos de Mestrado Profissional. Ao pesquisar “produção textual”, encontrei 1209 trabalhos, sendo que 1007 são trabalhos do Mestrado Profissional. Para “autoria”, são 448 resultados, sendo que a maioria a trazer esse conceito como palavra-chave são dissertações de Mestrado (236). No caso dos trabalhos com as palavras-chave “escrita na escola” e “produção textual”, a grande maioria foram escritos por professores do ProfLetras (Mestrado Profissional), programa ainda inexistente nesta Universidade. Esse programa é um incentivo à formação docente, com foco em professores de escola pública, e a produção final deve ser uma dissertação que traga uma questão prática, relacionada à realidade de sala de aula. Assim, temos, em sua grande maioria, trabalhos que utilizam a metodologia

da “pesquisa-ação” (THIOLLENT, 2005) e analisam o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula realizado pelo professor-pesquisador com sua(s) turma(s).

Dentre os trabalhos que abordam uma ou mais dessas palavras-chave/ assuntos, muito poucos trazem textos de estudantes reais, como é o caso desta dissertação. As pesquisas que trazem textos de alunos apresentam, com maior recorrência, textos de estudantes do Ensino Médio (em geral, dos Institutos ou das escolas Federais) ou textos finalistas produzidos no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Também encontrei muitos trabalhos (a grande maioria vinculados ao ProfLetras) que traziam pesquisa-ações com “Projetos didáticos de gênero” (DOLZ, 2004) - realizados, principalmente, com o nono ano do Ensino Fundamental - cujo resultado (“produto final”) era um texto escrito e reescrito pelos estudantes dentro do gênero textual em foco no projeto. Esses projetos trazem uma produção textual final voltada para interlocutores reais: um livro da turma, um jornal, uma revista, um fanzine, uma história em quadrinhos etc., a ser exposta ou entregue para a comunidade escolar. É interessante notar que esses trabalhos demonstram um movimento de esforço em buscar o interesse dos estudantes, tematizando questões trazidas pelos adolescentes. Também é importante registrar que muitos desses trabalhos envolvem o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC 's) no contexto escolar.

Na Linguística Aplicada da UFRGS há apenas um trabalho produzido nos últimos cinco anos que traz textos escritos por estudantes reais de escola pública: trata-se da tese da professora Daniela Fávero Netto (2017), orientada pelo professor Paulo Coimbra Guedes. A tese apresenta as primeiras e últimas versões de textos dos estudantes de uma turma de segundo ano do Ensino Médio e traz a análise das reescritas desses textos a partir das qualidades discursivas de Guedes (2009). Netto (2017) relata a prática da “leitura pública” (GUEDES, 2009), realizada permanentemente após a escrita dos textos. Demonstra como os comentários dos colegas e da professora após a leitura em voz alta dos escritos de cada estudante contribuíram para a melhoria dos textos e como a turma foi se apropriando, nessa prática interlocutiva, do conceito de qualidades discursivas desenvolvido por Guedes (2009). Vou retomar algumas descobertas feitas por Netto (2017) ao longo dos próximos capítulos.

Ao retirar os filtros que limitam a busca nos últimos 5 anos, há muitos trabalhos com títulos que remetem à análise de textos de alunos reais em contextos de escola pública, porém, são anteriores à Plataforma Sucupira, não sendo possível acessá-los. Aparentemente - seria necessário um estudo mais aprofundado para afirmar categoricamente o que segue - foram realizadas mais pesquisas sobre produção textual entre os anos 90 até a primeira década dos anos 2000, justamente quando as discussões provocadas por Geraldi (1997), Guedes (2009) e outros autores sobre o tema estavam na ordem do dia, já que publicaram obras de referência nessa época.

### **3.2 O conceito de texto e sua centralidade na aula de LP**

Adotaremos neste trabalho as delimitações do conceito de “texto” de Geraldi (1997, p. 99): “um texto é uma sequência verbal escrita coerente formando um todo acabado, definitivo e publicado”. Sobre cada conceito que compõe esta definição, Geraldi faz uma explicação com exemplificações, que resumo aqui:

- “sequência verbal” porque linguística, e não icônica ou outras;
- “escrita” porque o foco de análise serão os textos escritos;
- “coerente”, porque “uma mera justaposição de sequências verbais escritas não chega a constituir um texto” (p. 99)
- “formando um todo”, porque é preciso que o leitor seja informado que tais sequências verbais apresentam-se como um “todo”, do contrário, no caso de sequências verbais incoerentes, por exemplo, o leitor não fará o movimento de preencher os espaços em branco se não souber que as sequências estão formando um todo.
- “um todo acabado”, mesmo não havendo “critérios formais objetivos para se dizer que estamos diante de um texto acabado, um texto ainda não acabado não é um texto” (Geraldi, 1997, p.100); assim, um texto acabado é aquele que o autor diz que está acabado.
- “definitivo”, porque admite-se a escrita anterior de rascunhos, anotações etc. Essa característica é uma prerrogativa do autor, já que ele quem vai determinar se tal versão é ou não a definitiva.

- “publicado”, porque precisa ser dado a público, isto é, cumprir a “finalidade de ser lido, o que demanda o outro; a destinação de um texto é sua leitura pelo outro, imaginário ou real.” (Geraldi, 1997, p.100)

Essa noção de texto, segundo Geraldi (1997, p.104):

- a) se constrói numa relação entre um eu e um tu;
- b) opera com elementos que, sozinhos, são insuficientes para produzir um sentido fixo;
- c) inevitavelmente tem um significado, construído na produção e na leitura, resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade linguística, a que apelam tanto autor quanto leitor.

Ou seja, um texto é sempre escrito, no mínimo, a dois: o autor e seu (s) leitor (es) imaginado (s); escrever não é uma atividade solitária, pois ao fazê-lo, fazemos em constante diálogo com quem sabemos ser nossos possíveis leitores. Paralelamente, não é possível ao autor controlar plenamente os sentidos de seu texto, pois por mais conhecimento de mundo que ele possa ter e por mais circulação em diversas comunidades linguísticas que o autor possa ter vivenciado, não consegue prever, muito menos controlar, a pluralidade de sentidos possíveis que seu texto pode ter.

As comunidades linguísticas de que fala Geraldi estão atravessadas por diversos discursos e interesses antagônicos, portanto, estão longe de serem homogêneas. Tanto o autor quanto seu (s) leitor (es) imaginado (s) estão situados em, pelo menos, uma comunidade linguística, e essa comunidade tem historicidade, ou seja, está localizada em um espaço-tempo, em um contexto social, econômico e cultural complexo. Assim, um texto que atravessa um tempo histórico, por exemplo, entra em uma cadeia interpretativa que era imprevisível ao autor no momento da produção de seu texto.

Entretanto, isso não significa que o texto está aberto a qualquer interpretação, como se seus sentidos dependessem única e exclusivamente do leitor. No dizer de Geraldi:

(...) por fim, o reaparecimento do texto, não com sentido fixo e único, mas como uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentidos na leitura; seus espaços em branco aceitos como inevitáveis, em função da natureza do funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência das diferentes interpretações das estratégias da produção, mas também como consequência do

pertencimento a universos discursivos diferentes (autor/leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes (...), tem seu preenchimento agenciado a partir do texto e das pistas que este oferece. (GERALDI, 1997, p.111)

Dessa forma, assim como o texto deixa espaços em branco, aberturas, lacunas e outros respiros para serem preenchidos pelo leitor, também há pistas que apontam para os sentidos imaginados pelo autor-criador (Bakhtin, 1997) em seu esforço estético.

Dentro disso, Geraldi (1997) nos provoca a pensar no texto como um “estranho no ninho”, perguntando como é possível uma conciliação entre a atividade escolar reprodutivista e prescritivista e a entrada do texto (com seus fechamentos e aberturas, suas pistas e lacunas, suas previsibilidades e suas imprevisibilidades) em sala de aula. Se o objetivo do professor é ensinar o estudante a ler textos, isso implica em dialogar com o texto, perceber suas nuances e dar-lhe sentidos a partir da bagagem interlocutiva que cada leitor carrega. Então, será que é possível um professor reprodutivista e prescritivista proporcionar um encontro que não seja artificial do leitor com o texto?

Geraldi (1997) apostava que, por mais que o professor controlasse quais textos seriam lidos em aula, como seriam lidos e para que seriam lidos, o texto, ainda assim, continuaria sendo um “estranho no ninho” que poderia pôr em contradição a identidade do professor reprodutivista e, quem sabe, a partir desse conflito, nascer questionamentos que poderiam constituir novas identidades para o professor de LP.

Desde os escritos de Geraldi, muitas coisas mudaram e hoje temos uma longa caminhada com o texto em sala de aula. Práticas de leitura das mais diversas são profusamente relatadas, compartilhadas, estudadas e transformadas em livros, artigos, vídeos, cursos e tantos outros meios de divulgação. O centro do ensino de LP hoje é o texto, sem dúvidas, mesmo que ainda predominem as práticas que usam o texto como pretexto para a aprendizagem de classificações gramaticais e/ou formalismos que exigem do estudante saber nomear/apontar as “partes de um texto do gênero tal”. Conforme já citado, desde os PCN’ s até a BNCC, o texto está colocado como o principal objeto de ensino aprendizagem das aulas de português.

Majoritariamente, os textos trazidos para o centro da aula de LP ainda são os textos dos autores consagrados, tidos como fundamentais a depender da

posição axiológica do professor em sua comunidade linguística. É perceptível que temos avançado imensamente na diversidade desses textos e na pluralidade de vozes sociais a que os estudantes de escolas públicas têm tido acesso: literatura indígena, negra, feminina, LGBTQIAP+ e periférica têm entrado nos programas de leitura escolares e nas listas de leituras obrigatórias das universidades federais.

Essa entrada é, sem dúvidas, fundamental, pois esses sujeitos, antes marginalizados e excluídos dos círculos de letramentos privilegiados, agora geram referência e deixam caminhos abertos para que outros autores e autoras que reivindicam as mesmas (ou outras, também marginalizadas) identidades possam surgir a partir deles e delas. Antes, na escola, os autores sobre os quais fazíamos projetos de leitura e cujas obras líamos com os alunos eram sempre da mesma camada social, da mesma cor e tinham a mesma identidade de gênero, não gerando, por vezes, identificação com os jovens estudantes. Ao verem que os escritores são todos brancos, privilegiados financeiramente, homens e héteros, a maioria dos estudantes de escola periférica urbana não viam a escrita (nem a escrita acadêmica, nem a escrita literária) como um caminho possível para eles e elas. Agora, depois da conquista da visibilidade de sujeitos historicamente marginalizados, os estudantes das camadas menos privilegiadas da sociedade podem imaginar-se também como escritores, já que passaram a ser imaginados como leitores.

Porém, de nada adianta trazer para o centro da sala de aula de português os textos de autores e autoras que geram maior identificação com os estudantes e/ou que lhes abrem novos horizontes sociais se seguirmos fazendo esse movimento de forma prescritiva, ou seja, se esses textos forem também usados como modelares e/ou dotados de interpretações fixas, delimitadas por “perguntas de interpretação” que exigem respostas certas. Também me questiono se adianta (para fins de formação de leitores e autores), por mais interessantes e importantes que sejam, levar textos para serem lidos que são completamente desconectados dos temas que estão “reverberando pelas paredes da escola” (FÁVERO, 2017, p. 23). Geraldi nos faz uma série de provocações nesse sentido, que irão culminar em uma proposta:

Ou seja, mesmo quando a leitura se inspira em concepções mais interessantes sobre textos e sobre a leitura, as relações interlocutivas a se empreenderem em sala de aula não respondem à necessidade do estabelecimento destas relações. Daí, sua legitimidade se estatuir e não

se constituir. Os alunos, leitores e, portanto, interlocutores, leem para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados. Com que legitimidade são eles convocados para esta relação? (GERALDI, 1997, p. 169)

Por vezes, os textos levados para serem lidos em aula são reificados, “valem por si”, artificializando as razões pelas quais um leitor lê um texto. Não são textos que os estudantes buscaram para encontrar respostas às suas questões, para aprender com ele o que desejam aprender, para saber mais sobre algo de que gostam, para satisfazer uma curiosidade, para sanar alguma necessidade ou para simplesmente ter prazer de ler uma história que consideram que pode ser boa. Na melhor das hipóteses, são textos escolhidos pelo professor por julgar que correspondem a algum dos “quereres” de seus alunos; são textos que o professor acredita que os estudantes devem ler, por este ou por aquele motivo. Porém, em geral, esses julgamentos e crenças não contam com a opinião do maior interessado, ou seja, o estudante leitor.

Geraldi propõe um movimento contrário a esse: o centro da aula de português é o texto, mas não os textos dos autores escolhidos pelo professor, e sim, o texto produzido pelos estudantes, colocados no papel de sujeitos-autores. Assim, propõe “inverter a flecha” e construir outra legitimidade para o texto, ao mesmo tempo que integra a leitura à produção textual. Ao fazer esse movimento, os estudantes, agora sujeitos-autores

precisam voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistemas de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas. É destas interpretações que se podem tirar tópicos que, discutidos na sala de aula, demandam a busca de outras informações, de outros modos com que outros viram e veem experiências semelhantes. É neste sentido que a leitura incide sobre “o que se tem a dizer”, porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente. (GERALDI, 1997, p. 170-171)

Dessa forma, é na concepção de “texto” delimitada por Geraldi (1997) e em sua proposta de “inversão da flecha” que se assenta este trabalho. O texto continua a ser o centro da aula de português, e continua a ser um elemento perturbador de práticas prescritivistas por trazer em si imprevisibilidades de leitura; entretanto, ao trazer o texto do estudante para o centro da aula de português, a imprevisibilidade torna-se ainda maior. A cada texto produzido, lido e comentado em aula, abrem-se

possibilidades de mais leituras, mais escritas e mais análises linguísticas dos recursos que foram usados pelos estudantes ou que poderiam ter sido usados, ampliando, a cada novo texto, as aprendizagens.

Não quero dizer com isso que o professor não pode levar para a sala de aula textos que julga importantes de serem lidos pelos estudantes. O que se está questionando aqui é a forma como esse convite à leitura é feito e qual é a margem de participação do estudante nesse julgamento para que ele se sinta engajado nessa leitura. Esse questionamento tem base nas conquistas já feitas pelo ensino de língua materna em sala de aula que tiveram como protagonistas professores e pesquisadores inscritos nas concepções sociointeracionistas da linguagem. A partir dessas conquistas - o texto como centro da aula de LP, o estudante visto como sujeito leitor que pode construir sentidos a partir de sua leitura, o rompimento com o cânone exclusivo de escritores homens, héteros, brancos e economicamente privilegiados, dentre outras - é importante pensar em possibilidades de avanços. Como nos traz Tauveron (2014):

Fez-se necessário certo tempo, o tempo de várias pesquisas sobre a leitura, abrangendo mais o ensino fundamental que o médio, para que se viesse a passar a observar as capacidades interpretativas dos jovens alunos (observáveis desde o maternal), para entender e fazer entender “seus textos singulares de leitores” (BAYARD, 1998). Em outros termos, fez-se necessário um tempo para reconhecer os sujeitos leitores no sujeito escolar, até aqui concebido na escola como um sujeito cognitivo com capacidades indiferenciadas e limitadas (sujeito apenas capaz de responder com uma única voz às questões impostas, incapaz de traçar um caminho no texto sem trilhas previamente balizadas). Nós desejamos que, simetricamente, se queira examinar a possibilidade teórica de considerar os sujeitos escolares que escrevem como um conjunto de sujeitos aprendizes (seria ridículo negar as necessidades de ensinar metodicamente e coletivamente um “corpus de prescrições”) e também como um conjunto de autores singulares, porque não quer dizer um conjunto de escritores. (Tauveron, 2014, p. 88)

Professores e pesquisadores que entendem a língua da perspectiva discursiva conseguiram pautar os currículos brasileiros para que o sujeito escolar passasse a ser reconhecido como sujeito leitor, conquistando abertura para que a voz do jovem estudante como um leitor possível seja ouvida em sala de aula. Tauveron (2014) reivindica que o mesmo esforço seja feito no sentido de ver no sujeito escolar um autor possível, tratando-o como “aluno-autor” e inserindo os textos desses alunos no mesmo jogo que qualquer texto tem o direito de jogar: o jogo da interlocução.

### 3.3 Autorias na Escola Pública

A questão da autoria em textos escolares tornou-se importante ao longo do meu trabalho como professora de redes públicas. Conforme a discussão já desenvolvida no início deste capítulo, a escola é um espaço que ainda se prende às ideias da “composição” e da “redação escolar” ao invés de investir no texto do aluno. Dessa forma, o estudante adolescente, ao chegar nas séries finais, está pensando-se incapaz de produzir um texto e tem aversão a essa ideia. Quando precisa fazê-lo, por vezes, recorre à cópia ou busca escrever o mais próximo possível do que pensa que irá agradar à escola, utilizando um conjunto de clichês e generalidades. Porém, a escrita não acontece somente dentro da escola: há todo um mundo feito de escrita, leitura, áudio, som e imagem que faz parte da vida dos adolescentes do século XXI.

Os Novos Estudos do Letramento (Street, 2014) trouxeram luz a essa questão da escrita ao afirmarem, com base em diversas pesquisas, que há letramentos privilegiados e letramentos outros - desprivilegiados - que não são considerados válidos ou dignos pela escola. Ou seja, as pessoas resolvem seus problemas e fazem muitas coisas com sua língua fora da escola, pois este não é o único espaço onde se produz leitura e escrita. A escola produz e exige um tipo de letramento, o letramento acadêmico, que é socialmente valorizado, o que não significa que tenha um valor superior “em si”: é fruto de uma construção histórica.

Se antes do advento da internet já existiam outros letramentos acontecendo fora da escola (nas sociedades com escrita, os jovens sempre escreveram diários, criaram poemas, letras de música, cartinhas de amor, pichações, manifestos, jogos com palavras etc.) que a escola, na maioria das vezes, ignorava e até reprimia, hoje já não é mais possível desconsiderar o protagonismo dos adolescentes nos mais diversos ambientes virtuais. Em relação à escola pública, há inclusive um atraso e um descompasso: a escola precarizada não tem conseguido acompanhar as novidades trazidas pelos letramentos digitais (SOARES, 2002) produzidos com o ritmo frenético dos aplicativos, plataformas e redes sociais. Na periferia, os estudantes enfrentam verdadeiras batalhas para conseguir um celular, pois recusam-se a ficar sem acesso ao mundo virtual. No espaço de interlocução digital, eles e elas têm escrito e lido mais do que nunca, e desejam participar deste mundo na mesma proporção que não desejam, muitas vezes, participar do mundo da escola. A escrita fora da escola sempre aconteceu,

em especial entre os jovens; porém, parece que essa relação, nos dias atuais, passou a ser uma necessidade, algo do qual ninguém quer ficar excluído. Todos e todas querem participar das práticas de letramento das redes sociais.

Assim, diante dessa questão, precisava encontrar um caminho para pensar sobre a produção textual de meus alunos e como poderia ajudá-los a desconsiderar o que aprenderam sobre “redação escolar” e começar de novo, escrevendo textos que desejassem escrever e compartilhar com os demais. Ao me deparar com textos copiados e com muitas generalidades, senti a necessidade de pensar sobre o conceito de autoria e nos motivos que levavam meus alunos e alunas a se negarem a “dizer a sua palavra” (FIORI, 2020, p. 17) no espaço escolar.

Dessa forma, fui em busca de teóricos que tivessem desenvolvido conceitos de autoria que fossem possíveis de ser adaptados para a escrita de autores iniciantes em contexto escolar. Bakhtin (1997), Possenti (2002), Tauveron (2014) e Simões et al. (2012) são os e as estudiosas que abordam o conceito de autoria de uma forma mais próxima (ou que outros teóricos já aproximaram, como é o caso de Faraco com Bakhtin) da sala de aula. Vamos a eles.

### **3.3.1 Autoria é reconhecimento e diálogo com diferentes vozes sociais**

Segundo Faraco (2009), o tema do autor e da autoria está presente em todos os textos de Bakhtin, que lhe deu uma extensa elaboração filosófica e, a cada texto, foi lhe dando também novos desdobramentos. Inicialmente, no livro *O autor e o herói na atividade estética*, escrito entre 1920 e 1923, Bakhtin faz a conhecida diferenciação entre *autor pessoa* (o escritor) e *autor criador* (função estética assumida no texto). O *autor criador*, nesta obra, é uma posição estética que materializa uma relação axiológica com o herói e o seu mundo. Essa relação pode ser materializada de muitas formas no texto, de modo que haja um acabamento estético da obra. Nessa elaboração de Bakhtin, a noção de *autor criador* se restringe aos processos de criação estética de uma obra literária.

Em outro texto, ainda segundo Faraco (2009), esse conceito será ampliado:

No texto *O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal* (escrito em 1924), Bakhtin amplia o escopo da posição axiológica do autor criador, incluindo nela tanto o herói e seu mundo, quanto a forma composicional e o material, isto é, o todo estético materializa escolhas composicionais e de linguagem que resultam também de um posicionamento axiológico. (FARACO, 2009, p. 89)

Assim, esse conceito se amplia e ultrapassa a esfera literária, recusando a ideia de autor como aquele ser inatingível, colocado no mais alto pedestal dos grandes cânones literários e do autor como dono de uma subjetividade vazia de relações sociais, concepções que têm raízes no Romantismo. Segundo Faraco (2009), a perspectiva bakhtiniana recusa tanto a ideia individualista pós-medieval quanto as ideias dos extremos deterministas, que afirmavam, por exemplo, que não havia espaço para a singularidade, já que “somos todos sempre e apenas falados” (Faraco, 2009, p. 86). A teoria bakhtiniana buscou, então, formular um entendimento alternativo a esses, sustentando a visão teórica de que

(...) o universo socioideológico e o mundo interior não remetem a estruturas pesadamente monolíticas e centrípetas (como se houvesse um único centro verboaxiológico), mas a realidades infinitamente múltiplas e centrífugas, e confrontando-se em uma intrincada rede de incontáveis entreciosos que vão ocorrendo numa dinâmica inesgotável. É dessa imensa diversidade de vozes e de suas relações dialógicas que emerge como possível a singularidade que se constituirá explorando o espaço infinito da tensão dialógica das vozes sociais. (Faraco, 2009, p. 87)

Com isso, abre-se caminho para as singularidades dos sujeitos e, portanto, para as ideias bakhtinianas sobre autoria. Faraco (2020) nos traz que, para o filósofo, estamos em um imenso jogo dialógico no qual circulam vozes sociais, ou línguas sociais. As vozes sociais são conjuntos difusos de concepções de mundo carregados de valores e crenças; todos nós produzimos enunciados segundo os sistemas de crenças que nos situam como sujeitos e nos dão identidade, para participarmos dos diálogos sociais com outras vozes/línguas sociais. Nós mesmos, em nosso mundo interior, somos como um microcosmos pluridiscursivo rico em diálogos e conflitos entre as diversas vozes sociais que nos constituem.

Então, ser autor, na perspectiva bakhtiniana, é **orientar-se em uma atmosfera pluridiscursiva na qual todos nós estamos imersos**. O autor é aquele que consegue perceber e diferenciar diversas vozes/línguas sociais, circular entre elas e, habilidosamente, assumir uma posição estratégica que lhe possibilite **explorar o potencial criativo da pluridiscursividade dialógica**. Assim, poderá escolher uma ou mais dessas vozes sociais e deslocar-se para posições discursivas diferentes da sua (do autor pessoa) passando, então, a autor criador. A posição autor é definida por Bakhtin, mais tarde, como uma “máscara autoral”, e,

segundo Faraco (2020), o autor formula a seguinte metáfora: “Em qual enunciado existe uma face e não uma máscara?”, ou seja, em qual enunciado não existe autoria, já que é preciso assumir, sempre, uma posição axiológica diante de si mesmo e de seus interlocutores para, então, dizer o que quer dizer? Para interagir verbalmente, é preciso deslocar-se nos campos discursivos para entrar no jogo dialógico; assim, todo falante é um autor criador. Quanto mais vozes sociais o autor conseguir identificar e com elas dialogar, mais escolhas de posições estratégicas terá para assumir em seu texto, ampliando seus horizontes discursivos e ampliando também seus interlocutores.

Possenti (2002, p. 113) postula que um dos indícios de autoria é “dar voz explicitamente a outros e incorporar ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor”. Ou seja, aponta também para a posição estratégica do autor a que se refere Bakhtin: inserir, no texto, vozes sociais diferentes, provocando diferentes efeitos de sentido, usando criativamente as relações que essas vozes estabelecem na sociedade. Vozes sociais em conflito, por exemplo, de dois lados de uma polêmica que esteja presente em determinado contexto, podem ser materializadas no texto para provocar o leitor a refletir sobre essas posições. Essa é a “aposta a respeito do leitor” de que fala Possenti (2002), pois o autor espera de seu leitor que ele reconheça essas vozes e identifique que relação o autor-criador está estabelecendo entre elas em seu texto. No dizer de Possenti (2002, p. 113), “Essa estratégia faz com que o leitor não possa ser qualquer um, deve ser alguém engajado na cultura comum, ou seja, implica um co-enunciador com traços específicos.” Assim, para que o interlocutor consiga identificar as vozes sociais mobilizadas pelo autor-criador, é necessário que leitor e autor compartilhem de horizontes referenciais comuns, ou que o leitor esteja disposto a ampliar seus horizontes a partir do jogo de vozes sociais estabelecido pelo autor-criador.

### **3.3.2 Autoria é compreensão responsiva**

Se a autoria, na perspectiva bakhtiniana, se constrói no movimento interlocutivo, na relação alteritária do diálogo das vozes sociais, é necessário pensar no que o filósofo denomina de *compreensão responsiva*. Bakhtin delinea bem esse conceito quando faz críticas ao esquema de comunicação elaborado por

Saussure, questionando a visão do linguista que estabelece seus estudos com base em um falante “ativo” e um ouvinte “passivo”:

Não se pode dizer que esses esquemas sejam falsos e que não correspondam a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica. Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (Bakhtin, 2003, p. 271).

Assim, enquanto ouvimos, não há uma espera silenciosa, um momento de pura absorção daquilo que está sendo falado, e sim, uma ativa participação que já vai se constituindo em resposta. O movimento interlocutivo é contínuo, e isso vale para o texto (conforme a definição já colocada neste trabalho). Ao ler um texto, fazemos o mesmo movimento: desde a primeira frase, já estamos mobilizando nossas referências, visões de mundo e posições valorativas. Por outro lado, o autor, ao escrever seu texto, também não o faz como um ato solitário, pois também está inserido nesse movimento contínuo de responsividade:

Enquanto elaboro meu enunciado, tendo a determinar essa resposta de modo ativo; por outro lado, tendo a presumi-la, e essa resposta presumida, por sua vez, influi no meu enunciado (precavendo-me das objeções que estou prevendo, assinalo restrições, etc.). Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. (BAKHTIN, 1997, p. 322)

Então, o autor imagina seus leitores, buscando mapear, desde seu ponto de vista, se compartilham de horizontes referenciais suficientes para compreender responsivamente o texto. A partir desses leitores imaginados, o autor-criador leva em conta quais vozes sociais esses leitores representam. Esse jogo de imaginação

e alteridade faz com que o texto seja criado, no mínimo, a dois, e aqui retomamos a delimitação de Geraldi (1997, p.104), afirmando que um texto “se constrói numa relação entre um eu e um tu” que tem um significado construído tanto no ato da escrita quanto na leitura, “resultado das múltiplas estratégias possíveis de interpretação compartilhadas por uma comunidade linguística, a que apelam tanto autor quanto leitor”. Novamente, vemos que é preciso um **horizonte referencial compartilhado**, um grau de pertencimento a uma comunidade linguística que tenha “conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural” para que a compreensão responsiva aconteça.

### **3.3.3 Autoria implica em movimentar-se em relação ao outro e em relação a si mesmo**

Para Bakhtin (1997), a relação que se estabelece entre os participantes da interação, principalmente entre o autor-criador e interlocutor, é uma relação exotópica, ou seja, uma relação que pede um deslocamento necessário para que se estabeleça o enunciado artístico.

É nesse deslocamento que o autor-criador bakhtiniano poderá dar o devido “acabamento”, uma das características do enunciado. Quando o produtor do texto chega à conclusão de que disse tudo o que poderia ter dito sobre determinado tema naquele momento, o enunciado assume a natureza de estar “acabado” e “aberto à possibilidade de resposta”, ao mesmo tempo que possibilita o acesso ao seu todo aos interlocutores. Para concretizar esse acabamento, é preciso uma alternância interna: o produtor do texto deve trocar de lugar com ele mesmo, lendo-se enquanto escreve, para “dar acabamento” ao seu próprio texto, e essa atividade é estética. Ele ora se aproxima, ora toma certa distância de sua obra, tomando em conta, desde que inicia a escrita, a leitura que farão seus possíveis interlocutores.

Possenti (2002), aponta que um dos indícios de autoria é manter a distância, no seguinte sentido:

Locutores/enunciadores constituem-se enquanto tais, em boa medida por marcarem sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores. Se, numa conversa, suspendem "o que estão dizendo" para explicar-se, diante de alguma reação do outro, visível ou imaginável, é disso que se trata (o locutor diz, por exemplo, "não pense que estou exagerando", "e olhe que não sou bairrista", etc). Também é bastante frequente que os enunciadores explicitem em que sentido estão empregando certas palavras, ou que se voltem sobre o que disseram para

resumir, retomar, etc. (...) Trata-se, a rigor, de uma exigência do próprio discurso, decorrente do fato de que o sujeito sempre enuncia de uma posição, mas a língua não é um código que sirva a cada posição de forma transparente. (Possenti, 2002, p. 114)

Assim, ao distanciar-se do texto, o autor pode escolher demarcar seu ponto de vista, sua voz social, deixando explícito no texto que se distancia ou que se aproxima de determinadas opiniões, por exemplo. Ao imaginar seus leitores, reconhece discursos com os quais seu próprio discurso pode ser confundido, e, para afastar essa possibilidade de leitura, demarca um distanciamento. Importante destacar o que Possenti (2002) ressalva no final da citação “a língua não é um código que sirva a cada posição de forma transparente”, ou seja, por mais que o autor queira demarcar distanciamento ou aproximação de certos discursos (vozes sociais), a língua não lhe dá uma garantia plena de que será entendido como quer ser entendido. É justamente por saber disso que o autor faz o esforço de demarcar, com os recursos de que dispõe e a depender de sua estratégia, sua posição em relação às vozes sociais que circulam na (s) comunidade (s) linguística (s) de que seu texto irá participar. Para esse movimento, é preciso o exercício da exotopia, em que o autor criador troca de lugar com outras vozes sociais (leitores imaginados) e lê, com olhos alheios, o seu texto, percebendo nuances que não perceberia se não tivesse a habilidade de distanciar-se.

#### **3.3.4 Autoria implica em reconhecer-se como capaz de autorar**

A pesquisadora francesa Catherine Tauveron (1999) cunhou a expressão “aluno-autor” e, em suas publicações, defende a possibilidade de se estabelecer, com alunos de séries iniciais, as condições para desenvolver confiança de que as crianças podem ser autoras. Tauveron (1999) aponta que tornar-se autor não é criar seu próprio texto utilizando os meios técnicos encontrados na leitura de outros textos, imitando estruturas e fazendo paráfrases; também não é suficiente apenas escrever pensando no leitor. É necessário construir uma imagem de si mesmo no seu discurso para exercer uma influência sobre seu interlocutor (TAUVERON, 1999). Essa condição se relaciona com a noção de “máscara autoral” postulada por Bakhtin, pois o autor assume uma “persona” no discurso que se autoriza a exercer a posição de autor e a lidar com as outras vozes sociais com que pretende dialogar em seu texto.

Dessa forma, para o aluno construir uma imagem de si mesmo em seu discurso, é necessário marcar essa produção de forma que traga algum nível de novidade: uma criação singular que articula, com marcas de intencionalidade, algo já conhecido a elementos que podem ser identificados como pertencentes a um discurso de um sujeito que fez questão de colocar sua voz no texto da forma como colocou. Assim, o distanciamento que nos coloca Bakhtin (1997) não é apenas o olhar do autor que finge ser um outro e volta à sua produção com outras lentes: é o olhar criativo do autor que tem a intenção de provocar reações no outro - e para isso precisa imaginá-lo, ou, no caso de autores iniciantes, imaginar e depois testar seu texto diante de leitores concretos, para ir formando imagens cada vez mais diversas de leitores possíveis. Além de imaginar o leitor, o autor precisa desenvolver também uma autoimagem, decidir quais identidade (s) quer assumir em seu discurso, constituindo-se como alguém que escreve e que tem certas características, ou seja: criar uma voz própria, um discurso autoral.

Possenti (2002) vincula o conceito de autoria à noção de singularidade, opondo-se de forma veemente a uma visão de “redação escolar” quando afirma que a autoria não é uma questão de correção gramatical. O conceito de autoria precisa ser entendido como a “produção de discurso a partir de uma posição” (POSSENTI, 2002, p. 91), marcado por traços pessoais, singulares, já que “as verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática” (POSSENTI, 2002, p. 110). Possenti resume sua tese da seguinte forma:

(...) há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente - o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido. É a tese que proponho. (POSSENTI, 2002, p. 110)

Até o momento, apresentamos diversos aspectos que definem autoria dentro das teorias sociointeracionistas baseadas nos estudos bakhtinianos. A singularidade requerida por Possenti, o reconhecimento das e o diálogo com as vozes sociais, a compreensão responsiva, o movimento do autor em relação a si mesmo e aos interlocutores são aspectos que constituem um texto autoral.

Agora, é preciso refletir como esses conceitos podem dialogar com as práticas de escrita na escola. Se a escrita na escola foi constituída como um

exercício de comunicação artificial, é preciso buscar caminhos para desnaturalizar as ideias que atrapalham a escrita de textos autorais. É preciso preparar o terreno para que os estudantes produzam textos dentro das prerrogativas de Geraldi (1997), que são as prerrogativas do porquê escrevemos textos na vida real, ou seja: precisamos ter o que dizer, razões para dizer, para quem dizer, nos responsabilizar pelo que queremos dizer e ter estratégias para realizar todas essas ações (GERALDI, 1991, p. 160).

Assim, para que as dinâmicas interlocutivas das quais participam textos escritos aconteçam na escola pública, é necessário uma intervenção que instaure novos processos de produção escrita, e esses processos são, necessariamente, pedagógicos. A autoria que se manifesta no texto precisa, antes, durante e depois, ser construída, fortalecida e precisa manifestar-se nas interações das mais diversas práticas na escola (não apenas na sala de aula de LP, mas sim, ser tomada como objetivo pedagógico dos demais componentes curriculares). A autoria entendida como singularidade pode se materializar na escola quando há espaço para a livre expressão dos estudantes, primeiro passo para desnaturalizar a ideia de escrita como “redação escolar”.

No intuito de romper com as práticas de redação escolar e instaurar outros pactos pedagógicos que contribuam para os estudantes perceberem as funções sociais da escrita, Simões et al. (2012) elenca dois princípios para uma “pedagogia da língua e da literatura”: **a fruição e a cidadania**. A fruição é definida como o caminho para que os estudantes tenham “a oportunidade de engajar-se subjetivamente com outras formas de expressão e de ler o mundo” (Simões et al., 2012, p. 45), ou seja, para fruir a leitura e a escrita na escola, é preciso que os alunos protagonizem essa escrita e essa leitura.

A cidadania como princípio implica em reafirmar o acesso aos letramentos mais privilegiados como um direito de qualquer cidadão, partindo do pressuposto de que as classes populares têm o direito de se apropriarem das práticas que dão acesso a formas de disputa de poder em nossa sociedade. Organizar um abaixo-assinado, saber ler um projeto de lei, reconhecer uma notícia falsa, entender uma plataforma política, por exemplo, são práticas de letramento necessárias para que os estudantes de escolas públicas periféricas tenham condições de acessar seus direitos. É através da linguagem, da consciência da própria voz, que será possível conquistar esse acesso. Ao tomar consciência da própria voz e da expressão de si,

é preciso também responsabilizar-se pelo que expressa, aprendizagens que só podem se concretizar a partir de uma pedagogia da língua desde uma perspectiva dialógica.

Tomar a fruição e a cidadania como princípios educativos significa que o professor precisa buscar um projeto de interlocução que convoque afetivamente e intelectualmente os alunos à prática da escrita, o que requer uma abertura pedagógica para práticas de letramentos situados, contextualizados, próximos e reconhecíveis aos aprendizes, mas sem limitar-se somente ao que os estudantes já conhecem. A proposta de Simões et al. (2012) diz respeito também a oportunizar o conhecimento de outras formas de ver o mundo diferentes das dos estudantes e de sua comunidade mais próxima, para ampliar os horizontes de interação. Como nos diz Simões et al. (2012), ainda sobre esses dois princípios:

(...) não há como a atividade de produção de textos afetar as identidades dos alunos, permitindo-lhes forjar seus modos próprios de expressão, sem que possam experimentar, sem que haja fruição da busca por um projeto de interlocução, da luta com as palavras e do encontro com uma linguagem de fato sua.

Nesses dois sentidos, estamos, na verdade, falando de autoria. Veremos a seguir que leitura para nós implica responder ao texto, e escrita, assumir um ponto de vista próprio. Por isso, na aula de língua, os princípios da fruição e da cidadania sustentam, ambos, o objetivo de construir um projeto de ensino de língua por meio do qual **professores e alunos sejam chamados a ser sujeitos autores, agentes e responsáveis. Os elementos da fruição e da cidadania são, então, princípios educativos que se relacionam, em nosso componente curricular, à formação de autores.** A ideia é pensar como certas propostas didáticas e como a avaliação escolar podem privilegiar a legitimação da voz do aluno e a responsabilização dele por suas ações de linguagem, frente aos que o cercam e à história a que pertence. (SIMÕES et al., 2012, p. 45, grifo meu)

Ou seja, há uma mudança significativa aqui: a escola como palco de interações orais e escritas pautadas pela vida, pelas necessidades e interesses dos estudantes, para que estes consigam ver sentido em participar dessas interações. A cobrança por ortografia ou pontuação impecáveis não está mais no topo da lista de prioridades, pois, antes de mais nada, é preciso investir na formação do aluno-autor (TAUVERON, 1999; 2007; 2014), que ganha mais condições de assumir sua voz (oralmente e por escrito) quando está afetivamente envolvido com as leituras, discussões, temáticas e experiências na escola (fruição). Além disso, ao engajar-se em práticas que o mobilizam pessoalmente, com respeito às suas singularidades e identidades, esse sujeito aluno-autor se potencializa a agir também como cidadão, já que se autoriza – à medida em que ganha, no coletivo, confiança em sua própria voz - a atuar como sujeito histórico, seja para construir, questionar,

propor, criticar, agir, conservar ou transformar práticas nas esferas sociais diversas em que esteja inserido, junto com outros sujeitos.

Relacionando a proposta de Simões et al. (2012) à proposta metodológica de Guedes (2009) da Leitura Pública, em que os estudantes e o professor passam a ser interlocutores privilegiados da produção de textos significativa, em sala de aula, vemos que a assunção da autoria por parte dos participantes dessa prática vai se dando em relação aos outros, que são também escritores e leitores/ouvintes a um só tempo dos textos que vão sendo produzidos e lidos em voz alta para toda a classe. A responsabilização pela própria palavra vai se constituindo nessa prática, imbricando aí subjetividades e intersubjetividades.

Ainda em Simões et al. (2012), destaco algo que é fundamental para a noção de autoria neste trabalho:

(...) a escrita é forma de dizer, é meio para que a palavra de cada um de nós tenha lugar no debate social letrado. Além disso, a produção escrita viabiliza a construção de conhecimentos de forma muito específica e prestigiada. Dessa aprendizagem das funções da escrita deriva, em última análise, a constituição da autoria: **enquanto o aluno não reconhecer funções para a escrita em sua vida, a escrita não será sua.** (SIMÕES et al., 2012, p. 50, grifo meu)

Ou seja, é preciso reconhecer, especialmente em relação aos estudantes de periferia cujas famílias não tiveram pleno acesso aos letramentos mais privilegiados socialmente, algo que Freire (1996) já dizia de forma bastante direta: “não há docência sem discência” (Freire, 1996, p. 21). Enquanto a escola se mantiver isolada da vida lá fora, vai estar isolada também das funções sociais que a escrita e a leitura têm no mundo que continua girando. Assim, como praticar a docência do ensino da escrita se os estudantes não enxergam que função a escrita proposta pela escola pode ter em suas vidas? Se de fato acreditamos que nossos alunos têm o direito a acessar os letramentos mais privilegiados, é preciso encontrar um caminho que não seja violento e silenciador para que se sintam seguros a escrever seja lá o que precisarem e/ou desejarem escrever.

Diante dessas questões, gostaria de inserir outras duas dimensões do conceito de autoria. Uma delas se inscreve no campo da Educação Popular e outra no campo da Sociologia da Educação; ambas são dimensões importantes para ampliar as perspectivas sobre “autoria” vindas do campo de estudos da linguagem, em especial pelo fato de que este trabalho se refere a textos produzidos por

estudantes das classes populares. O fantasma da redação escolar é comum a estudantes tanto de escolas públicas quanto particulares, pois já vimos que a instituição escolar gera, ainda hoje, uma imagem de “bom texto” relacionada a um texto artificial. Porém, há algo que é da especificidade das escolas públicas periféricas: o “efeito território” (MOREIRA, 2017), que se entrecruza com a ideia de “autorias positivas” e “autorias negativas” de Arroyo (2013).

Arroyo (2013) nos traz que é preciso reagir às formas negativas como alunos e mestres de escolas do campo e da periferia são pensados e reconhecer as autorias positivas desses sujeitos. Denuncia que, diante de tantos exames, como Prova Brasil, ENEM, dentre outros, e de tantas reportagens midiáticas sobre violências, crimes, roubos, “brilham as autorias dos coletivos populares e de mestres e alunos das escolas públicas pelo negativo, pela confirmação de suas inferioridades” (ARROYO, 2013, p. 60). Não raro, essas “autorias negativas” constituem as imagens e autoimagens do ambiente escolar, dando ao professor de escola pública lentes sujas para enxergar a si e a seus alunos como seres impossibilitados de produzir conhecimento. Nesse sentido, o autor argumenta que é preciso fazer da escola “território denso com a presença de mestres e educandos que se reconhecem em gestos e resultados positivos, afirmativos de suas autoimagens” (ARROYO, 2013, pág. 61).

Moreira (2017) nos traz o conceito de “Efeito Território” sobre as práticas educacionais das escolas localizadas nas periferias urbanas. Diante de um Estado que nega os direitos básicos de grande parte da população e naturaliza o espaço da periferia como o lugar da precariedade e da pobreza, a escola situada nesses territórios acaba absorvendo outras funções, “transformando-se mais em um lugar de contenção dos pobres do que um lugar de instrução desses sujeitos” (SANTOS; MOREIRA; GANDIN, 2018, p. 768). Assim, os professores de escolas periféricas vivenciam o grande dilema entre delimitar ou ampliar seu papel diante de muitas demandas, tendo em conta que essas vão, de um modo geral, muito além da formação acadêmica desses profissionais. Em outras palavras, de diferentes níveis e de diferentes formas, o professorado de escola periférica, por um lado, reivindica seu papel de intelectual, de formador de sujeitos capazes de produzir conhecimento acadêmico; de outro, reconhece que, muitas vezes, é necessário assumir outros papéis, como por exemplo: mediador de conflitos, adulto acolhedor, ouvinte e conselheiro, em uma relação que mantém borrados os limites entre professor(a) e

mãe/pai, ou professor(a) e assistente social, dentre outros. Assim, a escola pública em contexto de periferia

se vê compelida a alargar suas já extensas atribuições e passa a gerenciar e articular inúmeras atribuições que perpassam ações de acolhimento, proteção à infância, assistência social, assistência médica, serviços de apoio ao cidadão, entre outras, pois, muito comumente, a escola representa em suas comunidades o único e mais efetivo acesso por meio do qual é possível alcançar estes serviços. Os serviços pedagógicos passam a funcionar como “guias” das famílias dos alunos, pois essas, muitas vezes, desconhecem os “caminhos institucionais” para acessar as redes de assistência social e, de maneira geral, os equipamentos públicos (SANTOS; MOREIRA; GANDIN, 2018, p. 769)

Dessa forma, a escola na periferia realiza um importante papel que vai além do que, idealmente, seria o papel da escola enquanto instituição. Sabe-se limitada para cumprir tantas demandas, já que o Estado não lhe dá suporte para tanto e nem sequer interessa aos poderes constituídos admitir que essas demandas existem. Por outro lado, a escola sabe que, se não cumprir (também) os papéis demandados por sua comunidade, arrisca o sentido de sua existência nesse território, gerando um distanciamento em relação ao lugar ao qual está geograficamente situada. Arrisca-se a se tornar um corpo estranho, o que certamente trará ainda mais conflitos caso opte por manter-se acima dos problemas de onde está inserida.

Silveira (2018) realiza uma pesquisa na comunidade periférica onde atua como professor de Geografia e, junto com os estudantes, mapeia

(...) como o currículo da Geografia escolar dialoga com a experiência de 20 estudantes do terceiro ciclo do ensino fundamental sobre seus processos identitários no bairro ao problematizar o modo como o racismo se manifesta territorial e corporalmente nos sujeitos, afetando identidades, sobretudo as dos estudantes negros, tendo em vista a herança colonial de violência e pobreza que adere a seus corpos. (SILVEIRA, 2018, p. 9)

Silveira (2018), analisando como a comunidade pesquisada é vista e vivida por quem mora e por quem não mora nela (nos discursos sobre a comunidade na grande mídia, por exemplo) chama a atenção para o fato dessa história ser contada de forma a buscar manter subalternizado e invisível um povo potencialmente “perigoso”. “Perigoso” no sentido de que há outras histórias, principalmente coletivas, de luta e de resistência, que vão muito além do tráfico de drogas e das condições precárias de moradia e de emprego. Entretanto, o colonizador busca apagar as narrativas de resistência e impor uma “história única” (ADICHIE, 2018)

ao povo que lhe interessa manter subalternizado, impondo a esse povo um modo de representação de si que tenta impedir o jovem periférico (e, ainda mais pesadamente, os jovens negros e negras) de sonhar-se, de enxergar-se no espelho como alguém capaz, belo, importante e consciente de seus direitos:

Tais modos de representação frequentemente levam à marginalização, causando desagregação social. Comumente a partir de estereótipos, gerados por uma marca ou atributo, os estigmas definem e limitam aspectos da vida cotidiana, generalizando e colonizando o imaginário social coletivo, nos fornecendo uma visão incompleta, mas capaz de influenciar comportamentos. Essa articulação confere práticas de hierarquização, nas quais a suposta inferioridade do negro, por exemplo, é associada com naturalização à outra suposição sobre uma subserviência feminina, correspondendo a determinadas aptidões e características comportamentais. **É o modo como a colonialidade imputa subalternização a sujeitos e relações em nome do poder**, estabelecendo discursos que preconceituam pela origem, pertença racial, condição capacitista, gênero e orientação sexual, e assim mobiliza a ação policial, a indiferença na escola, piadas que humilham e a violência doméstica, por exemplo. **Esse discurso de naturalização autoriza a mídia a tratar como criminoso todo aquele que reage à violência dos processos de opressão e dominação. Sua presença numa sociedade classista atua como obstáculo ao jovem de periferia no seu direito de sonhar e materialmente tem tolhido o seu direito de viver.** (SILVEIRA, 2018, p. 160, grifos meus)

Essas especificidades concernentes às escolas de periferia urbana demanda do professor-pesquisador um olhar que precisa buscar outros campos do conhecimento para dar conta de seu trabalho, principalmente no caso dos professores especialistas, que trabalham com os Anos Finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio. Ao realizar um trabalho com linguagem em realidades periféricas, ao menos na minha experiência, não basta propor aos adolescentes que escrevam um texto, mesmo que seja um tema sobre o qual possam estar motivados a escrever e mesmo que seja uma situação de escrita com uma função social que lhes interesse (um abaixo-assinado solicitando que a escola libere o sinal de wi-fi para todos, por exemplo). É preciso um trabalho anterior, de fortalecimento do que esses estudantes já trazem de autorias positivas (ARROYO, 2013) em suas trajetórias, para que consigam autorizar-se a autorar seus textos escritos.

Tauveron (1999;2007;2014), Simões et al. (2012) e Arroyo (2013) podem ser relacionados no sentido de que apontam para uma autoria relacionada à auto imagem, tomando em conta que ela é importante para que o sujeito sinta-se capaz de produzir um discurso autoral. Ao acrescentar nessa relação o sujeito “estudante

de periferia”, entra em jogo o conjunto de opressões de classe, raça e gênero, além de todo o peso histórico do colonialismo que estrutura a sociedade brasileira. Assim, é preciso pensar intervenções para que os estudantes consigam reconhecer-se como capazes de acessar letramentos privilegiados, se assim precisarem e desejarem, apesar dos estigmas sociais negativos que lhe impuseram (SILVEIRA, 2018) e apesar do efeito território que limita suas possibilidades e direitos (MOREIRA, 2017).

### **3.4 Autoria e tema gerador: diálogos com Paulo Freire**

Paulo Freire nos ensinou muito sobre práticas possíveis para trilhar caminhos que contribuam para que estudantes de periferia se emancipem de uma autoimagem subalternizada, e aqui entramos em outro conceito importante para este trabalho: o conceito freireano de Tema Gerador.

O Tema Gerador foi pensado no contexto da Educação de Jovens e Adultos, especialmente os não alfabetizados, e diz respeito a uma reflexão-ação conjunta entre educandos e educadores imersos na comunidade onde moram e/ou estudam os educandos. Para que o grupo de educandos e educadores consigam identificar os Temas Geradores de uma dada comunidade, Freire propõe uma metodologia de pesquisa com etapas e procedimentos específicos. Os Temas Geradores nascem de “situações-limite”, ou seja, problemáticas que a comunidade esteja vivendo, situações que, em geral, envolvem direitos humanos, sociais e econômicos negados a determinado grupo de pessoas. Esse grupo de pessoas pode estar tão subalternizado que nem percebe a situação-limite como um problema que tenha solução ou que deva ser, por direito, resolvido; podem ter naturalizado o problema a ponto de não o perceberem mais como algo passível de mudança. Assim, a investigação do Tema Gerador pode trazer essas situações-limite à luz dos educandos e os educadores podem, então, construir seu programa de ensino e de aprendizagem a partir dessa investigação.

Segundo o patrono da educação brasileira, “os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (Freire, 2020, p. 137). Assim, a proposta freireana é voltada para que os educandos se envolvam no seu processo de aprendizagem, tornando-o mais democrático ao deixar nas mãos dos estudantes a descoberta de que assuntos os motivam a falar,

discutir, pesquisar, questionar, ler, escrever e, por fim, agir, aproximando o espaço escolar da vida real e concreta da comunidade. Dessa forma, a ideia de Tema Gerador também servirá para motivar a escrita e a leitura dos educandos, levando para dentro da sala de aula assuntos que interessem aos estudantes e que possam ser aprofundados na reflexão coletiva, ampliando as aprendizagens. Isso nos leva a pensar na possibilidade desse conceito se aproximar das ideias de Geraldi sobre produção textual.

Segundo Geraldi (1997), uma das prerrogativas para que alguém escreva um texto é que se tenha uma razão para dizer/escrever, ou seja, a escrita acontece quando “os envolvidos neste trabalho encontram motivação interna ao próprio trabalho a executar” (GERALDI, 1997, p. 162-163). Outra prerrogativa importante é que “se tenha o que dizer”:

(...) não se trata mais, num tal projeto, de devolver à escola o que a escola diz, mas sim de levar para a escola o que também a escola não sabe (ainda que possa dela ter uma imagem). A experiência do vivido passa a ser o objeto de reflexão; mas não se pode ficar no vivido sob pena de esta reflexão não se dar. Aqui a ação educativa é fundamental, não só pelas comparações que professor e alunos podem ir estabelecendo entre as diferentes histórias, mas sobretudo pelas ampliações de perspectivas que cada história, individual, permite. (Geraldi, 1997, p. 163)

Dentro da ideia da “experiência do vivido”, Guedes (2009), ao relatar seus movimentos de reflexão e ação como professor de Redação, afirma que descobriu, nessa prática, que quando pedia aos estudantes que escrevessem textos problematizando experiências pessoais, se produziam textos mais interessantes. Do ponto de vista do público que ouvia o texto no ato da leitura pública, percebeu que esses eram os temas que geravam as discussões mais proveitosas. Ou seja:

do ponto de vista do leitor, ele tinha para ler (ou para ouvir) textos que falassem de algo que pudesse compartilhar para poder posicionar-se como se posiciona diante do que lê em sua vida real de leitor, isto é, discutindo o conteúdo do que lê e não apenas dando palpites acerca da estrutura, do gênero, do estilo, como aprenderam a fazer na escola. Do ponto de vista do escritor, era fundamental provocá-lo a escrever sobre algo que pudesse ser tratado como um problema, para que realmente tentasse produzir algum conhecimento do assunto e não se sentisse tentado a apenas compilar opiniões médias, como aprendeu no cursinho. (...) (GUEDES, 2009, p. 46)

Assim, Guedes (2009) organizou seu programa de trabalho em uma sequência de propostas de escrita abertas, que, segundo o autor, vão do menos abstrato ao mais abstrato, do mais próximo do estudante para o mais distante,

iniciando com a narração (de uma emoção forte e de uma experiência que produziu um aprendizado), descrição (de uma pessoa, objeto ou processo) e dissertação (comparação, análise, classificação e definição). Ao deixar as propostas mais abertas, os estudantes conseguem encontrar mais facilmente como encaixar os assuntos mais específicos que lhes interessam e que lhes mobilizam nos textos, não ficando limitados a temáticas ditadas pelo professor.

Fávero (2017), em sua tese, aborda a questão da temática, uma de suas preocupações como professora-pesquisadora. Relata que, para elencar temáticas de interesse dos estudantes, provocou um processo de discussão em sala de aula para que o grupo refletisse sobre quais temáticas eles e elas realmente tinham algo a dizer:

Outra questão pertinente é: como garantir que a escolha do tema seja interessante para os alunos? Com relação à dimensão psicológica, perguntar-lhes sobre os temas que consideram interessantes poderia ser uma boa opção. Porém, quando questionados, obtive respostas como “legalização do aborto” e “legalização das drogas”. Então, listei no quadro-negro, com a ajuda dos alunos, todos os argumentos contrários e favoráveis que conhecíamos com relação a esses temas, e perguntei a eles se não teríamos textos muito parecidos em razão de serem temas já amplamente discutidos. Havia algo de novo sobre o que falar com relação à legalização do aborto e das drogas? Não recairíamos no “mais sobre o mesmo”? Foi um diálogo que possibilitou a reflexão sobre a dificuldade de se escolher um bom tema e sobre o quão interessante poderia ser discorrer sobre temas que estão reverberando nas paredes da escola: há muito o que se dizer e se pensar sobre o contexto em que nos inserimos. Não será esse o lugar em que se encontra o tema? (FÁVERO, 2017, p. 23)

Ao provocar nos estudantes a reflexão sobre quais temas “estão reverberando nas paredes da escola”, podemos dizer que Fávero (2017) relata uma situação pedagógica em que se aproxima da ideia de Tema Gerador freireana: a educadora abriu um espaço para que os educandos refletissem sobre os problemas e experiências vividas por eles e sobre os quais tivessem vontade de opinar. Em outra passagem, ela analisa que Guedes (2009) flutua, em seu livro, entre “tema” e “proposta” de texto, sendo que “proposta” daria uma abertura maior de escolha aos estudantes:

O tema, por sua vez, pode ser muito mais específico do que a proposta, ou seja, possibilitar que o aluno escolha entre diversas opções de temas dentro de uma proposta flexibiliza o processo criativo e amplia as discussões de sala de aula acerca de assuntos possíveis; o que não ocorreria a partir da sugestão de um tema como, por exemplo, a descrição

do melhor amigo (que seria um dos temas possíveis dentro da proposta descrição de uma pessoa, muito mais ampla). (Fávero, 2017, p. 108)

Guedes (2009) recomenda que o professor deve “indicar o tema da aula sem muito detalhamento” (Guedes, 2009, p.83) e afirma que “o assunto é o ponto de partida” propondo ao estudante “escrever sobre a realidade interior e sobre a realidade social mais próxima” (Guedes, 2009, p. 45). Buscando a vivência do estudante como ponto de partida para a proposta de produção textual, Geraldi, Guedes e Fávero convergem com as propostas freireanas de educação libertadora entrelaçando-as ao específico do ensino e da aprendizagem de LP: trazer para o centro da aula textos escritos por estudantes sobre assuntos que lhes digam respeito, que lhes dêem “razões para dizer” e “ter o que dizer” (GERALDI, 1997). Aqui, também é possível conectar as ideias de Simões et al. (2012), pois os princípios da fruição e da cidadania colocam os interesses dos estudantes no centro das práticas de escrita, tornando possível o reconhecimento que as funções da escrita podem ter em suas vidas, significando a escrita de acordo com suas próprias vivências. Em relação a isso, Freire (2020) argumenta a favor dos Temas Geradores para que os processos de aprendizagem sejam significativos, e, portanto, profundamente humanos:

É preciso que nos convençamos de que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram implicados na temática significativa são aspirações, finalidades, motivos humanos. Por isso, não estão aí, num certo espaço, como coisas purificadas, mas estão sendo. São tão históricos quanto os homens. Não podem ser captados fora deles, insistamos. (Freire, 2020, p. 138)

Assim, retomando o debate teórico sobre a centralidade do texto nas aulas de LP e a defesa de Geraldi (1997) de tomar como ponto de partida os textos dos estudantes, temos aqui a costura de duas pontas: o texto autoral do estudante e os temas geradores. Partindo do diálogo em sala de aula, identificam-se as situações-limites que os estudantes estão vivenciando e, a partir delas, é possível elencar, no grupo, Temas Geradores para novas leituras, novas escritas e, quem sabe, ações de mudança, porque, afinal, é através da linguagem que mudamos as coisas nos limites do que Freire (2020) define por “inédito viável”.

#### **4 AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM: O CADERNO DE ESCRITA E AS RODAS DE LEITURA**

Para se ter uma ideia um pouco melhor do contexto de produção, vou descrever resumidamente como era organizado o meu cotidiano de professora na EMEF Íris Dornelles Alves no ano de 2018. A carga horária de Língua Portuguesa era de 4 períodos semanais de 45 minutos cada um, para as turmas do terceiro ciclo (Ciclo C, correspondente, na Rede Municipal de Porto Alegre, ao sétimo, oitavo e nono ano das escolas seriadas). Sou professora concursada para 20 horas, com mais 20 horas do chamado “regime” (extensão de carga horária). À época, atuava no Laboratório de Aprendizagem à tarde. Era lotada, então, 40 horas na mesma escola, manhã e tarde. No turno da manhã, era professora de LP de quatro turmas: C31 (nono ano) e C11, C12 e C13 (sétimos anos). Assim, totalizava 16 períodos semanais em sala de aula no turno da manhã, já que 3 períodos eram de hora-atividade (planejamento do professor) e 1 período poderia ser usado para substituição de outros professores que, por qualquer eventualidade, precisassem faltar.

Meu papel como professora em uma instituição escolar de ensino envolvia deixar claro para os estudantes o que seria feito ao longo do ano letivo, principalmente em função de nossa (minha e da turma C31) participação no Projeto de Tese da professora Letícia Santos. As escolas municipais tinham autonomia para organizar sua avaliação, desde que fossem processuais e materializadas em conceitos, não em notas. Dessa forma, o boletim da EMEF Íris Dornelles Alves era organizado, na área de LP, em 3 subáreas: leitura, escrita e reflexão linguística. Para cada estudante, ao final de cada trimestre (são três trimestres em um ano), o professor devia atribuir “A” (Alcançou os objetivos), “AP” (Alcançou Parcialmente) ou “NA” (Não Alcançou) para cada uma dessas subáreas. Assim, sistematizei da forma mais didática possível quais eram as propostas para aquele ano e como seriam executadas, para que pudéssemos fazer alguns acordos prévios com relação à avaliação e outras questões mais organizativas. Também me preocupei em mostrar o que cada proposta tinha a ver com a minha “matéria”, com a LP, de forma a legitimar as práticas de letramento um tanto quanto diferentes e transgressoras propostas por Santos (2020). Conforme meus Relatos de Professora, apresentei o trabalho a ser desenvolvido da seguinte forma aos estudantes:

1. Os Grupos de Trabalho - aprender a trabalhar em grupo
2. Os Círculos de Construção de Paz - aprender a escutar e a falar o que pensa
3. O Relatório de Atividades – aprender a descrever as situações da aula
4. As Reuniões de Cooperativa - aprender a participar de uma reunião
5. Os Jornais Falados - praticar leitura, escrita, oralidade
6. As Homenagens de Aniversário - praticar leitura, escrita e oralidade
7. A Organização e a Decoração do Espaço de Aula - aprender a cuidar do que é nosso e se sentir bem no nosso espaço
8. O Caderno de Escrita e a Roda de Leitura – aprender a escrever, a ler o que escreveu e a ouvir e comentar o que o outro escreveu.

#### AValiação:

- Tudo conta pra avaliação, tudo vale nota. A participação em todas as atividades e o envolvimento falando, ajudando, escrevendo, propondo etc. vai ser observado. É daí que vai sair os três conceitos finais de vocês: leitura, escrita e reflexão linguística.

Conforme já dito anteriormente, este trabalho irá focar nas práticas que envolveram a escrita dos estudantes nos Cadernos de Escrita e a leitura comentada desses textos nas Rodas de Leitura, apesar de todas as práticas estarem interligadas e terem sido vividas ao longo de 2018.

Cada estudante recebeu um “Caderno de Escrita” com a orientação de utilizá-lo para a produção de todos os textos ao longo do ano. O Caderno de Escrita é um caderno exclusivo para os textos dos estudantes, que devem ser escritos, na maioria das vezes, fora do horário de aula. Os textos deste Caderno eram escritos para serem lidos em voz alta, na Roda de Leitura, espaço em que poderiam opinar sobre os textos uns dos outros. A prática do Caderno de Escritas é descrita por Santos (2020):

(...) adotamos a prática do Caderno de Escrita, em que cada aluno recebia um caderno, no início do ano letivo. Esse caderno podia ter sua capa personalizada, de modo que ficasse com o estilo próprio de cada aluno. Após, era explicado aos alunos de cada etapa sobre a hashtag que os guiaria na escrita, bem como que o caderno ficaria com eles, de modo que, sempre que tivessem algo a compartilhar, pudessem fazer isso via escrita, livremente. A única condição que não podia ser esquecida era a de que o caderno deveria vir sempre para aula, pois, regularmente, teríamos momentos de roda de leitura desses textos para o grande grupo, bem como a professora recolheria os mesmos, sistematicamente, para contribuições na reescrita. (SANTOS, 2020, p. 141)

Para orientar a escrita, foram propostas temáticas abertas aos estudantes, conforme planejado por Santos (2020). De acordo com o que já discutimos no capítulo anterior, as propostas temáticas abertas são diferentes de “temas livres”

(FÁVERO, 2017), pois existe um certo direcionamento agregado a uma provocação para que os estudantes tematizem assuntos sobre os quais lhes interesse falar. As propostas temáticas de Santos (2020) para a produção textual dos estudantes vão ao encontro da proposta freireana de levantar, em sala de aula, quais são os temas geradores daquela turma, em seu tempo histórico e social.

Santos (2020) apresenta as propostas como “hashtags”, porque seriam publicadas na rede social Facebook, o que, ao final do projeto, não se concretizou em razão da precariedade dos computadores da escola e da instabilidade da rede de internet. A cada trimestre, apresentei uma hashtag à turma, para que dentro delas cada estudante escolhesse o assunto sobre o qual desejasse falar. As hashtags propostas<sup>14</sup> foram as seguintes:

1º trimestre - #deixaeutecontar (“deixa eu te contar”), que abre para temáticas em que os alunos podiam falar de si;

2º. trimestre - #suavidaevcquescreve (“sua vida é você que escreve”), cujo ponto era estimular os alunos a assumir a identidade construída até então e pensar os modos como poderiam se inserir no mundo.

3º trimestre - #esefosseeu (“e se fosse eu”), que traz a ideia de refletir, via escrita, sobre situações em que os estudantes se colocassem no lugar do outro.

Guedes (2009) propõe, como parte de sua metodologia, algumas práticas para prevenir a falsificação na relação entre autor-texto-leitor, a “artificialidade” de que fala Geraldi (1997, p.140). Essa falsificação se dá quando, na escola, os textos dos estudantes não são escritos para serem lidos, em um processo de interlocução: são escritos para serem corrigidos - única e exclusivamente - quanto aos seus aspectos formais. Uma das práticas propostas por Guedes (2009), que já foi trazida no capítulo anterior, é a da “leitura pública” dos textos escritos pelos estudantes, segundo a qual todos devem submeter seu texto não só ao leitor especialista da sala - o professor - mas também aos demais colegas. Afinal, os estudantes não são

---

<sup>14</sup> Santos (2020) propôs uma hashtag para cada ano ciclo (C10 – sétimo ano; C20 – oitavo ano; C30 – nono ano), mas eu optei, em permanente diálogo com a pesquisadora, em dividir as três hashtags nos três trimestres, pois esta turma não havia tido a experiência das outras hashtags, já que o Projeto já os alcançava no nono ano. Também optei por trocar a segunda pela terceira hashtag, pensando na proposta de Guedes (2009) de ir do mais próximo do estudante ao mais distante, para que os estudantes trouxessem questões sobre sua realidade pessoal primeiro e então, ao longo do ano, pudessem também pautar a realidade social que os toca e colocarem-se no lugar do outro com a proposta do “E se fosse eu”.

"recipientes dóceis de depósitos" (Freire, 2005, p. 80), pois carregam suas próprias experiências, desejos e questões que, por sua vez, não só enriquecem a leitura e a escrita compartilhada em sala de aula como também trazem mais temas de pesquisa (e, portanto, possibilidades de mais leituras e mais escritas) para a sala de aula.

Assim, a prática da leitura pública e a posterior discussão dos textos abre um espaço protagonizado pelos estudantes e suas questões, oferecendo ao professor um prato cheio de temas geradores (FREIRE, 2020) que podem resultar em mais engajamento e mais aprendizagens. Por mais que o professor seja o especialista e detenha, institucionalmente, maior autoridade sobre os saberes produzidos no ambiente escolar, essa metodologia estabelece uma relação mais democrática e mais diversa com os textos, pois o professor deixará de ser o único leitor do texto do aluno e se tornará mais um dos seus interlocutores. Guedes (2009) nos traz, sobre a proposta de leitura pública:

*"(...)escrever tendo em vista um grupo concreto de leitores para que seus textos possam realmente constituir-se em proposta ou resposta de diálogo. A leitura e o comentário do texto por parte dos leitores que estão na aula criam uma boa chance de - nesse conjunto de textos produzidos por e para esses leitores - a falsificação ser superada pelo exercício da resposta e da reação às propostas, perguntas e provocações, inspirações que cada autor recebe da crítica e de outros textos. Desse modo, acaba instalando-se entre eles a interlocução, a intertextualidade, como ocorre na vida real dos textos no mundo fora da sala de aula." (Guedes, 2009, p. 76, grifo do autor)*

Estabelece-se, portanto, em sala de aula, uma comunidade de leitura da qual os textos emergem e para ela são dirigidos, em um movimento de diálogo escrito e oral permanente.

Conforme já colocado no Capítulo 3, Bakhtin (1997) conceitua que o autor-criador é aquele que assume a posição de olhar para seu texto de fora para então ajustá-lo, realizando o trabalho estético. Entretanto, esse não é um movimento fácil, tampouco óbvio. É um movimento que precisa ser aprendido em uma relação intersubjetiva: o olhar do outro - dos colegas e do professor como interlocutores, leitores críticos e empáticos, em sala de aula, dentro da metodologia proposta por Guedes (2009) – faz o papel desse necessário distanciamento de imaginar um leitor. O leitor é concreto e está ali, na frente do autor do texto, que consegue ver as reações que seu texto provoca de forma síncrona: ao mesmo tempo que lê seu texto, os colegas e o professor assumem a atitude responsiva de interagir com esse

texto. Forma-se uma comunidade leitora que pode contribuir, então, para o nascimento de textos com autoria e, portanto, de autores, em um movimento de troca de papéis entre autores-leitores. Essa metodologia também pode auxiliar alunos-autores a entenderem melhor a dinâmica interacional de um texto escrito, bem como identificarem as diferentes vozes sociais que circulam em sua realidade mais próxima: a sala de aula.

Nomeei, para fins didáticos, este espaço de interlocução de “Roda de Leitura”.

Dessa forma, fiz alguns acordos iniciais junto com a turma, buscando o engajamento dos estudantes no processo. O primeiro acordo foi que, no dia combinado para a Roda, seria necessário mudar a configuração da sala de aula e organizar as classes em círculo, de forma que todos e todas estivessem se olhando frente a frente, inclusive a professora.

Outro acordo importante de relatar é que ninguém seria obrigado a ler em voz alta o seu texto. Entretanto, essa deveria ser uma opção consciente: ao deixar de ler, o aluno não obteria benefícios em sua avaliação. Firmamos o acordo de que, após cada texto lido, todos bateriam palmas, reconhecendo o esforço do colega e a dificuldade que é escrever e ler o próprio texto aos demais, submetendo-o a julgamentos que nem sempre são agradáveis (mas sempre deveriam ser respeitosos). Assim como propôs Santos (2020), os estudantes poderiam escrever textos para não serem compartilhados, desde que escrevessem o texto que seria público também. Essa ressalva foi feita porque há alguns estudantes que gostam de usar o caderno como diário ou desabafo, e a escrita pessoal/confessional é uma possibilidade interessante de escrita também, que pode apoiar o processo de autoria. Explico: ao relatar seu dia a dia ou escrever um desabafo, os estudantes estão testando recursos da escrita, de forma mais livre, sem a preocupação de que alguém irá ler e julgá-los. Assim, podem arriscar mais e encontrar novos caminhos para seus escritos públicos também.

Fixou-se o dia da Roda de Leitura nas segundas-feiras, pois teriam o Domingo para escrever o texto, dia em que geralmente têm mais tempo disponível, segundo os estudantes.

O objetivo geral da Roda de Leitura, junto com o Caderno de Escritas, era que se formasse, na turma, uma comunidade autora e leitora. Todos os objetivos

específicos para percorrer esse caminho tinham desafios a serem transpostos, que descrevo abaixo:

1. que os alunos escrevessem fora do turno de aula;
2. que os alunos escrevessem textos dizendo o que queriam dizer;
3. que os alunos escrevessem já pensando que iriam ler em voz alta para sua turma, e que iriam ouvir comentários dos demais sobre o que escreveram;
4. que chegasse no dia da Roda e a grande maioria estivesse disposta a ler seu texto;
5. que, ao escutarem o texto do colega que está lendo em voz alta, os alunos conseguissem de fato ouvir respeitosamente, pensar sobre o que ouviram e depois comentar de forma pertinente;
6. que precisassem, cada vez menos, complementar com explicações orais os textos que escreviam;
7. que aproveitassem, nos próximos textos, as aprendizagens geradas na Roda;
8. que desejassem escrever textos cada vez mais interessantes para a comunidade leitora que estávamos formando, colocando intencionalidade e se aventurando linguisticamente;
9. que dos textos e das discussões na Roda surgissem temas geradores (FREIRE, 2020) para motivar pesquisas, projetos, novas leituras e novas aprendizagens.

Durante o ano de 2018, aconteceram 15 Rodas de Leitura. Os estudantes produziram, em seus Cadernos de Escrita, 163 textos no total, sendo que destes, 92 foram lidos em voz alta pelos próprios estudantes, nas Rodas. Uma média de 6 textos foram lidos em voz alta a cada Roda de Leitura, que ocupava dois períodos de 45 minutos. É preciso levar em conta que, nesses 90 minutos, havia sempre o tempo de discussão sobre as questões levantadas em cada texto, o que levava, às vezes, um tempo maior ou menor, a depender de como a turma recebia o texto lido. O registro de cada Roda de Leitura foi feito em forma de relatos que enviava à pesquisadora Leticia Santos, os Relatos de Professora, já descritos no capítulo que trata dos procedimentos metodológicos.

Conforme também já descrito no capítulo 1, após planilhar todos os textos dos alunos, foi possível ver que das 15 rodas de leitura, 6 delas foram dominadas por um mesmo assunto. Cada um desses assuntos está relacionado a alguns

acontecimentos do contexto escolar e também de fora dele, eventos que mexeram profundamente com os adolescentes dessa turma. Além disso, nas Rodas de Leitura motivadas por esses acontecimentos, houve maior participação na leitura em voz alta, nos debates sobre os textos e no engajamento da turma no sentido de ficarem mais atentos e estarem mais dispostos tanto em ouvir os colegas quanto em ler seus textos sem precisar de minha insistência para que lessem. Listo aqui os temas, acontecimentos e datas em que aconteceram essas Rodas, para que o leitor tenha uma melhor visualização do que estou trazendo:

1. O tema do **LUTO e da VIOLÊNCIA**, motivados por um tiroteio ocorrido na comunidade em um final de semana, resultando na morte da mãe de uma aluna da escola (Roda de Leitura nº 3, em 25 de abril);

2. O tema da **RELIGIOSIDADE**, motivado primeiramente por um texto lido em uma das Rodas, escrito por uma das alunas, posicionando-se sobre ser de religião afro umbandista. A leitura deste texto na Roda gerou muito engajamento na discussão. Na Roda seguinte, vieram 6 textos em que os estudantes falam de suas religiões (Roda de Leitura nº 6, em 6 de junho);

3. O tema da **HOMOFOBIA (LGBTfobia)** e questões de identidade de gênero e sexualidades - motivadas por um episódio ocorrido na comunidade, em que um grupo de colegas presenciou um colega ser chamado de “bicha” diante de um bar. Este tema gerou duas Rodas de Leitura (Rodas de Leitura 7 e 8, dias 9 e 11 de julho);

4. O tema da **SAÚDE MENTAL**, provocado pela notícia de que uma colega iria se afastar da escola para tratamento de depressão e ansiedade. Os alunos ficaram muito impressionados com isso e vieram 11 textos sobre o assunto (Roda de Leitura nº 9, 13 de agosto);

5. O tema das **ELEIÇÕES presidenciais 2018**, tema que engajou muito a turma durante toda a campanha eleitoral e após os resultados. Os alunos estavam sedentos por posicionar-se e por cobrar posição uns dos outros. Vieram 10 textos sobre o assunto, divididos em 3 Rodas de Leitura, porque alguns eram bastante extensos e as discussões em aula eram longas e acaloradas (Rodas de Leitura 11, 12 e 13, dias 1 e 22 de outubro e 5 de novembro).

6. **DESPEDIDAS (dos amigos e da escola), ao medo do Ensino Médio e aos sonhos para o futuro**, dominaram as duas últimas Rodas de

Leitura. Em função do término do ano letivo e da proximidade da formatura, os estudantes focaram seus últimos textos em expressar seus sentimentos em relação ao fechamento de um longo ciclo de cerca de 9 anos no Ensino Fundamental e aos medos e desejos com o início de uma nova etapa (Rodas de Leitura 14 e 15, em 3 e 11 de dezembro).

Os textos dos cadernos de escritas, ao final de cada trimestre, eram reavaliados pelos estudantes e pela turma. Nesse momento, cada estudante escolhia qual havia sido o texto que mais havia gostado de escrever e que gostaria de reescrever e publicar. Os colegas também opinavam, indicando de quais textos haviam gostado mais. A publicação dos textos, já que o recurso do Facebook não estava disponível, se dava em um mural em frente à sala de aula da turma. O mural foi personalizado pelo grupo, que também inseriu fotos, notícias, bilhetes, desenhos e frases retiradas de memes e cards da internet. Os textos escolhidos eram reescritos no laboratório de informática (quando era possível) ou à mão, tomando em conta minhas orientações e os comentários que haviam sido feitos sobre o texto na Roda de Leitura. A exposição dos textos no mural coincidia com a data da entrega de avaliações, momento em que os pais e responsáveis dos estudantes vinham à escola. Esse momento, em geral, era tenso para os estudantes, pois temiam o que os professores fariam deles aos seus pais. Então, expor trabalhos produzidos pelos estudantes que mostrassem suas autorias positivas era uma forma de distensionar e de dar um retorno às famílias, afirmando que, em meio a tantos problemas, os adolescentes produziam conhecimento na escola. Os estudantes faziam questão de levar seus pais e responsáveis até a frente do mural para mostrar suas produções.

Essa estratégia de reescrita foi uma alternativa possível encontrada para que a prática fosse realizada no contexto de escola pública e suas limitações. Não era possível realizar, com qualidade e acompanhamento, a reescrita de cada texto que os estudantes escreviam, devido não só ao tempo de aula, mas ao fato de que era preciso reconstruir a confiança desses estudantes em suas capacidades, bem como a vontade deles e delas de escreverem. A criatividade precisava de um pouco mais de liberdade para voltar a fazer parte desses textos, pois do contrário, retornariam à cópia e à reprodução de senso comum. Exigir a reescrita de cada texto seria contraproducente em um contexto em que os estudantes se veem como incapazes e sem nada de interessante para dizer, posturas relacionadas, conforme

já colocado no capítulo 3, ao sentimento de inferioridade que assujeita as classes populares.

## 5 OS TEXTOS, OS CONTEXTOS E A INTERLOCUÇÃO NAS RODAS DE LEITURA

### 5.1 “Não tenho nada pra escrever”: as primeiras Rodas de Leitura

No final de março de 2018, o projeto de pesquisa de Letícia Santos já estava em andamento na turma C31. Já havíamos conversado com a direção, com os estudantes e com seus respectivos responsáveis e os termos já haviam sido devidamente assinados. Assim, algumas práticas de letramento propostas pela pesquisadora já estavam em ação na turma: os grupos de trabalho, o Relatório de Atividades, a organização das festas de aniversário e do Jornal Falado e as práticas que estão em foco neste trabalho, que são o Caderno de Escritas e a Roda de Leitura.

Havia acontecido duas Rodas de Leitura orientadas pela hashtag “deixa eu te contar”. Na primeira Roda do ano, tivemos a leitura em voz alta de cinco textos, sendo que três deles eram como páginas de diário, relatando acontecimentos cotidianos dos autores. Já os outros dois textos lidos eram cópias retiradas da internet (uma era uma série de conselhos sobre a vida, no estilo autoajuda, e a outra era uma definição sobre o que é feminismo).

Antes de mais nada, é preciso dizer que as Rodas de Leitura não foram, nem de longe, o paraíso do respeito, da participação e da escuta colaborativa. Pelo contrário, especialmente nas primeiras Rodas, a conversa, a dispersão e a interrupção foram constantes, além de haver muita resistência dos estudantes para lerem seus textos em voz alta. Apesar de os estudantes já terem passado por diversas práticas de leitura e de escrita relevantes na escola<sup>15</sup>, não acreditavam que seu texto seria ouvido com o devido respeito pelos colegas e tinham medo de expor-se a uma situação constrangedora. Nesta turma, a grande maioria cumpriu o acordo de escrever os textos solicitados no Caderno de Escritas, porém,

---

<sup>15</sup> A RME-POA, mesmo com todo o desmonte dos últimos anos, luta por manter diversos projetos de leitura. Um dos mais importantes é o programa “Adote um Escritor”, com trajetória de mais de 20 anos na Rede, que foi consolidado com orçamento definido por lei depois de escritores e professores se organizarem junto a vereadores pró-leitura para tal, pois a intenção do prefeito Nelson Marchezan Jr. (PSDB) era extingui-lo. Este projeto ocorre anualmente e conta com verba destinada a cada escola para renovação de acervo de biblioteca, pagamento dos escritores que visitam a escola e conversam com os estudantes, bem como transporte garantido para levar todos os estudantes à Feira do Livro da cidade.

inicialmente, quase nenhum estudante queria ler em voz alta a sua produção, mesmo que o acordo tivesse sido de que os textos deveriam ser escritos com o objetivo de serem lidos na Roda de Leitura.

Assim, nos primeiros encontros, alguns poucos estudantes se voluntariavam para ler, enquanto outros resistiam. Já outros escreviam, mas não liam seus textos em voz alta de jeito nenhum, enquanto havia também os que escreviam e queriam muito ler em voz alta, mas não se propunham a ouvir a leitura dos colegas, conversando e interrompendo a todo momento. Dessa forma, as Rodas eram um exercício permanente de interação cheia de interrupções, conversas paralelas, risadas, intervenções minhas - a professora investida de autoridade - pedindo silêncio e respeito aos colegas, retomando acordos de convivência e recorrendo, por vezes, à clássica ameaça institucional de punir na avaliação trimestral. Estávamos iniciando um longo e difícil processo de encontrar sentido na escrita e na leitura/escuta do texto do outro. Para constituir uma sala de aula de autores e de leitores, era necessário passar por esse processo difícil de autovalorização e valorização do outro como sujeitos que têm coisas interessantes a dizer. Conforme nos traz Tauveron (2014):

Para um aluno, adotar uma postura de autor é se sentir autorizado a se colocar no espaço da classe: “Eu estou segura que aquele que aprende tem ainda um longo caminho a percorrer para alcançar o domínio da língua e do discurso, mas aprendendo quem eu sou, eu já me posiciono como um autor, investido de um projeto de efeito sobre o leitor com uma intenção artística, independentemente de minhas escolhas enunciativas, narrativas e linguísticas, singulares em minha escrita e em minha sensibilidade, e eu espero que me reconheçam e que me leiam como tal”. (Tauveron, 2014, p.88)

A autora nos indica caminhos anteriores que os estudantes precisam percorrer para então assumirem-se como autores: precisam se sentir autorizados, ou seja, sentir que sua voz é importante e que têm coisas interessantes a dizer; precisam se sentir seguros, ou seja, ter sua condição de aprendiz acolhida e respeitada pelo professor e pelos demais colegas. Resumidamente, para que a Roda de Leitura cumprisse seus objetivos, era preciso que os estudantes se entendessem como plenamente capazes dessa empreitada. Era preciso que compreendessem que, mesmo na condição de aprendizes, tinham já uma trajetória letrada dentro e fora da escola; tinham desenvolvido habilidades discursivas e tinham também o que aprender sobre leitura e escrita uns com os outros, e não

exclusivamente comigo, a professora de português. Em razão de duvidar dessas habilidades - em função da cultura de subalternização e da subjetivação de uma autoimagem constituída de “autorias negativas” (ARROYO, 2013) - foi necessário construir, com os estudantes, caminhos que fortalecessem o grupo como um coletivo dotado de habilidades, mesmo que - assim como qualquer outro coletivo humano - imperfeito.

A maior prova de que os estudantes traziam uma trajetória letrada e, portanto, muitos recursos e habilidades discursivas para pôr na Roda é que, já nas primeiras Rodas de Leitura, mesmo em meio ao caos aparente para quem via de fora, alguns textos mobilizaram a turma.

Na primeira Roda, um dos textos contava um dia na vida de um dos adolescentes e a escolha do autor foi escrever este texto de forma muito próxima da linguagem falada pelos adolescentes daquela comunidade, rompendo, de cara, com uma das prerrogativas da “redação escolar” - de que, para ser um bom texto, é preciso usar a “modalidade escrita formal da língua.” (BRASIL, INEP, 2021) Este texto mobilizou a atenção do grupo, que riu e fez pequenos comentários em voz baixa em diversas passagens. O autor do texto conseguiu provocar seus leitores/ouvintes a reagirem a sua escrita: os colegas não interromperam sua leitura, pois queriam ouvir e rir dos efeitos de sentido humorísticos que o texto trazia.

Um novo pacto estava sendo construído na sala de aula com relação à leitura e à escrita, pois os estudantes começavam a perceber que teriam interlocutores para seus textos e que eles não seriam passivos, não iriam somente “receber” o texto, tampouco riscá-lo apontando a falta de acentos e vírgulas, mas sim, tomar uma atitude responsiva em relação a ele. Sendo assim, poderiam tomar para si o papel de autor-criador (Bakhtin, 1997) e construir seus textos pensando nos efeitos de sentidos que provocariam em seus interlocutores.

## **5.2 As categorias de análise dos textos dos alunos-autores**

Com apoio no debate teórico em torno do conceito de “autoria”, fiz um levantamento de recursos linguísticos usados pelos estudantes em seus textos. Esse levantamento gerou categorias de análise vinculadas aos conceitos de autor e de autoria trazidos por Bakhtin (1997;2003) e Possenti (2002), principalmente.

Trago, então, uma sistematização e uma legenda de cores, para que fique mais visível ao leitor:

**Marcações em verde:** indicam as palavras, expressões ou trechos em que os **alunos-autores se inserem no texto**, assumindo a responsabilidade por suas opiniões, seja usando a primeira pessoa do singular, seja fazendo uma análise ou um julgamento de alguma situação. Também podem indicar alguns implícitos e perguntas retóricas em que o/a autor/a marca posição.

Assumir seu ponto de vista no texto remete ao 3.4.3 do debate teórico, ou seja, “*Autoria implica em movimentar-se em relação ao outro e em relação a si mesmo*”, indicando também uma assunção de comprometimento e de responsabilidade com o que diz, dentro do princípio de cidadania (Simões et al., 2012). Consciente de sua posição autoral, o aluno-autor assume sua voz social no texto, usando os recursos que conhece para marcar sua presença.

**Marcações em roxo:** indica quando há a **interlocução explícita** com quem lê. O/a autor/a usa referentes que buscam estabelecer diálogo com quem vai ler o texto. Isso pode se dar com o uso das formas de tratamento mais comuns aos alunos-autores, como “tu” (muito usado na oralidade) e “você” (muito usado nas redes sociais) ou de outra forma de vocativo e/ou referência a quem está lendo.

Apontar para quem está lendo o texto demonstra consciência de que o texto é público e já está, desde sua concepção, em diálogo ativo com quem o lê, debate presente no 3.4.2, “*Autoria é compreensão responsiva*”. Entender o texto como um diálogo entre, no mínimo, duas pessoas, deixa marcas de interlocução que chamam o leitor à responsividade, ou seja, a participar do texto e a responder a ele.

**Marcações em azul:** indica a intencionalidade dos alunos-autores em se **manter distanciados do tema**. Distanciar-se do tema também é marcar posição, ou seja, ao distanciar-se, o aluno-autor posiciona-se como uma voz social distante daquela temática, seja por discordar dela, seja por querer marcar que concorda, mas não quer comprometer-se ao ponto de assumir para si aquele ponto de vista; enfim, as intenções podem ser múltiplas. Esse movimento revela que o aluno-autor reconhece a função exotópica na criação estética, ou seja, é preciso distanciar-se e aproximar-se para marcar os limites da máscara autoral assumida no texto.

Esse distanciamento relacionado à autoria está desenvolvido no 3.4.3, “*Autoria implica em movimentar-se em relação ao outro e em relação a si mesmo*”.

É importante demarcar aqui que a análise teórica feita em 3.4.1, “*Autoria é reconhecimento e diálogo com diferentes vozes sociais*”, não pode ser destacada em uma única categoria, pois todas as três categorias criadas se originam nessa ideia. Ou seja: marcar posição no texto, travar interlocução explícita com o leitor e distanciar-se do tema são movimentos que os alunos-autores fazem em relação às diferentes vozes sociais que permeiam seus escritos. Ao trazer para seu texto, de forma explícita e linguisticamente marcadas, discursos alheios, pensamentos contraditórios ou mesmo argumentos pertencentes a discursos antagônicos ao discurso assumido no texto, o aluno-autor revela que está começando a identificar as línguas sociais que circulam em seu contexto social e, para além disso, está conseguindo posicionar-se estrategicamente e “explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras” (Faraco, 2009, p. 87).

Nos textos que iremos analisar, quando os alunos-autores marcam, por exemplo, uma voz social antagônica à sua posição assumida no texto, isso se dá, em geral, quando está respondendo a algum posicionamento antagônico ao seu que identificou na sala de aula, dentre seus colegas, e a ele quis responder em seu texto. Dessa forma, a guerra das vozes sociais perpassa a análise dos textos produzidos pelos estudantes não como uma categoria, mas como fundamento da noção de “autoria”.

De forma semelhante ao anterior, o 3.4.4, “*Autoria implica em reconhecer-se como capaz de autorar*” traz dimensões do conceito de “autoria” para além do texto escrito, o que implica em não ser possível tratar esse item como recurso linguístico. Entretanto, ampliar a visão de autoria joga luz em algumas perguntas que motivaram este trabalho: afinal, o que impedia meus alunos de escreverem textos autorais? E o que propiciou que escrevessem?

Conforme já discorri anteriormente, foi preciso pensar e agir para que os textos chegassem na Roda de Leitura e fossem até o final do processo, ou seja: era necessário que os estudantes escrevessem textos criados por eles, depois se dispusessem a ler em voz alta esses textos a seus colegas, depois deveriam ouvir comentários sobre seu texto - nem sempre agradáveis - entrar em um debate, se necessário fosse, para defender suas ideias e/ou seu texto. Depois, ainda

precisaria seguir ouvindo os textos dos demais colegas para dialogar com eles. Nada disso acontece se os estudantes não se sentem capazes de autorar, de assumir sua palavra, tanto na vida quanto no texto. Por isso, o debate de 3.4.4 irá perpassar, principalmente, as análises dos contextos de produção e das interações nas Rodas de Leitura.

### **5.3 Contexto de produção: “A dor que tu sentes todos nós sentimos”**

Na madrugada do dia 21 para o dia 22 de abril, a comunidade sofreu um atentado provocado por uma facção ligada ao tráfico de drogas inimiga da facção local. Antes de seguir a narrativa, é preciso fazer a ressalva de que situações extremas de violência como a que será contada são esporádicas, episódicas. O cotidiano da periferia urbana não é como a mídia hegemônica pinta, com tiroteios e balas perdidas para todos os lados o tempo inteiro; os moradores enfrentam, sim, diversos outros tipos de violência em seu cotidiano, mas essas não são cometidas por facções, são cometidas pelo próprio Estado. Falta de saneamento básico, acesso precário à saúde pública, desemprego, moradia e transporte precários, revistas arbitrárias e abusivas por parte das forças policiais, dentre muitas outras violências são exemplos de adversidades vivenciadas por quem mora nas regiões mais excluídas das grandes cidades e também são parte das relações que englobam o Efeito Território (MOREIRA, 2017).

Em geral, os eventos de violência extrema na comunidade são entre as chamadas “facções”, com ou sem a presença da polícia. Os tiros são, nesses casos, dirigidos a quem está envolvido diretamente no conflito, embora possa ocorrer a chamada “bala perdida”, que atinge alguém de fora do conflito. Porém, desta vez, a comunidade vivenciou algo diferente: os tiros foram direcionados para as pessoas na rua, para as casas, de forma propositadamente aleatória, atingindo pessoas que não estavam envolvidas diretamente nos conflitos, com o objetivo de gerar pânico e mostrar poder. Conforme consta no Relato da Professora:

*Na madrugada de sábado para domingo houve um ataque de facções rivais nas principais vias da comunidade. Aconteceu por volta das 21 horas de uma noite quente, quando o pessoal costuma sair pra rua: criançada brincando, adolescentes passeando, gente chegando do trabalho, mães caminhando com seus bebês etc., quando um carro passou atirando aleatoriamente nas pessoas. 5 pessoas foram baleadas e 1 delas morreu. A vítima fatal era mãe de uma aluna da escola, de uma turma de B30. Muitos alunos da C31 eram amigos dessa menina e estavam muito abalados com a notícia.*

*Acompanhei a tragédia desde que começou o tiroteio, porque os alunos da C31 estavam relatando no grupo de Whatsapp (que mantemos para organizar as questões da formatura, já que é uma turma de formandos e eu sou a professora*

*conselheira) tudo o que estavam vendo praticamente em tempo real. Foi apavorante e o meu sentimento de impotência era gigantesco, pois as notícias vinham desencontradas via chat, recheadas de desespero, de raiva e de tristeza, e eu não fazia ideia se eles estavam em segurança ou não.*

A troca de mensagens via WhatsApp foi bastante intensa e, ao longo do Domingo, continuaram. Foram muitas informações desencontradas, notícias falsas e muito medo por parte dos estudantes. Ainda havia pessoas conhecidas por eles internadas no hospital, baleadas, e a morte da mãe da amiga havia sido confirmada, gerando ainda mais tristeza. Então, no final da noite de Domingo, um dos estudantes sugeriu que a turma fizesse “alguma coisa” em relação a esse acontecimento na segunda-feira, na escola. Conforme trecho de um de meus Relatos:

*O grupo conversou e resolveu então fazer cartazes para colar na frente da escola com frases significativas para esse momento. Então, começaram a se questionar: o que dizer diante dessa tragédia? O que dizer para quem perdeu a mãe? O que dizer para alguém que está com um parente baleado no hospital, entre a vida e a morte? O que dizer para nós mesmos continuarmos a ter coragem?*

Após essa decisão ser tomada pelos estudantes, pensei que, na segunda-feira, antes de produzir os cartazes, seria importante um momento de fala e escuta da turma, já que nem todos participavam do grupo de WhatsApp. Além disso, mais calmos e presencialmente, a conversa seria outra. Decidi então que era o momento de realizar uma das práticas do projeto de pesquisa de Letícia Santos que ainda não havia realizado: o Círculo Restaurativo<sup>16</sup>, pois é uma prática de acolhimento, escuta e oralidade pensada justamente para este tipo de situação difícil.

Assim, elaborei, junto com a pesquisadora, um Roteiro para implementar o Círculo na segunda-feira. O propósito desse Círculo era, então, abrir um espaço de fala e escuta atenta para que falassem sobre como estavam se sentindo e, caso desejassem, sobre os fatos ocorridos no final de semana. Além disso, o Círculo

---

<sup>16</sup> Os Círculos Restaurativos, conforme Pranis (2010), é uma metodologia que remonta às práticas societárias dos povos originários da América do Norte. As reuniões circulares serviam para tomar decisões, mediar conflitos, encontrar soluções para problemáticas da comunidade, celebrar, dentre outras funções. O grupo da pesquisadora implementou a metodologia em escolas e outros ambientes socioeducativos com o objetivo de substituir a lógica punitivista pela proposta da Justiça Restaurativa, mediada pelos Círculos Restaurativos e reparos de danos. As práticas circulares são indicadas para a construção de um ambiente de sala de aula que propicie a escuta e a fala sem julgamentos, um ambiente seguro em que a criança, o adolescente e o adulto possam expressar-se sem constrangimentos, mesmo em situações de conflito. Segundo Santos (2020), a metodologia circular é organizada por rodadas e perguntas-guia feitas por um mediador, e o poder de fala passa por todos os participantes. Cinco elementos estruturam esse processo: as cerimônias de abertura e fechamento do círculo (que demarcam o espaço e o momento seguro para que os participantes possam falar); as orientações (que são dadas durante o processo, para conduzir o grupo); o bastão/objeto de fala (que dá poder de fala à pessoa que o segura e o poder de escuta aos demais); a coordenação/facilitação (feita por um mediador) e as decisões consensuais (decisões tomadas por todos os participantes conjuntamente).

também poderia proporcionar a criação de um ambiente mais favorável às Rodas de Leitura na turma, já que, conforme relatado, os estudantes estavam com dificuldades de participar dela devido a questões que os impediam tanto de desejar compartilhar seus textos quanto de ouvir o texto do outro para comentá-lo. Assim, outro propósito desse Círculo era a elaboração de acordos de convivência da turma que determinariam o funcionamento dessa pequena comunidade que estávamos tentando formar.

Após explicar a metodologia aos estudantes, solicitei que organizassem a sala de aula em formato de círculo. A dinâmica de abertura foi a construção de uma “teia” com um barbante. A cada vez que alguém pegava o barbante, deveria jogar o rolo para outro colega e dizer algo de bom, uma palavra positiva, formando uma teia no centro, que representava as diversas conexões/relações que temos uns com os outros, simétricas e assimétricas, como qualquer comunidade humana. Depois dessa abertura, iniciaram-se as “rodadas” do Círculo.

Na primeira rodada, que era para dizerem como estavam se sentindo naquele momento, muitos verbalizaram que estavam tristes com o que havia acontecido na comunidade, outros disseram que estavam com medo, por eles e por seus familiares. Afinal, que nem disse um aluno, “o que aconteceu com a mãe da (nossa amiga) poderia ter acontecido com a mãe de qualquer uma aqui, né, Sora”. Na segunda rodada, as perguntas-guia eram “Qual é o seu melhor lado? Quais são suas qualidades?” e responder essa pergunta foi extremamente difícil para eles e elas. Alguns poucos falaram de forma bem direta, mas a grande maioria disse que não tinha nenhuma qualidade.

Na terceira rodada, as perguntas-guia eram “Qual seu pior lado? O que te tira do sério? O que te irrita?” e então, tiveram muita facilidade para falar. Listaram muitas coisas de que não gostam nos outros e muitos defeitos que atribuem a si mesmos. Até os alunos mais calados, que não haviam pronunciado mais de duas palavras até então, participaram mais. No papel de mediadora do Círculo, coloquei uma pergunta para reflexão do grupo: por que temos tanta dificuldade de dizer nossas qualidades e tanta facilidade de dizer o que não gostamos nos outros e na gente? Um aluno respondeu: *“porque as qualidades são os outros que veem na gente, os defeitos e os pensamentos ruins estão dentro da gente o tempo todo.”* Após dizer isso, foi muito aplaudido pelos colegas, atitude indicativa de que este

pensamento era legitimado pelo grupo. Ou seja, o que é bom vem de fora de mim; o que é ruim, já está dentro de mim.

Retomo aqui a reflexão de Silveira (2018), já mencionada no capítulo 3, sobre a forma como os estudantes de periferia se veem e a relação disso com uma posição de subalternização imputada pelas classes hegemônicas e sua cultura europeizada: historicamente, os grupos sociais de ancestralidade negra e indígena foram - e ainda são - forçadamente colocados no papel de subordinados à cultura branca, considerada civilizada e culta. Os efeitos na autoimagem de quem descende desses povos é danoso e criminoso, pois os mantêm sem acesso aos direitos sociais como se isso fosse “natural”, colocando a saúde mental e física dos estudantes e de suas famílias em risco permanente. No dizer de Silveira (2018):

Ser negro, ou não negro e internalizar esse valor numa sociedade colonial racista, a partir de um território estigmatizado pelo processo raça e classe cujo ideal valorativo gira em torno do branco e da meritocracia causa danos na autoestima, bem como na forma de se compreender dos sujeitos (...) (SILVEIRA, 2018, p.119)

O peso da reflexão do estudante bem como a forma como os colegas reagiram é contundente e nos faz pensar no quanto essa crença se reflete nas subjetividades desses meninos e meninas enquanto estudantes, na escola, lugar que ainda se pauta pela meritocracia. Arroyo (2013), conforme já citado, nos traz a questão das autorias negativas e positivas: no caso da fala do estudante, é possível perceber o quanto as autorias negativas já estão introjetadas em adolescentes de tão pouca idade. Dependem que “os outros” lhes digam suas qualidades, caso contrário, não conseguem enxergá-las ao olharem para si mesmos. E se a escola, a mídia, os governos, os equipamentos de saúde, etc, os enxergam de forma subalternizada, como entender-se como um ser com qualidades e direitos? Ao relacionar essa questão com a autoria de textos (escritos e orais), como os estudantes que não veem em si nenhuma qualidade poderão assumir uma voz autoral em seus textos, se o que pensam de si mesmos não lhes autoriza a pensar-se como alguém capaz?

Na última rodada do Círculo, a pergunta-guia era “o que acharam deste momento? Como estão se sentindo?” A maioria simplesmente disse que foi legal, mas muitos disseram que seria bom ter mais vezes, que foi um momento especial e que gostaram de poder falar e ouvir os outros; uma aluna chegou a dizer que foi um “momento mágico”. No final da rodada, propus que cada um abraçasse alguém

do círculo. Muitos começaram imediatamente a abraçar os amigos que estavam do lado, outros resistiram bastante. Um grupo de meninos perguntou se valia apertar a mão e eu disse que sim, e assim o fizeram. A afetividade e a confiança eram elementos importantes e que precisavam de maior investimento pedagógico no grupo para que fosse possível realizar as Rodas de Leitura com maior tranquilidade, e, portanto, efetividade na criação de uma comunidade autora e leitora. Um grupo de aprendizes que não se escuta e não confia, minimamente, um no outro, não consegue criar um ambiente propício para o compartilhamento de textos no sentido que a Roda se propõe, ou seja, criar um espaço de interlocução em que os textos são ouvidos e comentados. Afinal, como um estudante a quem sempre foi dito que não escrevia bem, não lia bem, vai querer expor-se aos demais lendo um texto que será considerado ruim pelo grupo? O medo de ser humilhado e constrangido certamente impediria que muitos estudantes participassem efetivamente da Roda, afinal, retomando Tauveron (2014, p. 89), “adotar uma postura de autor é se sentir autorizado a se colocar no espaço da classe”. Para se sentirem autorizados, era preciso que os estudantes se sentissem acolhidos e com confiança no grupo, do contrário, dificilmente iriam aventurar-se a expor-se em terreno inseguro.

A última rodada dizia respeito a pensar nas normas de convivência da turma, com a pergunta “O que é preciso para você se sentir bem neste grupo? Para que seu melhor lado apareça? O que precisa dos outros?” Assim, sistematizamos as seguintes normas, aprovadas em consenso, registradas no Relato de Professora:

1. Quando alguém estiver falando (ou lendo), não debochar nem interromper;
2. Ter menos panelinhas;
3. Respeitar o jeito de vestir e de falar uns dos outros;
4. Quando alguém falar algo que você não gosta, não responder com patada. Conversar;
5. Não ser “boca de sacola”: não sair espalhando o que foi falado ou lido aqui na sala, só se o grupo concordar que deve sair daqui;
6. Não deixar ninguém de fora, não excluir ninguém, perguntar as opiniões de todos;
7. Quando alguém faltar, ou estiver com dificuldade nas matérias, oferecer ajuda e não ter frescura de emprestar o caderno;
8. Não esconder mochila nem pegar o material do outro de arreganho;
9. Não falar do corpo das gurias nem dos guris;

10. Não tocar no corpo do outro sem perguntar se pode. (O cabelo faz parte do corpo, ok?);
11. Não ficar botando apelidinho nos outros que ninguém é mais criança aqui;
12. Não continuar a brincadeira se ver que a outra pessoa não tá gostando;
13. Foco na formatura e no passeio do final do ano, juntar bastante dinheiro pra fazer história nessa escola.

Como podemos ver, os estudantes foram bastante conscientes das coisas que lhes incomodavam no grupo ao criar as normas. As normas são um retrato bem fiel da forma de funcionamento da turma e dos problemas que estavam percebendo: o deboche, as interrupções, os apelidos, as “panelinhas”, o tratamento grosseiro (“patadas”), a falta de confiança (“não sair espalhando o que foi falado aqui”), a falta de respeito aos limites físicos do outro (“não mexer no corpo do outro”) e aos limites emocionais (“não continuar a brincadeira se ver que a outra pessoa não está gostando”). Esses acordos foram importantes porque captaram muito bem tudo o que era necessário para que não só as Rodas de Leitura, mas todas as demais práticas funcionassem. Um dos maiores receios do grupo era que, ao lerem em voz alta - por exemplo - um texto contando algo de suas vidas, isso fosse levado para fora da turma e, até mesmo, distorcido. Então, um dos pactos mais importantes foi o que estabeleceu que nada sairia dali, a não ser que a turma concordasse que poderia sair. Afinal, faríamos textos e outros trabalhos que seriam destinados a outros interlocutores, mas isso seria sempre acordado pela turma: quais são os textos que irão circular “fora da Roda” e quais irão ficar somente “dentro da Roda”. As normas foram coladas na parede da sala e todos deviam ter o compromisso de cobrá-las.

Finalizado o círculo, era chegada a hora de produzir os cartazes sugeridos no grupo de WhatsApp da turma. Dividiram-se em grupos e, para pensar nas frases, sugeri que retomassem a conversa do WhatsApp, mostrando aos colegas que não estão no grupo o que havíamos conversado. Uma das alunas disse que pesquisou frases para escrever e colocou algumas no quadro: “Mais amor, menos guerra”; “#A favela pede paz”; “#Luto pela paz”; “Na favela, luto é verbo”. Dois grupos adotaram estas. Outros quatro grupos resolveram criar, eles mesmos, o que iam pôr nos cartazes, e estas foram as frases autorais: “Lamentamos o ocorrido”; “Queremos viver e sonhar”; “A dor que tu sente todos nós sentimos. #Lute por um lugar melhor”; “Nossa comunidade pede: paz, progresso, prosperidade, união,

saúde, respeito, amor, fé, alegria, compaixão, menos violência e esperança” - esta última se refere às palavras ditas no círculo, durante a dinâmica da teia.

A frase **“A dor que tu sente todos nós sentimos”** é bastante rica em sentidos. Os referentes dessa frase são múltiplos: “tu” é tanto um “tu” coletivo (todos os atingidos, feridos ou não, pelo tiroteio) quanto um “tu” individual, referindo-se à colega que perdeu a mãe. O “todos nós” refere-se tanto à turma quanto à escola como um todo, já que os cartazes foram colados bem na entrada da escola, tornando aquelas palavras escritas representantes também da voz coletiva de todos os alunos, professores e funcionários daquela instituição, que afirmavam, para dentro e para fora da escola, que sentiam muito.

Os enunciados/cartazes vieram da turma, para responder a uma situação de luto. Começaram a ser elaborados na conversa do grupo de WhatsApp e passaram por uma situação de sala de aula, mas o objetivo era, desde o começo, que a esfera social (Bakhtin, 1997), em que se daria vida a esses enunciados seria a rua, a comunidade, a frente da escola. Foi na fachada da EMEF Íris Dornelles Alves, onde se lê o nome da escola e os demais avisos no portão, onde se vê os grafites produzidos por estudantes de anos atrás, que os cartazes foram colados. Marcando o espaço da rua, os enunciados (cartazes) dessa esfera estabeleceram um elo escola-comunidade, como um grande *“Tamu junto”*, no dizer da gurizada, estabelecendo também um diálogo com o trauma vivido, com a situação de medo e de insegurança que perturbam a esperança e o direito de sonhar. A frase *“Queremos viver e sonhar”* revelam a consciência do direito à vida e ao sonho como possibilidade, contrariando a ideia de subalternizado, de jovem periférico marcado pelas *“autorias negativas”* (ARROYO, 2013).

No momento da colagem dos cartazes em frente à escola, uma liderança comunitária parou para conversar com o grupo e elogiou a atitude. Disse que um grupo de lideranças estava organizando uma caminhada pela paz na comunidade para o próximo final de semana e os convidou para participar, sugerindo que poderiam levar os cartazes para a caminhada. O grupo ficou muito empolgado com a proposta e combinaram de participar.

A produção dos cartazes e sua exteriorização na frente da escola foi um movimento de reconhecimento de autorias positivas dos estudantes. Essa autoria positiva, nascida a partir de um trauma, de um luto coletivo, se fez na necessidade

de responder a uma situação real. A resposta se deu a partir de uma série de práticas de letramentos (STREET, 2014) que iniciaram via comunicação pelo WhatsApp até culminar nos cartazes e na conversa com uma interlocutora externa ao grupo de alunos enquanto colavam suas produções na frente da escola, o que fez com que os estudantes, nessa cadeia de enunciados (Bakhtin, 1997) interagissem em diferentes esferas sociais vinculadas ao tema do luto e da necessidade de resistência de uma comunidade em luta permanente para manter-se esperando, como muito bem expressa a frase “Queremos viver e sonhar”. Podemos entender que a conversa no WhatsApp, o Círculo Restaurativo, a confecção e colagem dos cartazes constituíram um Evento de Letramento constituído por diversas práticas de letramento em que os participantes buscaram estratégias para interpretar a tragédia pela qual estavam passando. Conforme a célebre definição de Heath (2004), “Eventos letrados son los momentos en que la lengua escrita se integra a la naturaleza de las interacciones de los participantes y a sus procesos y estrategias interpretativas”<sup>17</sup>. A escrita estava presente na conversa virtual, no roteiro elaborado (por escrito) do Círculo Restaurativo, nas palavras na teia e na produção das normas de convivência, bem como na elaboração e/ou pesquisa das frases para os cartazes, ou seja: em todos os momentos desse processo de respostas a uma tragédia comunitária, a palavra escrita estava integrada de forma orgânica às interações.

A resposta da turma aos acontecimentos traumatizantes do final de semana transformou-se em cartazes que vieram como uma necessidade de posicionar-se publicamente em relação a um evento traumático. Desde o início, a ideia era que fossem colocados na frente da escola, voltados para a comunidade, pois o posicionamento deveria ficar, literalmente, fora dos muros da escola. Não foi necessário “ensinar” que o gênero “cartaz” é um gênero publicitário, que tem o objetivo de externalizar demandas, recados, informações, etc, que deve ser escrito com letras grandes e em destaque, que deve ter uma mensagem sucinta, direta e objetiva, que deve ser colocado em um lugar visível, de forma que o público para quem as mensagens são destinadas consiga ler com facilidade. A esfera discursiva

---

<sup>17</sup> “Eventos de Letramento são os momentos em que a língua escrita se integra à natureza das interações dos participantes e aos seus processos e estratégias interpretativas” (tradução da pesquisadora).

em que circulam gêneros como esse pautou o conteúdo das mensagens e a forma como foram escritas.

**Figura 1. Dois dos cartazes produzidos pelos alunos, colados em frente à escola.**



Claro que este é um gênero com o qual os estudantes estavam familiarizados, pois já viram e fizeram diversos cartazes ao longo de sua vida, dentro e fora da escola. Por este motivo, a interação se torna ainda mais interessante para um projeto que tinha como objetivo fazer os estudantes perceberem-se como sujeitos capazes de mobilizar suas habilidades discursivas para escrever textos, ou seja: um projeto que visava que estes estudantes conseguissem se ver como autores. Ora, se foram capazes de dar uma resposta autoral, protagonizada do início ao fim por eles e elas, direcionada a sua comunidade diante de um evento trágico (uma situação-limite, no dizer de Freire, 2020), poderão dar respostas autorais para outras situações que envolvam também a escrita, afinal, nesta etapa da escolaridade, já circularam por diversas esferas discursivas e podem, a partir desses conhecimentos, ampliar para outras esferas não tão familiares aos estudantes. Uma delas pode ser ter protagonismo em uma caminhada pela paz na comunidade, após o convite feito pela liderança que os abordou. Saindo da parede para ganharem as ruas em movimento, os cartazes produzidos passariam de um contexto a outro, adquirindo contornos políticos mais acentuados, ampliando seus interlocutores e fazendo parte de uma atividade em que os estudantes poderiam participar de uma resposta coletiva mais contundente

aos tiroteios e mortes ocorridos, já que estariam junto a outros moradores que compartilhavam do mesmo desejo de expressar indignação.

Após esse evento, o combinado para a aula seguinte era que os estudantes trouxessem textos dentro da hashtag “Deixa eu te contar”. Apresento a seguir os textos que foram lidos e comentados em voz alta na Roda de Leitura do dia 25 de abril de 2018, em dois períodos de LP, bem como minhas análises e breves relatos de como foi a interação na Roda após a leitura.

### 5.3.1 Temática do luto: textos, análises e interação na Roda

#### 5.3.1.1 TEXTO 1 - Érico

##### *A virada do ano*

*Entre o dia 31 de dezembro de 2017 e 1º de janeiro, eu estava meio triste, pois meu avô havia falecido dois meses antes. Era de tarde, quase 5 horas quando minha mãe e meu irmão desceram para a casa da minha tia, para começar a arrumar as coisas. Me deitei na cama e ali fiquei, por um bom tempo. Me arrastando levantei e peguei meu celular, olhei a hora, eram 18:30. Sim, eu passei 1 hora pensando, pensando sei lá o quê, 1 hora e meia. Vi minha roupa, peguei a toalha e fui tomar banho, fiquei lá um bom tempo, pensando, pensando e pensando, pensava coisas demais, pensava enquanto sentia as gotas de água morna caírem suavemente na minha pele, fiquei lá por quarenta minutos, o que para mim pareceram segundos. Me arrumei e descí.*

*Quando cheguei lá, as carnes já estavam no fogo, as bebidas postas sobre uma enorme mesa na área, onde o churrasco estava sendo preparado. O churrasco de um lado, em um canto, e as bebidas no outro, porém, eu não me sentia na vontade de beber, me sentei no sofá e ali fiquei.*

*Eram quase nove da noite quando praticamente toda família estava na área, conversando, rindo, comendo e alguns deles bebendo.*

*Foram lá me convidar para beber. Eu recusei até que eu parei e pensei “Não vale à pena sofrer e ficar triste”. Eu já estava assim há dois meses e decidi afogar as mágoas em um copo de energético com vodka. Bebi um copo sozinho. Depois vi meu tio chegando com 2 fardos de skol beats, e mais outras skol beats avulsas, todos os sabores. Digamos que eu gosto de skol beats, bebi 4 garrafas.*

A essa altura eu já estava bêbado. Conforme as carnes iam chegando ao ponto, eram servidas.

Passado muuuuito tempo, bateu meia noite. Todos se abraçavam, abracei a família toda, minha mãe, minha vó, todos eles, liguei e dei feliz ano novo pro Vinícius. Após aquela ligação, fiquei sentado no sofá, sim, voltei pro sofá. Eu esperava algo impossível, esperava a costumeira ligação do meu avô, mas sabia que ele não iria me ligar, pois há mais ou menos dois meses, eu havia visto as cordas baixarem seu caixão para debaixo da terra. E naquele momento, eu não iria mais vê-lo. Eu estava triste agora, triste e abatido, comecei a jantar. Ao terminar de jantar me convidaram para beber, e dessa vez nem fiz questão de me controlar, peguei o copo e comecei, bebi igual a um condenado. Era mais ou menos 3 horas da manhã, quando meu tio fez uma mistura de vodka, energético e cachaça. Ele me convidou para irmos em um amigo dele, que vende cachorro-quente, eu fui, bebendo aquela mistura, até que era boa, tinha um gosto agradável, fui bebendo aquilo durante o caminho, eu estava tonto já, minha visão estava turva, e eu estava tonto, chegando lá me escorei no balcão e vi dois guris correndo na minha direção. Eles passaram reto por mim, ouvi um barulho, olhei para o chão, havia um rojão aceso, quando tentei tampar os ouvidos ouvi aquele estrondo ensurdecador, e a única coisa que eu ouvia era um zumbido muito alto e agudo...

Depois disto só me lembro de eu chegando em casa, cambaleando, e indo dormir com a cama girando comigo. Mais ou menos as 6:30 da manhã.

Fim

### 5.3.1.1.1 Análise do Texto

Desde a primeira sentença do texto, o autor anuncia que a sua tristeza pela morte do avô é o aspecto central da narrativa. A escrita em primeira pessoa do singular propicia a condução do foco narrativo, e isto contribui para um efeito de distanciamento entre o narrador e suas ações em relação à cena da festa de família, de que ele ora se aproxima, ora se retira. Nos momentos em que se afasta, o sofrimento se manifesta pela escolha de alguns verbos, como “me arrastando”, “ali fiquei”, a repetição do verbo “pensando, pensando e pensando (...) pensava” ou “esperava (...) esperava”. Estes elementos, articulados a referências ao tempo, conferem um ritmo lento, relacionado ao sofrimento do narrador-personagem, como em “ali fiquei por um bom tempo” ou “Sim, eu passei uma hora pensando

(...)”, e, neste caso, a interlocução pressupõe um leitor ou leitora que se surpreende com o tempo de duração da atividade de pensar do narrador. E este efeito de lentidão é reforçado pela cena de festa da qual ele se afasta, isolando-se em outro cômodo da casa enquanto seus familiares riem, bebem e comemoram o ano novo.

A ruptura deste ritmo acontece quando ele se entrega à tristeza: “*Ao terminar de jantar me convidaram para beber, e dessa vez nem fiz questão de me controlar, peguei o copo e comecei, bebi igual a um condenado*”. A partir daí todas as ações misturam-se aos efeitos da embriaguez, reforçados pelo recurso da repetição de palavras e/ou de informações sobre as sensações provocadas pela bebida, como em “eu estava tonto já, minha visão estava turva, e eu estava tonto”. A tristeza dá lugar, na narração, a estas sensações até o fim do texto, que coincide com seu retorno para casa para dormir, ao amanhecer. A conclusão do texto indica que o conflito - a tristeza pela morte do avô - permanece presente no estado de embriaguez, e o sono funciona como um fechamento que leva de volta ao começo, pois ao acordar, o personagem estará no mesmo lugar, com o mesmo sentimento da cena inicial do conto.

### **5.3.1.1.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

Após a leitura de *Érico*, os colegas comentaram que gostaram do texto e que acharam “emocionante, engraçado e triste ao mesmo tempo”. A sequência em que o autor relata seu banho foi motivo de risadinhas de um grupo de meninos da turma, que associaram essa forma de escrita a uma escrita “afeminada”. *Érico* é um aluno que discute abertamente sobre diversidade sexual e traz, com frequência, a questão dos movimentos LGBTs à discussão de sala de aula, o que é motivo constante de conflitos com os meninos mais vinculados a uma identidade heteronormativa, muito vinculados aos valores e estéticas do “mundo do futebol”.

Outra sequência que provocou muitas reações (risadas e comentários, até mesmo interrupções) foi a que trata sobre as bebidas alcoólicas que consumiu. Essa sequência também me levou a pensar no que seria a reação escolar (institucional) esperada, ou seja, talvez práticas mais conservadoras no que diz respeito à escrita na escola não admitiessem este texto como válido e até mesmo questionassem o fato da família do aluno permitir que ele (menor de idade) consumisse bebidas alcoólicas. Entretanto, a ideia das Rodas de Leitura era que os estudantes se sentissem livres para escrever e sem medo de julgamentos ou de

denúncias, para que contassem o que lhes tocava, o que lhes desse vontade de contar aos outros. Não era possível quebrar esse acordo, pois se o discurso institucional do que pode e o que não pode ser considerado um texto digno de ser ouvido na Roda começasse a ser imposto, voltaríamos às ideias de Redação Escolar e perderíamos toda construção de autoria que a Roda propunha.

Érico teve bastante domínio de sua “audiência”, pois a atenção da turma à sua leitura foi bastante focada. Além de trazer a temática da bebedeira (boa parte da turma demonstrou muito interesse e vontade de participar nesse momento, comentando-o depois, na discussão após a leitura), também trouxe a temática do luto pelo avô que tanto amava em um momento sensível, em que a turma ainda estava vivendo o luto decorrente da tragédia do final de semana e a apreensão do tiroteio se repetir. O medo de perder alguém querido foi verbalizado no grupo como algo constante, seja em razão da guerra de facções, seja por outros motivos. Assim, houve muita identificação dos estudantes com o texto de Érico.

### 5.3.1.2 TEXTO 2 – Hilda

*Querido diário...*

*Hoje quando acordei senti um aperto no coração e comecei a me perguntar porque eu estava sentindo aquilo. Depois me levantei da cama e fui escovar os dentes e tomar café, peguei e fui limpar minha casa, mas ainda com aquele aperto no coração. Depois fui na casa da minha tia ver minha afilhada, quando eu estava indo embora para minha casa vi um cachorro dentro de um esgoto, mas aquela cena me deixou muito triste porque ninguém ajuda aquele pobre cachorro na rua com fome e ainda dentro do esgoto! Logo, logo tirei o cachorro do esgoto, mas também me molhei toda ksksk. No final da tarde fui no cinema com minhas amigas ver um filme, me diverti muito no cinema!*

*Quando era quase 19:00 da noite fui me deitar com aperto no coração ainda...*

*Me levantei para jantar com minha família. Quando bateu 20:00 da noite vi uma notícia no facebook que minha tia tinha falecido, a mãe da minha afilhada. Eu tinha visto ela mais cedo e ela estava bem. Não acreditei naquilo e até agora não acredito. Meu mundo desabou. Agora eu vi o porquê do aperto no coração.*

### **5.3.1.2.1 Análise do Texto**

Na abertura do texto, “Querido diário” sugere que a narradora pretende escrever um texto confidencial, haja vista que o sigilo é uma das principais características do gênero textual diário. Ela, entretanto, sabe que escreve para leitores e leitoras reais, e os conhece, afinal são colegas de sala de aula. Sendo assim, o recurso utilizado sugere para quem lê que o conteúdo é autobiográfico, confidencial e, portanto, revela sua intimidade, os sentimentos e emoções que talvez ela não admitisse para outro interlocutor que não a si mesma, representada pelo próprio diário.

Ao utilizar a linguagem de internet para indicar risos (“ksksk”) busca a interlocução com seus leitores, como um convite para que riam junto com a narradora-personagem da situação cômica narrada.

Nessas condições, quando a estudante escreve “*quando acordei senti um aperto no coração*” reforça-se a ideia de uma confissão de sentimentos íntimos, na busca por empatia de cada colega que acessaria seu texto na roda de leitura.

Seu recurso para manter a atenção é o suspense sobre o motivo do aperto no coração. Ela narra o seu dia, descrevendo ações comuns de um dia de folga, no final de semana: acordar, escovar os dentes, tomar café da manhã, visitar a tia, ajudar um cachorro na rua, ir ao cinema, tirar um cochilo, jantar. Mas em meio a elas, retoma-se a referência ao aperto no coração, de motivação desconhecida, como se ele fosse um personagem cuja presença é perturbadora. Com esse recurso, a estudante busca provocar no leitor ou leitora a sensação de que está junto com a personagem, durante aquelas ações, como se nem a narradora soubesse o desfecho.

Assim como o estudante do texto anterior, também neste a produção de um texto narrativo em primeira pessoa foi o recurso utilizado para contar um episódio da própria vida, utilizando recursos que se aproximam da escrita literária.

### **5.3.1.2.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

O texto provocou riso no trecho em que a narradora conta que se molhou toda ao salvar o cachorro. A expectativa de saber o motivo do “aperto no coração” fez com que a audiência se prendesse à leitura e ouvisse até o final sem interrupções. Quando a leitura terminou, após os aplausos, os estudantes confirmaram que estavam prevendo que algo ruim ia acontecer e queriam saber

logo o que era. Avaliamos, na Roda, que o texto passava uma ideia de tranquilidade em todos os outros momentos, como se ela estivesse falando de um dia qualquer na vida dela, mas quando ela sentia o “aperto”, indicava que algo ruim ia acontecer.

### 5.3.1.3 TEXTO 3 - Jarid

*Bom, vou falar de uma pessoa que me motiva muito. Meu amigo Hermes de 20 anos, tinha um sonho de ser jogador de futebol.*

*Hermes sempre foi atrás desse seu sonho, teve várias oportunidades de se profissionalizar e muitas delas acabaram se perdendo por falta de condições. Hermes mesmo com todas as dificuldades, nunca desistiu, sempre foi atrás e sempre quando algo dava errado, lá estava ele com um sorriso lindo no rosto e indo tentar novamente.*

*Hermes sempre motivou a todos a não desistirem de seus sonhos e isso sempre irá me motivar a não desistir do meu!*

*Infelizmente o sonho dele foi interrompido por bandidinhos de merda, pessoas totalmente infelizes que destroem vidas e sonhos para mostrarem que tem poder sobre qualquer um!*

*Onde quer que esteja ele vai ser sempre minha motivação. E da mesma forma que ele me motivava, eu vou motivar a todos a não desistirem, que tudo é possível quando a gente tem fé e acredita no nosso potencial!*

*Eu queria que ele ainda estivesse aqui, mas a vida tem dessas, pessoas do bem vem e vão e cabe a nós guardar as boas lembranças de cada momento vivido com elas!*

#### 5.3.1.3.1 Análise do Texto

A estudante anuncia o tema do texto se posicionando em relação ao protagonista - “Bom, vou falar de uma pessoa que me motiva muito” - para que as pessoas que a lerem saibam, de imediato, que se trata de alguém por quem ela tem admiração e carinho. A conjugação do verbo “motivar” no presente do indicativo sugere que esta pessoa faz parte da sua vida e é alguém que está presente em seu cotidiano.

A partir daí ela passa a escrever na terceira pessoa do singular, para se referir a Hermes, construindo um retrato das suas características pessoais e qualidades. Não é só pronome pessoal que muda. Também o tempo verbal muda

do presente do indicativo para o pretérito perfeito e o imperfeito. Mesmo marcando certo distanciamento para dar lugar à descrição do amigo, a narradora mantém a proximidade, fazendo julgamentos e análises como “*mesmo com todas as dificuldades, nunca desistiu*” e “*sorriso lindo no rosto*”.

Apenas no quarto parágrafo, a estudante refere-se à morte do Hermes sem nomeá-la. Usa expressões como “*o sonho dele foi interrompido*” e “*Onde quer que ele esteja*” e “*Eu queria que ele ainda estivesse aqui*”. Ao mesmo tempo em que elas aparentemente suavizam o tema da morte, indicam o sofrimento da autora em relação ao tema que escolheu abordar.

Distancia-se do tema ao generalizar a questão da morte no trecho “*mas a vida tem dessas, pessoas do bem vem e vão*”, como a repetir palavras de consolo do senso comum que são normalmente ditas a quem está passando pelo sofrimento do luto.

O texto tem características de um relato pessoal e também de uma homenagem póstuma, pois aborda tanto os sentimentos da autora em relação ao amigo quanto as características pelas quais Hermes era admirado por ela.

#### **5.3.1.3.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

A reação ao texto foi de completo silêncio e consternação, pois o menino era conhecido e querido por boa parte da turma, visto como uma grande promessa do futebol. Pedi aos estudantes que me contassem mais sobre o menino, já que eu - e alguns outros colegas - não o conhecíamos. Os meninos que participavam dos jogos de futebol da comunidade contaram sobre alguns lances espetaculares do falecido amigo, relatando gols que tinham de memória. Esse assunto rendeu muitas histórias orais de futebol, levando os meninos que - em geral - participam pouco dos debates sobre os textos a autorizarem-se a pegar a palavra de forma mais engajada, pois estavam falando de coisas das quais sabiam muito e lhes tocava fundo, pois identificavam-se profundamente com os modos de ser do mundo do futebol.

#### 5.3.1.4 TEXTO 4 - Firmina

*#Deixa eu te contar!*

*Bom vou falar sobre o dia em que minha avó foi para o hospital e depois morreu! Eu estava na aula e meu pai foi me buscar, enquanto estávamos no carro, ele ficou um tempo em silêncio e depois ele me falou que minha vó estava no hospital. Depois de alguns dias eu fui ver ela no hospital, ela estava cheia de aparelhos e eu pensei que não era apenas uma infecção na bexiga, mas sim algo mais sério. Dias depois minha vó faleceu e fiquei sabendo que a apendicite dela havia estourado, meu pai que foi no hospital quando ligaram e ficou eu e a minha prima na minha casa e quando chegaram no hospital minha tia ligou para minha prima e nós ficamos sabendo.*

*No outro dia, no velório, eu fui a primeira pessoa a entrar na capela e fiquei desesperada e tive que sair de lá. O enterro foi mais triste ainda até hoje sinto muito a falta dela, dia 24 de junho vai fazer 4 anos que ela faleceu.*

*Fim...*

##### 5.3.1.4.1 Análise do Texto

A estudante optou por anunciar na primeira fase o desfecho da narração: a morte da sua avó. O ponto de exclamação logo depois do verbo "morreu" sugere que esse episódio a mobiliza emocionalmente. Desde o momento em que a avó é internada até o seu enterro, a narração ficou centrada nas ações. O pai, a tia e a prima são os familiares que participam do episódio, mas seus sentimentos não são mencionados, apenas o seu desespero ao entrar no velório e a tristeza no enterro. Estes são os indícios do modo como a estudante se sentiu naquele momento. O sofrimento só aparece ao final quando ela menciona que ainda sente falta da avó, quatro anos depois do episódio narrado. Essa informação sobre o intervalo entre a morte da avó e o tempo da narração do texto parece indicar a permanência da sua tristeza.

Neste texto, como nos textos anteriores, identifica-se que os estudantes encontraram na escrita uma atividade de reflexão sobre si e sobre experiências dolorosas, como é a morte de uma pessoa próxima e querida. De algum modo, o ato de escrever significou um recurso de elaboração do luto para estes

adolescentes, em que a escrita implica a sistematização de experiências pessoais que envolvem emoções e sentimentos muito significativos para si.

#### **5.3.1.4.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

Após a leitura deste texto, as amigas da aluna, sentadas próximas a ela, a abraçaram. O texto de Érico foi retomado pela Roda, pois também falava da dor da perda do avô. Houve falas como “minha avó é minha mãe, foi ela que me criou”; “eu tenho duas mães, a minha mãe e a minha vó”; “meu vô e minha vó me dão tudo o que eu peço”; “minha avó quando morreu também fiquei muito triste, ela que me cuidou quando eu era pequena”; “meu avô é o único que me escuta de verdade lá em casa”. Quase todos tinham uma relação estreita com os avós, e a grande maioria morava com pelo menos um deles. Foi um momento de identificação do grupo: nas falas uns dos outros, se reconheceram como pessoas que tiveram/têm os avós como pessoas centrais em suas vidas, relacionadas às ideias de cuidado, de afeto e de escuta.

Intervi comentando com eles se haviam percebido coincidências entre os textos lidos em voz alta naquela roda. Caio disse “Todo mundo resolveu falar de morte”. Hilda disse “acho que é porque com isso de tiroteio a gente ficou pensando nessas coisas. Eu pelo menos fiquei e quis escrever sobre a morte da minha tia, que foi uma coisa bem triste pra minha família. Sou amiga da (*diz o nome da colega que perdeu a mãe no tiroteio*) e ela tá sofrendo muito, tadinha.” Érico falou que tem muito medo de perder a mãe em um tiroteio assim, pois ela chega de noite do trabalho. Disse que não aguentaria perder mais uma pessoa importante para ele depois do avô.

#### **5.3.1.5 TEXTO5 - Carol**

*Hoje vim falar sobre o que aconteceu ontem no nosso bairro... Acho muito triste ver que esses bandidos não respeitam nem as crianças! Também acho que esse mundo só vai piorar, por mais que eu não queira que isso aconteça vai acontecer, infelizmente essa é a nossa realidade! Muitas pessoas boas e inocentes ainda vão morrer por conta dessa violência!*

*Eu estou dizendo isso porque estou muito triste com tudo o que aconteceu. Na minha família, ninguém tomou tiro, mas podia ter tomado. Minha família estava organizando a minha festa de 15 anos e agora tudo vai ter que mudar. O salão de*

*festas já estava reservado, a festa ia acontecer aqui na vila, mas não vai dar. Tenho parentes em outras vilas, aí todos ficaram com medo de vir na minha festa. Também fica perigoso sair pra rua depois de certa hora da noite e meus amigos não vão poder ir na festa. Os convites também já estavam prontos, ficaram tão bonitos, azul, branco e prata, as cores da minha festa. Agora não sei o que vamos fazer.*

*Minha mãe disse que vamos fazer a festa em outro lugar, talvez tenha que ser em um lugar bem longe daqui. Por isso tenho medo dos meus colegas e amigos não conseguirem ir na minha festa. Pelo menos meus parentes vão poder ir. Foi tudo muito triste o que aconteceu aqui e pelo jeito vai continuar acontecendo.*

### **5.3.1.5.1 Análise do Texto**

A estudante escreve sobre um acontecimento recente na comunidade, o tiroteio que motivou a produção dos cartazes apresentados no capítulo anterior. Sua avaliação sobre o episódio e seu sentimento são textualmente mencionados com a expressão “muito triste” no início do primeiro e do segundo parágrafos e na última sentença do texto.

O tema, entretanto, não é exclusivamente o tiroteio, mas seu impacto na vida de quem mora na comunidade, inclusive da sua, que teria que transferir a festa de 15 anos para outro lugar. A escrita, portanto, reiteradamente afirma a tristeza em relação ao ocorrido, em parte, por supor que algum interlocutor possa julgá-la como indiferente ao sofrimento coletivo por lamentar a transferência de local da festa. Ela prevê esta possibilidade de leitura e, por isso, reitera a afirmação de sua tristeza em relação à violência e à morte de uma moradora.

Ao mesmo tempo, a estudante sabe quem serão seus leitores: os convidados da festa. Nesse sentido, a escrita também prevê o convencimento dos interlocutores para que sejam solidários e compareçam à festa. Sua preocupação de que os e as convidadas não participem da sua festa devido ao deslocamento até outra comunidade, quando narrada no texto, funciona como um recurso da autora para fazer um apelo à turma. Ao dizer “Agora não sei o que vamos fazer”, ao mesmo tempo que demonstra o desespero dela e de sua família em relação à festa, também convoca, implicitamente, seus convidados a pensarem com ela no que pode ser feito.

### 5.3.1.5.2 Interação com o texto na Roda de Leitura

A aluna-autora do texto era bastante tímida para ler suas produções, mas desta vez prontificou-se a ler, e o texto deixa claro o motivo: estava muito angustiada que os colegas e amigos não iriam em sua festa de 15 anos. De forma quase imediata, após Carol terminar a leitura do texto, alguns estudantes mais próximos dela já se manifestaram: “bem capaz que vou perder a tua festa!” E já começaram a se organizar: “vou falar com meu pai se ele não nos leva de carona”; “vou falar com meu tio que é Uber, ele faz uma corrida baratinho pra nós”; “meu tio também é Uber, vou perguntar também” e assim por diante. A aula terminou e continuaram combinando como iriam fazer para chegar até o aniversário da colega e amiga. O texto dela mobilizou seu grupo de amigos a pensar em formas de não perder a festa.

O texto de Carol propiciou um debate bastante interessante com a turma: ela não disse, textualmente, que queria saber se os colegas iriam ou não ao aniversário se ocorresse em um lugar distante, mas ela deixou subentendido nas entrelinhas do texto. Como bons leitores/ouvintes, eles leram as entrelinhas e conseguiram completar o que o texto não dizia. Por sua vez, a aluna-autora escolheu não dizer diretamente, mas ela poderia ter dito. Por que ela optou por não dizer? Os estudantes, então, puseram-se a pensar sobre como as estratégias de “dizer sem dizer” foram entendidas por quem ouviu o texto. Algumas respostas interessantes anotadas em meu Caderno de Aula:

*“Ela quis ser educada, sora. Não quis falar que na real queria que a gente fosse na festa, aí achou um jeito de falar sem ser direto” (Conceição)*

*“É porque ela é quieta, sora” (Luiz)*

*“Ela largou uma indireta pra nós” (Dyon)*

*“Eu acho que é porque ela falou do que aconteceu na vila, parece que não combina com festa. Mas ela fez de um jeito que combinou.” (Érico)*

*“Acho que ficava ruim ela falar só que queria que a gente fosse na festa. Porque pra nós vai ser difícil entrar e sair da vila de noite pra ir lá por causa das coisas que aconteceram” (Zélia)*

A estratégia de Carol encontrou recursos linguísticos para contornar alguns problemas de ordem pessoal e social: 1. Ela é tímida e não queria expor-se ao ponto de perguntar se os colegas iriam e receber um “não”; 2. O tema não foi tratado de forma fútil, ou seja, ela tratou de uma forma a lamentar a tragédia ao mesmo tempo que mostrou que o triste ocorrido se refletiu na vida de todos na comunidade de diferentes formas, como aconteceu com ela e sua família; 3. Queria mostrar que entenderia se os colegas não fossem à sua festa, mas ao mesmo tempo, deixou claro seu desejo ao escrever “*Por isso tenho medo dos meus colegas e amigos não conseguirem ir na minha festa.*”

Perguntei a eles quais estratégias ela usou para falar sobre sua festa e seus medos sem parecer superficial e egoísta. Os alunos apontaram que ela começou falando do tiroteio e lamentando o que aconteceu para só depois falar dos motivos para cancelarem a festa, indicando que a violência gera ondas de problemas, afetando toda uma comunidade e além dela. A aluna-autora deixa claro isso quando afirma: “*Na minha família, ninguém tomou tiro, mas podia ter tomado. Minha família estava organizando a minha festa de 15 anos e agora tudo vai ter que mudar.*” Os estudantes apontaram também que só no final do texto a colega deixa claro que a festa vai acontecer, mas será longe, já que na vila não será possível porque a violência “*vai continuar acontecendo*”.

Então, a conversa sobre o texto tomou o seguinte rumo: a ordem em que colocamos as coisas no texto tem relação com o que queremos dizer. Se a aluna-autora tivesse iniciado seu texto lamentando a troca de data e de local da festa, poderia soar mal, já que pessoas inocentes da comunidade morreram no tiroteio e cancelar uma festa seria, diante de uma tragédia, o menor dos problemas. A aluna-autora utilizou este recurso para deixar demarcado que, antes de mais nada, sentia muito pelo que aconteceu às pessoas de sua vizinhança.

### **5.3.2 Análise geral da Roda de Leitura: Luto**

Em relação às Rodas de Leitura anteriores, a atenção que o grupo dedicou aos textos lidos em voz alta aumentou. O tiroteio na comunidade parece tê-los mobilizado a tematizar a morte como forma de reelaborar, pela escrita, lutos pelos quais haviam vivenciado em seu passado recente, bem como buscar a empatia e a identificação dos colegas com seus sentimentos e vivências. Gradualmente, começam a perceber que o texto pode abordar temas que eles conhecem e com

os quais se identificam sem serem censurados, assim como estão livres para pôr os recursos linguísticos que já conhecem a serviço do que querem dizer.

Posicionando-se na Roda como leitores ativos, interagindo com os textos e seus autores a partir da mediação coletiva da leitura, estão mudando sua postura tanto em relação à leitura quanto em relação à escrita. A mediação dos textos após a leitura permitiu que lessem/ouvissem os textos sem passividade, mas, sim, com uma postura crítica e dialógica. E, de novo, a construção de autoria passa pelo reconhecimento de que o texto é o mediador de um diálogo entre autor e leitor, e não um objeto acabado e estático, a que não se tem acesso nas classes populares. Desse modo, também muda a postura dos estudantes em relação à escrita.

Os alunos-autores desta Roda optaram por escrever textos em primeira pessoa do singular, escrevendo textos que hibridizam conto, relato pessoal e diário íntimo. A partir dessas escolhas, mobilizam recursos da escrita literária, especialmente os textos 1 e 2, conforme já analisado, e todos buscam a atenção de sua audiência com diversos outros recursos. Um desses recursos diz respeito ao uso de elementos de identificação com os interlocutores, sabidamente seus colegas de aula: a tristeza afogada na bebida alcoólica no texto de Érico; a importância dos avós, trazida por Érico e Firmina; a expectativa e a valorização das festas de 15 anos, foco do texto de Carol; o mundo do futebol e a morte de um promissor jogador, no memorial escrito por Jarid. Todos esses elementos geraram imediata empatia e identificação dos ouvintes dos textos, que viram suas próprias questões nos textos dos colegas. Esses elementos de identificação, ao mesmo tempo que conectam seus leitores aos seus textos, dão a eles singularidade (POSSENTI, 2002); aqui, temos textos que marcam um sujeito no espaço-tempo, um sujeito, portanto, histórico.

A compreensão responsiva aos textos lidos nesta Roda se deu em função de haver todo um horizonte referencial compartilhado entre os estudantes, gerando sentimento de pertencimento a uma comunidade tanto de moradores de um mesmo lugar quanto uma comunidade linguística que tem conhecimentos compartilhados. Mesmo os estudantes mais alheios às discussões nas Rodas de Leitura sentiram-se convocados a responder ao texto que trata de algo que pertence ao seu horizonte referencial: o mundo do futebol.

É interessante observar que, apesar dos estudantes terem tratado de uma mesma temática em função de um evento trágico ocorrido na comunidade e de

reconhecer no espaço da Roda de Leitura um espaço legítimo para elaborar esse evento, escolheram não falar diretamente do ocorrido. Apenas um dos textos, o texto de Carol, trata do tiroteio; os demais optaram por falar de outros lutos aos quais tiveram que sobreviver em suas vidas. A morte precoce e completamente inesperada da mãe de uma aluna de outra turma levou-os a lembrar que também já estiveram neste lugar de perda em que tiveram que superar a dor da morte de alguém querido.

Porém, não uma morte qualquer, mas uma morte inserida em um território de periferia, que ganha outros contornos. A morte não é “natural”, é uma morte fruto de muitas negligências dos poderes públicos: na área da saúde, da educação, da segurança pública, da geração de emprego, da moradia etc. Em 2019, o Mapa da Desigualdade<sup>18</sup> revelou que, em São Paulo, um morador de periferia pode viver até 23 anos a menos do que um morador dos bairros mais nobres da cidade. Apesar do dado se referir a uma megalópole, podemos imaginar que em Porto Alegre também haja uma diferença significativa, já que os problemas econômicos e sociais nas periferias brasileiras são semelhantes, pois dizem respeito à falta de acesso a direitos básicos.

Os jovens autores se colocaram no texto e para ele levaram seus leitores, dialogando sobre suas questões, suas vivências em sua comunidade, família e realidade social mais próxima, revelando modos de ser e de viver de um horizonte referencial compartilhado através da linguagem escrita para falar do medo da morte. Nesse sentido, a temática escolhida pelos estudantes foi o que Freire define como “dimensões desafiadoras, concretas e históricas de dada realidade” (Freire, 2020, p. 126) que trazem dificuldades à ação humana, as “situações-limite”. As situações-limite encobrem os temas geradores, e é preciso uma ação humana de desvelamento desses temas para que seja possível enxergar além dos obstáculos impostos pela realidade. Os temas geradores chamam-se assim porque

(...) qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas. (Freire, 2020, p. 130)

---

<sup>18</sup> Disponível em <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/11/05/mapa-da-desigualdade-morador-de-cidade-tiradentes-vive-em-media-23-anos-a-menos-que-o-de-moema-em-sp.ghtml> acesso dia 22 de abril de 2022.

Ao tematizarem a situação-limite de uma morte violenta, os alunos-autores desvelaram os temas geradores que lhes convocaram à escrita e, a partir deles, trouxeram outras temáticas relacionadas ao luto, como por exemplo as consequências que uma tragédia dessa proporção pode trazer para toda uma comunidade. O medo, a incerteza do amanhã, a interrupção brusca de sonhos (como realizar sua festa de 15 anos, por exemplo, ou a memória de uma morte violenta e precoce de um amigo, promessa do futebol do bairro) foram trazidos à Roda para demarcar os posicionamentos axiológicos dos estudantes diante de uma tragédia coletiva.

#### **5.4 Contexto de Produção: “Só porque a pessoa é gay não quer dizer que vai querer te pegar, querido”**

Os textos que serão analisados neste subcapítulo são relacionados à LGBTfobia e às sexualidades. O Contexto de Produção destes textos inicia no final de abril e início de maio, apesar das Rodas de Leitura focadas nesse tema terem acontecido nos dias 9 e 11 de julho. É importante relatar e analisar os acontecimentos que provocaram a importância que a temática LGBT teve para a turma, pois há um encadeamento de acontecimentos e de produção de outros textos antes da Roda e depois da Roda que vão culminar em outubro, com a participação da turma no Salão Jovem de Iniciação Científica da UFRGS. Assim, pode-se dizer que esta temática atravessou boa parte do ano letivo da C31, revelando-se como o tema gerador mais produtivo para este grupo.

##### **5.4.1 O conflito do Capitólio**

No dia 26 de abril, fomos a uma atividade cultural na Cinemateca Capitólio para assistir a um filme dentro de um projeto de Alfabetização Audiovisual que consistia em formações e debates sobre filmes com educadores e estudantes de escola pública. A turma C31 quase ficou de fora do projeto, pois a direção estava recebendo muitas reclamações de vários professores sobre o mau comportamento do grupo, criando um estigma de “turma que não pode ir a saídas culturais”. Foi preciso convencer a direção de que, mediante acordos coletivos, seria possível levar a turma sem problemas.

Logo que chegamos ao cinema, a mediadora anunciou os nomes das escolas presentes: a EMEF Íris Dornelles Alves e uma escola de Ensino Médio de uma outra região da cidade. Ao ouvir o anúncio, os estudantes mostraram-se

constrangidos e agitados, pois a escola de Ensino Médio se localizava em um território no qual a facção ligada ao tráfico de drogas era inimiga da facção que dominava a comunidade da EMEF Íris Dornelles Alves. Assim, durante toda a sessão, a turma C31 não conseguiu se concentrar no filme, dedicando-se a provocar verbalmente os outros estudantes, que revidavam. Foram necessárias muitas intervenções das professoras de ambas as escolas para evitar um conflito maior.

Entretanto, na hora da saída, uma das estudantes da escola de Ensino Médio dirigiu-se diretamente ao aluno Caio (um dos estudantes da C31 mais agitados durante a sessão) e disse, aos gritos, algo como “Por tua culpa não entendi nada do filme, porque tu não calou a boca, sua bicha! Bicha desgraçada!” Neste momento, houve um princípio de conflito, mas foi em seguida dissipado pela chegada do ônibus da escola do território “rival”, que foi embora antes que algo pior acontecesse.

Logo que tivemos aula novamente, retomei este ocorrido com a turma, pois era necessário que refletissem sobre a quebra dos acordos que havíamos feito. Os estudantes, então, contaram sua versão da história, que está representada pelo texto 1 lido na Roda de Leitura do dia 11 de julho, escrito pelo aluno Érico. A turma reconheceu que errou ao tumultuar a sessão de cinema e quebrar os acordos coletivos, porém, levantaram a questão de que os estudantes da outra escola não deviam ter xingado Caio em função de sua sexualidade. Caio então contou sobre os conflitos que estava vivendo internamente, e também em casa, na escola e na comunidade em relação a isso, e entramos em uma conversa sobre a questão das sexualidades e dos preconceitos em relação às pessoas que não seguem a heteronormatividade. Porém, mesmo que os estudantes tivessem razão a respeito dessa atitude preconceituosa sofrida pelo colega, entenderam que, a partir de agora, não seria mais possível para eles realizarem saídas escolares, pois haviam quebrado acordos e era importante que pensassem em algo mais do que simplesmente pedir desculpas e admitir o erro. Então, o grupo ficou com a tarefa de pensar no que seria esse “algo mais”.

#### **5.4.2 Os balões de camisinha**

No mesmo dia dessa discussão, fui chamada à direção. Pensei que a conversa fosse em função das atitudes dos alunos no Capitólio, porém, não se

tratava (apenas) disso. O tema do conflito promovido no cinema veio de forma taxativa, sem abertura para discussão: as saídas da C31 estavam suspensas. Porém, a pauta principal era outra: uma professora de uma turma de B10 (quarto ano) que ocupava a sala da C31 no turno da tarde havia ouvido pelos corredores que o nono ano estaria planejando decorar a sala<sup>19</sup> com temáticas LGBT's; minha colega havia ouvido que fariam balões com camisinha e colocariam pôsteres de casais LGBT. Tanto a colega quanto a equipe diretiva estavam presentes e argumentaram que a preocupação era em como isso chegaria às crianças e às famílias; a reunião teve inclusive uma ata, que tive que assinar.

A reunião era, como se pode ver, para que se promovesse uma censura prévia embasada em ideias homofóbicas profundamente entranhadas em nossa sociedade. Por outro lado, a preocupação de minhas colegas não era de todo absurda, pois estava contextualizada por um momento de ascensão de concepções fascistas que levaram à formulação, por exemplo, do projeto de lei “Escola sem partido”<sup>20</sup>. Somado a isso, também havia o fato de a escola precisar pensar muitas vezes antes de propor um trabalho antagônico aos valores e crenças de muitas famílias de nossa comunidade, cada vez mais tomada por lideranças religiosas ultraconservadoras. Chegamos a um acordo que contemplasse pedagogicamente a preocupação sem descambar para a censura: a turma C31 teria que visitar a turma de B10 para conhecê-los e explicar às crianças suas ideias de decoração da sala.

---

<sup>19</sup> A decoração da sala de aula é uma das práticas propostas por SANTOS (2020), no intuito de que os adolescentes se apropriem do espaço escolar, gerando sentimento de pertencimento. No caso da EMEF Íris Dornelles Alves, as salas de aula não são de uso exclusivo de um ano-ciclo: elas são divididas entre turmas de anos finais (manhã) e turmas de anos iniciais (tarde), trazendo um desafio à implementação dessa prática.

<sup>20</sup> O chamado “Movimento escola sem partido” foi criado pelo procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib em 2004, mas somente com a ascensão do Movimento Brasil Livre (MBL) e da família Bolsonaro ao poder o movimento ganhou corpo e mídia. Em quase todas as câmaras e assembleias legislativas brasileiras, políticos vinculados a partidos de direita propuseram projetos de lei “Escola sem partido”, com punições para professores que, segundo esses políticos, promovessem a “doutrinação ideológica” (especificamente, de esquerda) em sala de aula. O Movimento escola sem partido disponibilizou, inclusive, um telefone para que os estudantes e pais enviassem vídeos de professores que estivessem cometendo “doutrinação ideológica” em sala de aula. Entre 2016 e 2019, diversos professores foram perseguidos e, até mesmo, demitidos. Uma das maiores preocupações do dito “Movimento” é em relação ao que denominam “ideologia de gênero”, ou seja, a educação sexual nas escolas que contemple questões LGBTQIAP+. Em 2020, o STF considerou essa proposta inconstitucional, barrando o avanço dos projetos do tipo “Escola sem Partido” nas casas legislativas. Entretanto, recentemente, a câmara de vereadores de Porto Alegre aprovou a proibição do uso da “linguagem neutra” nas escolas, em uma demonstração explícita de que as ideias do “Movimento Escola sem Partido” seguem buscando formas de cercear a liberdade de cátedra e de expressão de estudantes e professores em nome de uma moralidade preconceituosa.

Em aula com a turma C31, relatei a eles minha conversa com a direção e a professora do quarto ano. Primeiro, a reação foi de indignação e de raiva. Perceberam que o tema havia sofrido censura, e entenderam que obviamente o assunto era tabu em nossa escola. Os estudantes afirmaram que essa resistência a falar do assunto mostrava o quanto ele precisa ser discutido, pois o silenciamento só tem levado a mais conflitos tanto nas salas de aula quanto fora delas. Ponderaram que somente falar da proposta de decoração para as crianças não ia adiantar, pois seria necessário maiores explicações para que entendessem a importância de falar do assunto. Estavam se dando conta que já não estavam mais conversando somente entre eles, “dentro da Roda”: a decoração da sala precisava ser negociada com outros interlocutores que também ocupavam o mesmo espaço. Para isso, teriam que mobilizar recursos da língua a fim de negociar com quem não estava integrado à mesma discussão, tampouco estava vivendo as mesmas experiências.

Pensando e dialogando, Zélia daqui a pouco propôs: “e se fizéssemos uma palestra para os alunos do quarto ano que mostrasse pra eles o que é o movimento LGBT e o que é homofobia?” O grupo avaliou que seria uma boa forma de resolver a situação. Caio, o estudante mais ativo no conflito do Capitólio, levantou que essa palestra poderia ser também uma reparação para o erro que haviam cometido ao quebrar a minha confiança e a confiança da direção, pois mostraria que a turma é “capaz de fazer coisas positivas”. A partir de então, formamos uma equipe para apresentar a palestra, enquanto os demais ficavam com a responsabilidade de pesquisar, buscando vídeos, imagens, dados, notícias e elaborando ideias sobre o tema.

#### **5.4.3 A Oficina Anti-Homofobia**

A construção da atividade iniciou com o grupo buscando estratégias de como falar sobre questões LGBT com crianças pequenas. Primeiro, pensaram que uma palestra seria o suficiente: explicar o que era o movimento LGBT e o que era homofobia. Depois de várias discussões, fizeram o exercício de colocar-se no lugar das crianças daquela idade: concluíram que as crianças achariam uma palestra uma coisa muito chata e não prestariam atenção. Zélia disse: “Se nem a gente presta atenção em palestra, imagina eles, que são pequenos.” No que prestariam atenção? Teria que ser algo ativo, envolvente. Luiz sugeriu um teatro. Érico disse

que um teatro era legal, mas precisava também “puxar” a participação das crianças, para que realmente aprendessem alguma coisa. Perguntei: “*de que tipo de aula vocês gostam? De que tipo de atividade na escola vocês gostavam quando pequenos?*” Conceição falou que gostava das atividades mais agitadas, jogos, brincadeiras. Carol lembrou que na Gincana do Galera Curtição (atividade interescolas que era feita em parceria da SMED com a SMS) falavam sobre essas “coisas de sexualidades” e que uma vez fizeram uma tarefa que envolvia fazer uma cena teatral, filmá-la e enviar aos juízes da Gincana. Carol afirmou que uma professora antiga deles poderia ter o vídeo ainda.

Então, o grupo foi conversar com a professora, que ainda trabalhava em nossa escola. Ela relatou que a metodologia proposta pela tarefa da Gincana havia sido realizar um “teatro-fórum”<sup>21</sup> sobre algo relacionado à sexualidade. Por sorte, a professora encontrou o vídeo que os alunos tinham feito quando estavam em B30 (sexto ano). Se tratava de uma cena em que uma menina deixava a bolsa cair, na escola, e todos viam que ela carregava camisinhas na bolsa. Os colegas riam e debochavam, chamando-a de “oferecida”, dentre outros xingamentos. Depois, a cena congelava e era feito um debate com a plateia sobre o uso de camisinhas: é só para meninos? Após essa cena, havia outra em que, no lugar da menina, era um menino que deixava a mochila cair e dela caíam várias camisinhas. Os colegas diziam coisas como “bah, o cara é garanhão” e “pegador!” em tom de elogio. Zélia observou que, depois das cenas, a professora (no vídeo) fazia algumas perguntas para provocar a plateia a participar. “*Podemos fazer umas perguntas também, pra eles falarem mais*”. Jarid sugeriu que poderiam fazer pequenas cenas mostrando casais LGBT, e ver a reação das crianças. O grupo ficou entusiasmado com a ideia e começaram a “montar os casais” entre eles, em tom de brincadeira. Caio ficou especulando sobre a reação das crianças: “*Será que vão rir? Se alguém me xingar, xingo de volta*” Zélia repreendeu o colega “*Não, né, idiota. A gente vai ter que explicar que isso é homofobia. Se tu xingar, não vão querer nem ouvir a gente.*”

Após muitos encontros, chegaram ao seguinte roteiro:

---

<sup>21</sup> O “teatro Fórum” é uma das metodologias mais conhecidas do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. Consiste em buscar a participação ativa da plateia, que pode intervir na cena ou debatê-la. A proposta é que os atores façam uma cena curta, impactante, que trouxesse alguma polêmica, alguma questão para debate. A cena congela, e o público discute e/ou intervém sobre ela. Depois, seguem outras cenas, trazendo outras perspectivas sobre aquele assunto.

1. Contar, através da bandeira LGBT, a história do movimento LGBT, de forma bem resumida. Pedir que tentem adivinhar o significado de cada cor e depois usar as respostas deles para relacionar com o que o movimento LGBT propõe.

2. Pequeno “teatro-fórum”: um casal hétero, depois um casal de meninas e um casal de meninos entram na sala, de mãos dadas. Perguntamos às crianças qual é o casal mais “normal” e por quê. A partir das respostas, vamos fazendo novas perguntas. Pensar sobre esses preconceitos e sobre quem decide o que é normal ou não.

3. Mostrar dois vídeos curtos e impactantes<sup>22</sup> sobre a questão e fazer perguntas sobre eles. Em um dos vídeos, um rapaz apanha de um grupo de colegas por ter sido visto de mãos dadas com outro rapaz na saída da escola. Ao chegar na escola no outro dia, o rapaz agredido sente-se constrangido com os olhares e piadinhas do grupo que bateu nele. Então, um outro colega pega na mão do rapaz e se levanta, encarando os agressores. Todos os demais colegas fazem o mesmo: dão-se as mãos, independentemente de serem meninas ou meninos. Propor a mesma dinâmica para as crianças: que se deem as mãos, não importa quem esteja ao lado deles.

4. Propor que pintem as bandeiras LGBT (distribuir xerox) e escrevam, se possível, o que entenderam da oficina. Nessa hora, dividir os alunos em grupinhos para pintarem a bandeira e cadaicineiro acompanha um grupo para conversar com as crianças e ouvi-las. Aproveitar esse momento para ouvir as crianças enquanto elas pintam e escrevem, tentando entender as percepções delas sobre a oficina, para depois nos autoavaliar e ver o que temos que melhorar nas próximas oficinas. Além disso, as bandeiras pintadas pelas crianças e os textos que vão escrever já vão servir de decoração da sala de aula, dentro da temática LGBT.

Érico falou que essa atividade lembrava algumas que fazia quando era criança, quando a EMEF Íris Dornelles Alves tinha os projetos “Escola Aberta” e “Mais Educação”; as atividades eram chamadas de “oficinas”. Definiram, então, que o nome da atividade seria “Oficina Anti-homofobia”.

---

<sup>22</sup> O primeiro vídeo é um clipe de uma banda francesa, “HollySiz”, que conta a história de um menino que veste-se com vestidos, sofrendo represálias na escola e em casa. Disponível no canal da banda no YouTube, pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=Cf79KXBCIDg>, acesso em 23 de abril de 2022; o segundo vídeo, descrito no texto, é de uma campanha governamental irlandesa contra o bullying homofóbico produzida pela ONG Belong to. Disponível no canal “Pragmatismo Político” pelo link <https://www.youtube.com/watch?v=Xvj9pOQV6pA>, acesso em 23 de abril de 2022.

Assim, chegando o dia, os alunos prepararam a sala de vídeo da escola para realizar a Oficina. A equipe destacada para ministrar a oficina estava bem nervosa, achando que as crianças não iam gostar da apresentação e que talvez não conseguissem prender-lhes a atenção. Apesar de terem ensaiado muitas e muitas vezes, os estudantes estavam bastante inseguros e duvidando de que a atividade seria bem-sucedida.

Os alunos do nono ano pediram que os alunos de B10 se sentassem nas cadeiras, já organizadas em círculo. Depois, se apresentaram dizendo o nome e a idade e pediram que cada criança fizesse o mesmo. Érico fez a abertura, mostrando o Power Point que haviam produzido falando do Movimento LGBT e da bandeira LGBT. As crianças participaram muito bem da dinâmica de tentar adivinhar o que cada cor significava, e Érico fez a relação do que elas diziam com a interpretação que o Movimento tem das cores.

Então, chegou o momento do teatro-fórum. Os mediadores eram Érico e Zélia, e os casais eram Conceição e Caio, Joca e Luiz e Jarid e Carol. Os alunos da C31 pensaram que as crianças iriam rir do teatro, principalmente quando Joca e Luiz entraram de mãos dadas, mas não foi isso que aconteceu. As crianças entenderam a proposta e interagiram com os mediadores, pensando nas cenas que estavam vendo e na forma como a sociedade julga e condena as pessoas LGBT. Osicineiros seguiram o roteiro de perguntas que organizaram para o Teatro e para os vídeos e souberam flexibilizá-lo quando o assunto enveredava para outro lado não planejado.

Nem eu, nem a professora regente do quarto ano precisamos fazer absolutamente nada. As crianças mantiveram-se interessadas no assunto o tempo todo, fizeram perguntas, falaram o que pensam, sentiram-se à vontade para participar. E, mesmo quando as crianças disseram algo preconceituoso, os adolescentes tiveram a habilidade de manter a interação em um nível de diálogo aberto sem coibir a fala de ninguém nem constranger quem estava se posicionando contrário ao casamento gay, por exemplo, mostrando habilidade em mediar situações de conflito de ideias. Afinal, o objetivo era iniciar um debate e incentivar a participação. Osicineiros mantiveram-se coerentes com este objetivo, buscando não entrar em discussão com nenhuma criança, mesmo que a fala fosse preconceituosa; o caminho era problematizar, e não coibir.

O passo 3 do Roteiro, de sugerir que as crianças se dessem as mãos após o vídeo, nem precisou ser orientado: logo que o vídeo mostrou os jovens todos de

mãos dadas, uma das alunas (uma das que mais participou do debate) falou “*vamos se dar as mãos também*” e as crianças imediatamente deram-se as mãos e se levantaram de suas cadeiras, como se estivessem participando da cena.

Após essa atividade, o grupo da C31 convidou as crianças a pintarem as bandeiras e distribuíram os xerox e os lápis de cor. A sala não tinha mesas, então, as crianças improvisaram, sentando-se no chão, apoiando os xerox nas cadeiras, organizando-se em pequenos grupos de afinidades. Então, osicineiros aproveitaram este momento para se dividirem nos grupinhos e conversar mais de perto com as crianças, ver o que acharam da atividade e ouvir o que elas tinham a dizer.

O processo todo que deu origem à oficina iniciou com o episódio do Capitólio, que nos faz retomar a ideia de “*autorias negativas*” trazidas por Arroyo (2013), bem como a pesquisa empreendida por Silveira (2018), que traz a questão do estigma imputado aos estudantes de classes populares em função de seu território. A proposta da escola e da Universidade era ocupar um espaço cultural (o Capitólio) para levar escolas públicas a assistirem filmes considerados obras de arte; ou seja, era dar acesso a bens culturais que são, historicamente, negados às classes populares. Entretanto, o conflito territorial que estava latente nos jovens em função das violências que vinham afetando diretamente suas vidas não foi levado em conta por nenhuma das instituições, e aqui retomo as ideias iniciais colocadas no debate teórico com relação à escola permanecer descolada da vida dos estudantes. Esse descolamento implica em falta de diálogo, tendo como consequência a alienação da escola do que acontece na vida dos alunos, ao que os alunos pagam com alienação ao que a escola propõe. Estabelece-se aqui uma relação antidualógica, no dizer de Freire (2020), que irá afetar diretamente a forma como os estudantes se percebem como sujeitos e, conseqüentemente, a forma como entendem as propostas escolares. Ao falhar no diálogo com os estudantes, a escola ensina que o espaço escolar/acadêmico não conta com a compreensão responsiva dos alunos, e sim, com o silêncio, bem como com a leitura e a escrita passivas. Como a responsividade é condição para a existência do enunciado, a escola, ao enunciar que nada sabe sobre a realidade dos estudantes, obtém como resposta o desprezo dos estudantes por suas “*boas intenções*”, que amplificam a voz dos conflitos que estão vivenciando em suas comunidades.

Ao questionar por que o colega Caio foi ofendido não por suas atitudes durante o filme, mas sim, em função de sua sexualidade, os estudantes fizeram uma

leitura das vozes sociais envolvidas nas palavras proferidas pela estudante da outra escola. De um lado, a voz social engajada na atividade proposta pela escola, reclamando que não pôde entender o filme; por outro lado, a voz social preconceituosa, que se incomodou com a sexualidade de Caio. A estudante julgou que seria mais ofensivo chamar de “bicha” do que de qualquer outra coisa, reforçando o discurso/voz social que estereotipa o homem gay como “escandaloso”, percepção registrada por Érico em seu texto, que veremos mais adiante.

A mesma percepção do grupo em relação às vozes sociais pode ser notada na discussão da turma após a notícia de que fui chamada à direção para explicar a proposta de decoração da sala. Externalizam que a LGBTfobia é um discurso que tem força na comunidade e questionam-se se bastaria, para dialogar com essas vozes, somente explicar a ideia de decoração da sala com motivos LGBT. Ao questionarem-se sobre isso, percebem que os interlocutores com quem irão falar não estão imersos nas mesmas discussões que eles, ou seja, o horizonte referencial em relação às questões LGBT das crianças de quarto ano, muito provavelmente, é diferente do horizonte deles. Esse distanciamento em relação aos futuros interlocutores configura o movimento de exotopia (Bakhtin), em que o autor-criador precisa deslocar-se e pôr-se no lugar de seus interlocutores para, então, voltar ao seu enunciado e, então, formulá-lo. Delineavam, então, a construção de um diálogo com a turma de quarto ano, pois a intenção não era deixar as crianças de fora dessa discussão. Quando Caio coloca que irá “xingar” quem, porventura, debochar da cena teatral, Zélia o repreende chamando-o de volta ao pacto dialógico que estavam formulando, ou seja: queriam negociar a decoração da sala de aula com a turma de quarto ano; se rompessem o diálogo, a negociação estaria suspensa e não atingiriam seus objetivos. Precisavam, então, convencer seus interlocutores, chamá-los à participação para construírem uma alternativa juntos.

Os estudantes, no processo de montagem do Roteiro da oficina, mobilizaram diversas habilidades para adaptar um assunto que sabiam difícil de uma criança pequena entender. Assim, deslocaram-se para suas próprias infâncias e pensaram em quais recursos funcionaram para eles mesmos, no sentido de mobilizá-los a participar de algo na escola. Perceberam-se, então, donos de um repertório bastante grande de metodologias úteis a apoiar essa adaptação, articulando a linguagem do teatro e do audiovisual, dentro da ideia de

multiletramentos, (ROJO, 2013) com o recurso da oficina<sup>23</sup>. Elencaram experiências de aprendizagem que consideraram positivas no intuito de incluir as crianças em um processo de diálogo, para que entendessem a questão, e não simplesmente concordassem ou discordassem.

É interessante perceber que, ao concordarem que “palestra é chato”, passando então a pensar em outras formas de trazer as crianças para o diálogo, estavam dando um indício sobre a forma que viam seus interlocutores. Ou seja, não colocaram as crianças em um lugar de “interlocutor impossível” ou “incapaz”; estavam dizendo que seus interlocutores eram sujeitos plenos de capacidades para interagir com a discussão. Esse sinal era importante, pois estavam dando uma forte demonstração de que não duvidavam de si mesmos em sua capacidade de dizer o que queriam dizer e, portanto, também não duvidavam de seus interlocutores, independentemente de sua idade e experiência. Era uma questão de adequar a linguagem para que os interlocutores pudessem interagir com o que os alunos-autores queriam dizer, respeitando as vivências do outro sem menosprezá-lo. Estavam tomando a distância necessária do seu texto (Roteiro da Oficina) para que pudessem, a partir de então, autorar, pensando nos efeitos que queriam provocar em seus interlocutores. Além disso, ao colocarem-se no lugar do outro, reconheceram que precisavam da participação ativa dos interlocutores, e, para isso, organizar uma “palestra” não pareceu ser o mais adequado para esse objetivo. Conforme Bakhtin (1997), o enunciado só existe na interação entre locutor e interlocutor, inserido nas esferas de atividade humana. A composição e o estilo do enunciado dependem dessa interação. Assim, os estudantes, ao rejeitarem tanto a ideia inicial - de apenas “explicar” a proposta de decoração da sala - quanto a segunda ideia - de realizar uma “palestra” ao quarto ano - mostraram consciência de que esses gêneros não serviriam aos propósitos do que desejavam dizer, pois

---

<sup>23</sup> O conceito de “oficina pedagógica” nasce na década de 70, no bojo das discussões que levaram às formulações práticas e conceituais da Educação Popular, com muita referência nos trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire. O autor redesenha a relação entre teoria e prática nos termos da educação libertadora, ou seja, o sujeito age/reflete e ao refletir age, assim, teoria e prática se fazem juntas e se perpetuam na práxis pedagógica (FREIRE, 2020). Esta é a base da oficina pedagógica: uma relação entre teoria e prática em que todos os participantes produzem teoria e prática, sem divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal. As concepções freireanas estavam presentes na formulação dos programas “Escola Aberta” (2004) e “Mais Educação” (2007), ambos programas federais implementados na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2011, sendo que os educadores eram chamados de “oficineiros” e eram contratados para ministrar oficinas escolhidas democraticamente pelas comunidades escolares.

O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário. Diferentemente das unidades significantes da língua—palavras e orações—que são de ordem impessoal, não pertencem a ninguém e não se dirigem a ninguém, o enunciado tem autor (e, correlativamente, uma expressão, do que já falamos) e destinatário. Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc; pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, o outro não concretizado (é o caso de todas as espécies de enunciados monológicos de tipo emocional). Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado. A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição, e sobretudo o estilo, do enunciado. (BAKHTIN, 1997, p. 320-321)

Os estudantes responderam, à sua maneira, as questões colocadas por Bakhtin no final da citação: imaginaram seus destinatários e a força dessa influência determinou que a melhor escolha seria organizar uma Oficina, primeiramente partindo de um Roteiro. Ao fazerem o exercício de alteridade, colocaram-se no lugar dos alunos de quarto ano e perceberam que a Oficina se adequava aos propósitos da interação por ser mais dinâmica e contar, por princípio, com a participação em cada passo do Roteiro.

Mais uma vez, assim como aconteceu com o Cartaz, não foi necessário explicar o “gênero Roteiro de Oficina” antes de escrevê-lo. Não foi necessário estudar, antes de escrever, os verbos mais comumente utilizados, a estrutura de tópicos, a descrição de cada atividade, a divisão entre os oficinairos (quem é responsável por qual parte do Roteiro), o cálculo aproximado do tempo de cada atividade, a lista de materiais e recursos necessários etc. A demanda por opções mais interativas do que uma palestra (sinônimo de aula expositiva, chata e cansativa na visão dos estudantes) fez com que procurassem, no acervo de recursos compartilhados no grupo (lembrando que a autoria da Oficina não foi individual, e sim, coletiva), outras formas de falar sobre LGBTfobia e sexualidades que envolvessem seus “bem determinados leitores” (Guedes, 2009), chegando, então, ao Roteiro da Oficina. Aprenderam fazendo, vivendo o processo, sem a necessidade de artificialização.

Após realizarem a Oficina, no momento de avaliar coletivamente, os adolescentes deram-se conta de que quebraram seus próprios tabus. Apesar de,

nos momentos de planejamento do Roteiro da Oficina, terem se mostrado seguros de que tinham conseguido elaborar uma atividade interessante, ao chegar a hora da concretização o nervosismo falou mais alto. Os discursos tantas vezes ouvidos por eles e elas acerca de suas incapacidades e limitações tomaram conta do grupo, que iniciou a oficina incrédulo de que conseguiriam conduzir a atividade. Após, ao avaliar a execução da Oficina, as falas dos estudantes vieram no sentido de que o nervosismo foi passando na medida em que perceberam o envolvimento das crianças, o acerto da elaboração das perguntas e na escolha dos vídeos, o valor de uma mediação respeitosa e de um planejamento coletivo bem ensaiado. Reconheceram, então, que realizaram um bom trabalho, mesmo percebendo diversas questões a melhorar. Aqui, podemos avaliar que os estudantes vivenciaram uma prática pedagógica dialógica, no sentido atribuído por Freire:

(...) A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas às múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (Freire, 1996, p. 136)

Foi necessário percorrer todo um caminho, mediatizado pela práxis educativa traduzida por ação-reflexão-ação (FREIRE, 1980) para que fosse possível aos estudantes essa disposição de abertura ao diálogo. Para tanto, foi preciso se reconhecerem como capazes de autorias positivas, no sentido que lhe dá Arroyo (2013), ou seja, que os sujeitos envolvidos na ação educativa sejam reconhecidos “autores não de gestos inferiorizantes, mas carregados de presenças afirmativas. De gestos éticos.” (Arroyo, 2013, p.61). Os gestos éticos de reconhecimento e de autorreconhecimento vinculam-se aos princípios postulados por Simões et al. (2012) de fruição e cidadania, pois os estudantes agiram como autores durante todo o processo, assumindo seus erros, acertos e pontos de vista, responsabilizando-se por suas palavras e ações em um processo de aprendizagem compartilhada com estudantes mais novos, reconhecidos pelo grupo da turma C31 como interlocutores legítimos e capazes de compreensão responsiva.

A “Oficina anti-homofobia” foi implementada durante o mês de junho em outras turmas da escola, o que fez com que o tema reverberasse “pelas paredes

da escola” (FÁVERO, 2017), provocando discussões e gerando referência nos estudantes da turma C31, em especial na equipe que circulou pelas turmas realizando a Oficina. O grupo passou a ser procurado por estudantes de outras turmas que queriam conversar sobre assuntos relacionados às questões LGBT e, por vezes, recorreram a leituras e pesquisas sobre questões que desconheciam para poder responder aos colegas de escola. Por exemplo, as diferenças entre “identidade de gênero”, “orientação sexual”, “sexo biológico” e “expressão de gênero” foi uma pesquisa que empreenderam para responder aos questionamentos de estudantes do oitavo ano durante uma oficina. Dessa forma, os estudantes estavam imersos em uma cadeia responsiva de enunciados que se vincularam em torno de um tema gerador, motivado por uma série de acontecimentos. O conflito no Capitólio foi uma resposta dos estudantes a uma escola que ignora seus problemas; a partir desse conflito, se desnudou outro, o preconceito homofóbico dentro e fora da comunidade. Tanto o preconceito quanto o conflito gerou como resposta a Oficina Anti-Homofobia, que, por sua vez, gerou mais respostas, de outras turmas, outros alunos. Toda essa cadeia dependeu da linguagem para acontecer, e as práticas da leitura, da escrita e da oralidade perpassaram todas essas atividades de forma constitutiva; assim, os estudantes se constituíram como sujeitos ativos nas interações, agindo sobre seus interlocutores e sendo afetados por eles, afirmando-se como alunos-autores.

#### **5.4.4 O homem do bar**

Em um sábado de julho aconteceu a festa junina na escola e, como é de praxe, os formandos tinham direito a ter uma barraquinha para vender quitutes, revertendo o dinheiro para sua formatura. O engajamento da turma nesta atividade foi muito grande e, no final da festa, sobrou muita coisa. Então, um pequeno grupo resolveu sair pela comunidade para vender os salgados para as pessoas que estivessem pela rua, para não perder sua produção.

Depois dessa decisão, parei de acompanhar o que aconteceu, já que a festa terminou. Ao olhar o WhatsApp à noite, vi que o grupo da turma estava cheio de mensagens. Estavam discutindo o que tinha acontecido durante a venda na rua. O grupo que saiu para vender foi Zélia, Érico, Firmina, Caio, Conceição, Jarid e Luiz, e estavam contando aos demais sobre as ofensas sofridas por Caio durante as vendas. Contaram que estavam andando pela rua, rindo e conversando,

quando passaram perto de um bar. Tinha um homem mais velho sentado na frente, que teria se levantado da cadeira e começado a xingar o Caio, dirigindo a ele palavras de baixo calão relacionadas à sexualidade do menino. Caio respondeu à altura, gritou alguns xingamentos e seguiram andando. Todos pareciam bem chocados com o que aconteceu, porque desta vez Caio não havia provocado ninguém, não estava fazendo nada de errado. Estava apenas andando na rua, mostrando-se feliz com seus colegas, vivendo a adolescência. A conversa foi longe no grupo de WhatsApp, madrugada adentro. Não acompanhei até o final, mas os estudantes estavam se mostrando solidários ao colega, bem como destinando todo o vocabulário que conheciam de ameaças e xingamentos ao homem que ofendeu Caio.

No Domingo de manhã, mandei um recadinho para o grupo, como costumo fazer: *“pessoal, não esqueçam de que amanhã tem roda de leitura. Levem seus escritos e se preparem para ler em voz alta o que escreveram! Beijos, bom Domingo, se cuidem!”*

#### **5.4.5 Temática da LGBTfobia e sexualidades: textos, análises e a interação na Roda**

##### **5.4.5.1 TEXTO 1 – Zélia**

*Eu quero falar sobre um episódio de homofobia que aconteceu depois da festa Junina da escola. Como todos sabem, fizemos uma banca da C31 na festa e acabou sobrando salgadinhos e bolos, que são nossa fonte de dinheiro para tornar nossa formatura possível, então saímos para vender esses salgados pelo bairro, nas ruas, becos, comércio, enfim, todo e qualquer lugar no qual pudéssemos vender. Foi quando passávamos perto de um boteco que um fato aconteceu, um homem, cerca de 40 anos, levantou-se da sua cadeira ao ver meu colega rindo e conversando e vomitou mais ódio e mais preconceito, com frases como: “Que nojo isso! Negão bixona! Vira homem putto!”, meu colega fingiu que aquilo não o atingiu, e rebateu aquelas frases de ódio com frases de orgulho LGBTQIA+ do tipo “sou bixa sim e daí?” Porém estava nítido na sua face que aquilo realmente o afetou, podia-se ver seu pomo-de-Adão subindo e descendo, como um engasgo, a saliva entrando na sua garganta com dificuldade, segurando o choro.*

*Fiquei muito chocada com tudo isso e sem reação. Todo mundo ficou chocado, eu acho. Até quando essas coisas vão acontecer na nossa sociedade?*

*Na minha opinião, homofobia nunca deveria ter existido. Gays continuam sendo seres humanos que merecem respeito. Você não deixa de ser especial, se o seu coração escolher que você se sinta atraído por mulher ou homem. Acho ridículo essas pessoas que falam mal de casamentos “gay”, se você não gosta, tudo bem, mas principalmente respeite.*

#### **5.4.5.1.1 Análise do Texto**

Ao longo da narração, a estudante utiliza palavras, expressões ou afirmações em que se insere no texto. Assume a responsabilidade pelo que escreve, pelas opiniões que elabora, como em “Na minha opinião” e “Acho ridículo”. Em alguns casos, não é pelo uso da primeira pessoa do singular, mas por fazer uma análise ou julgamento da situação narrada, como em “Porém estava nítido...”, em que a estudante se posiciona contrária ao que o colega afirmara sobre não ter sido atingido pelos xingamentos. Ou na pergunta retórica que implicitamente contém a indignação da estudante sobre o caso de homofobia narrado.

Outra característica deste texto é a interlocução explícita com que lê: “Você” e “se você não gosta, tudo bem” e o imperativo “respeite”. Estes termos referem-se a investidas da estudante para estabelecer diálogo com quem vai ler o texto. O uso da palavra “você” ou qualquer forma de vocativo buscam estabelecer uma interação mais informal e, talvez, busquem alcançar uma postura mais acolhedora de quem lê para as ideias defendidas no texto.

O recurso é utilizado por boa parte dos e das estudantes. Neste caso específico, o interlocutor imaginado pela autora no último parágrafo é alguém que discorda ou desrespeita uniões homoafetivas.

#### **5.4.5.1.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

Érico abriu a rodada de comentários fazendo uma relação deste texto com o episódio vivenciado pela turma no Capitólio, apontando algo em comum: xingamentos homofóbicos dirigidos a Caio. Entretanto, como disse Zélia no texto, desta vez Caio não estava fazendo nada demais, pois todos (inclusive ele, Érico) estavam rindo e conversando alto na rua. Questionou a mim e aos colegas: “por que só Caio foi atacado?” Algumas estudantes responderam que foi um ataque

focado em Caio pelo fato de o homem do bar ser homofóbico. Emendaram que tanto na comunidade quanto na escola havia muitas pessoas homofóbicas. Então, iniciaram uma discussão sobre quem era homofóbico na turma, e parte do grupo começou a pressionar alguns dos meninos a “confessarem” que eram homofóbicos, sob o argumento de que faziam muitas piadas ofensivas a pessoas LGBT. Vinícius resolveu falar que não era homofóbico, mas que não queria ser amigo de gay e que não queria que nenhum gay “chegasse”<sup>24</sup> nele. Segundo o estudante, caso isso acontecesse, iria bater na pessoa. Após essa declaração, foi difícil manter a civilidade no debate. Um grande grupo começou a falar muito alto ao mesmo tempo, argumentando contra a declaração de Vinícius. A combinação sobre respeitar a ordem de inscrições precisou ser retomada diversas vezes para que se escutassem.

A Roda de Leitura acabou se concentrando em apenas esse texto, devido à polêmica instaurada. Ficamos combinados que continuaríamos as leituras na próxima aula, na quarta-feira.

#### 5.4.5.2 TEXTO 2 – Érico

##### *Homofobia no Capitólio*

*Hoje quero falar sobre a atividade que fomos fazer uns dois meses, eu acho. A atividade era assistir um longa-metragem na Cinemateca Capitólio, no centro de Porto Alegre. Porém, estavam diversas outras turmas de 9º de outros colégios de Porto Alegre. Diversos adolescentes, de lugares diferentes, pensamentos diferentes e realidades diferentes, logo, não demorou muito para o caos se instaurar no espaço no qual essa gigantesca massa de adolescentes ocupava.*

*O caos iniciou-se quando um colega meu, assumidamente gay, estava fazendo piadas e rindo alto durante a apresentação do longa - em alguns momentos aquilo poderia ser até mesmo considerado baderna - , quando de repente, eu, sentado ao seu lado (tentando me concentrar no longa-metragem, pois já imaginava que a professora Luciana pediria um trabalho de interpretação ou sinopse daquilo que estava sendo passado no telão), escutei a seguinte frase vinda de uma cadeira a frente de mim, na qual um outro menino, entre 14 e 15 anos ocupava: “Tinha que ser essas bixas escandalosas”, essa frase logo fora seguida de risadas altas de*

<sup>24</sup> Gíria utilizada para se referir a uma aproximação de uma pessoa com intencionalidades sexuais e/ou amorosas em relação a outra.

seus amigos e companheiros de aula. Não demorou nem meio-segundo para que meu colega se sentisse ofendido e se defendesse, iniciando um bate-boca muito alto, gritaria, muita baderna e muitos insultos do tipo: “Cala a boca bixa”, “Vira homem, viado”, “Bixinha”, entre outros... Então, como se não bastasse, boa parte da turma se envolveu na discussão, tentando defender o colega. Muitos palavrões, xingamentos e insultos voando pelo ar, e eu estava estagnado, apenas assistindo, juntamente a meu amigo que estava à minha direita, o caos que estava na minha frente, porém, muito pensativo: “Por que ao invés de xingar esse meu colega pela baderna, ele resolveu ofendê-lo pela sua orientação sexual?”

Aquela cena me deixou muito intrigado, por duas causas. A primeira é: existiam inúmeros motivos de ele xingar meu colega, pelas risadas altas e gritaria, por exemplo, mas não, ele utilizou de um argumento totalmente fora do contexto para justificar a conduta de meu colega em ambientes públicos, sua orientação sexual. E a segunda é: como ele descobriu que meu colega era gay? Será que existe essa imagem estereotipada sobre os gays? Uma figura masculina que gosta de escândalo, de baderna, de confusão? Então, logo ele chegou a conclusão de que meu colega seria gay, pela sua visão estereotipada desse grupo em particular de pessoas, os gays. E foi então, ao final de minha indagação, que chegamos ao ápice da discussão e baderna, ambos os participantes principais estavam tentando agredir fisicamente um ao outro, ambos sendo contidos por algumas pessoas. Foi quando foram acesas as luzes e então, ouviu-se uma ordem da professora a qual dirigia a atividade: “Quero a C30 lá fora agora!”. Imediatamente peguei minhas coisas, esperei a horda de pessoas que ocupava o corredor da fileira na qual eu estava se dissipar e saí para a rua. Porém a briga continuou lá dentro por alguns míseros minutos e achei que estivesse tudo calmo, pois a escola na qual havíamos discutido estava acelerando seu ônibus, quando ouvi mais gritos e insultos da janela deste ônibus para meu colega, que estava na calçada, totalmente alterado. Insultos do mesmo tipo que foram ouvidos dentro da cinemateca. Todos muito alterados. Poucos minutos depois da escola “rival” ter ido embora, tudo parecia mais calmo, foi quando o ônibus chegou e todos fomos de volta para o colégio, onde os organizadores da atividade, os professores(as) estavam alterados. A turma foi dispensada para suas casas pelas professoras com muita rispidez.

#### **5.4.5.2.1 Análise do Texto**

O primeiro aspecto a destacar na escrita deste estudante é o uso dos parênteses para estabelecer diálogo com a professora, que, ele sabia de antemão, seria uma interlocutora de seu texto na roda de leitura. Visivelmente sua intenção é de argumentar que, embora estivesse sentado ao lado do menino que se envolveu no conflito no cinema, ele não participara da situação, apenas acompanhara como observador. Com isso, procurou se defender de uma presumida acusação de estar envolvido na discussão que desencadeou um conflito maior, na saída do cinema e que, ele sabia, havia provocado a reação ríspida das professoras ao dispensar a turma no retorno à escola.

A partir da escrita em primeira pessoa, o estudante constrói um texto sobre o seu foco narrativo, e esta escolha é importante para inserir afirmações que o distanciam do conflito narrado e o colocam na posição de observador, distanciado das ações que originaram ou acirraram o conflito entre outros estudantes. Por exemplo, ao descrever-se na cena de xingamentos entre seu colega e outro adolescente: “e eu estava estagnado, apenas assistindo (...). O trecho reforça a isenção do narrador em relação às ações de seu colega e dos demais presentes na cena.

Na saída da sala de cinema, as ações novamente sinalizam o afastamento, agora espacial, do narrador em relação ao que estava acontecendo. Este aspecto também está presente em “Todos muito alterados” para definir a agitação e a tensão dos estudantes na saída do cinema, associada ao seu colega duas frases antes e agora ampliada ao restante das pessoas, mas não dele, que, do modo como narra, sem mencionar as próprias emoções, sugere ser um observador isento, que apenas acompanha e narra a cena.

#### **5.4.5.2.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

A turma ficou bastante agitada após a leitura deste texto, pois lembraram de um conflito em que muitos estavam envolvidos. Caio, em especial, percebeu-se como o principal protagonista tanto da narrativa do texto da Roda anterior (texto de Zélia) quanto desta, e expressou-se dizendo “*Sempre eu no meio dos bafos*”, provocando risadas. A partir dessa fala, propus que refletíssemos sobre o que é estereótipo, termo usado por Érico em seu texto. Pedi que Érico explicasse à turma

o trecho em que escreve “Será que existe essa imagem estereotipada sobre os gays? Uma figura masculina que gosta de escândalo, de baderna, de confusão? Então, logo ele chegou à conclusão de que meu colega seria gay, pela sua visão estereotipada desse grupo em particular de pessoas, os gays.” Érico explicou e algumas meninas disseram que não entenderam. Então, foram necessários mais alguns exemplos de “imagem estereotipada” para que todos pudessem entender, como por exemplo a imagem que a própria escola faz dos indígenas, ou dos “africanos”, como se fossem todos iguais dentro de uma enorme diversidade; imagens racistas que a mídia constrói, do “traficante/marginal” associado às juventudes negras e periféricas, muito enfatizadas em programas de TV sensacionalistas que eles e elas conhecem.

O debate rendeu bastante, especialmente em relação às imagens que vem sendo historicamente associadas aos meninos negros periféricos. Alguns alunos relataram situações em que “tomaram paredão” (termo usado para se referir à revista policial) e até “tapão” (no rosto, na cabeça, na orelha) da polícia por estarem simplesmente andando na rua, voltando do futebol ou indo para a casa de algum parente.

#### 5.4.5.3 TEXTO 3 – Jarid

*Eu estava escutando um pagodão do Ferrugem lembrando de uma pessoa especial pra mim.*

*Mano eu nunca tinha sentido isso, essa sensação antes sabe? Dormi pensando na pessoa, acordo pensando nela e passar o dia todinho pensando nela é uma sensação muito boa, cara. Eu fico o dia todinho pensando nela, cara eu tô muito fudida meu, eu tô caidona nela, ela é meu porto seguro sabe, nunca pensei que eu estaria desse jeito, se meu dia estiver ruim eu falo com ela meu dia fica ótimo, meu. Bah, eu ando na rua e do nada eu dou uns sorrisos lembrando dela meu, tu não tem noção do quanto é bom isso meu. (era só emoção do momento)*

*Bom, é isso. Tô apaixonada por uma pessoa, se é homem ou mulher não importa pra vocês.*

#### **5.4.5.3.1 Análise do texto**

A escolha da estudante é por um texto narrativo de cunho autobiográfico, centrado nas próprias emoções, provocadas pelo enamoramento por alguém, que ela intencionalmente descreve como “uma pessoa” para omitir o gênero do ser amado. Entretanto, somente na última frase, ela evidencia que a omissão é proposital. Este recurso é uma forma de questionar qual é a relevância do gênero das pessoas para lidar ou avaliar sentimentos como a paixão. Outro recurso utilizado é a tentativa de estabelecer uma interação informal e amigável com o leitor: “mano”, “cara”, “sabe?” “meu” e “tu não tem noção do quanto é bom” sugerem que o narrador está conversando com o leitor ou leitora, desabafando com um interlocutor confiável, em que este narrador supõe encontrar acolhimento, escuta sem julgamento e apoio.

#### **5.4.5.3.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

Este texto foi muito bem recebido na Roda. Os colegas riram durante a leitura, por causa de trechos como “*escutando um pagodão do Ferrugem*” e “*eu tô muito fudida meu, eu tô caidona nela*” e, quando Jarid terminou, houve um “aaaa” de decepção por parte de alguns. Perguntei “por que aaaa” e Luiz respondeu que queriam saber por quem ela estava apaixonada. Conceição interveio e argumentou no sentido de que a intenção da colega era falar sobre seus sentimentos, não importando quem é o objeto da paixão. Zélia contribuiu na argumentação, dizendo que a colega descreveu muito bem a sensação de estar apaixonada e reafirmou que a sensação é a mesma, não importando se a pessoa é menino ou menina.

#### 5.4.5.4 TEXTO 4 – Caio

*Bom, até os meus 10 anos eu nunca duvidei da minha sexualidade (apesar de eu ter pego meninos com menos de 10 anos) eu sempre pensei que fosse hetero, até o dia que eu comecei a fazer perguntas, tipo “porque só vejo casais héteros nas ruas”, eu fiquei mó pensativo aquele dia, aquele ano, daí eu me disse “man, e se eu pegar meu amigo?”, daí tá, peguei meu amigo (inclusive, adorei rs).*

*Aí chegou 2016, e eu comecei a duvidar pra caralho da minha sexualidade pensando “Man, posso ser gay não, tenho que ser hetero” (isso sem saber da existência dos bissexuais). Aí passou um tempinho, no meio de 2017, eu já tava bem resolvido que queria foder com homens e mulheres, aí, eu me assumi pra alguns amigos. Foi ótimo eu ter me assumido pra eles porque tive bastante apoio e respeito deles, agradeço.*

*Eu acho ridículo essas pessoas que falam que não são homofóbicas, mas falam “não chega perto de mim”. Acho que na verdade essa pessoa tem algum problema mal resolvido. Só porque a pessoa é gay não quer dizer que vai querer te pegar, querido. Porque somos gay, mas temos bom gosto.*

##### 5.4.5.4.1 Análise do texto

O texto se apresenta como um relato pessoal em que o autor estabelece uma conversa íntima e em tom confessional com o interlocutor. O uso de parênteses e de aspas são recursos utilizados para inserir, no fluxo narrativo, outras vozes no texto. O narrador cumpre certa linearidade, contando em ordem alguns acontecimentos que o fizeram refletir sobre sua sexualidade até chegar ao momento atual. Fala sobre o que pensava no passado: "até meus dez anos eu nunca duvidei da minha sexualidade" e, ao inserir os parênteses, faz uma avaliação da forma como vê as coisas agora, no presente: "apesar de eu ter pego meninos com menos de 10 anos", revelando que este "eu" do passado não tinha a mesma consciência que o "eu" do presente tem. O "eu" do presente tem condições de dar outra visão sobre os fatos ao interlocutor, que é alertado para não acreditar plenamente no "eu" do passado, pois o "eu" do presente tem mais informações e já não está mais em conflito em relação a sua sexualidade.

O autor utiliza as aspas para marcar, nos dois primeiros parágrafos, os pensamentos de seu "eu" do passado, suas dúvidas e angústias. Os parênteses

(voz do "eu" no presente) conversam com os trechos entre aspas, como um diálogo interno que alterna narrador (fluxo narrativo que segue uma linearidade), o "eu" do passado (que entra na linearidade, e dialoga com o narrador) e o "eu" do presente, que quebra a linearidade, fazendo o leitor olhar para vários "eus", dando movimento ao texto. O diálogo dos diversos "eus" do texto é explícito: *daí eu me disse "man, e se eu pegar meu amigo?"* O vocativo "man" marca um diálogo interno desse narrador-personagem.

Há uma quebra no tom íntimo e confessional do texto no último parágrafo, no qual o narrador parece não mais estar se dirigindo para um interlocutor empático e próximo a ele para passar a se dirigir a interlocutores dos quais quer distância: *"essas pessoas que falam que não são homofóbicas"*. Então, insere uma outra voz com o recurso das aspas - *"não chega perto de mim"* - que representa a voz do interlocutor que o narrador-personagem toma como seu antagonista. O tom é provocativo: *"Acho que na verdade essa pessoa tem algum problema mal resolvido"*. A partir daí, o diálogo passa a ser uma resposta a certo discurso homofóbico, introduzindo a ironia e o deboche *"só porque a pessoa é gay não quer dizer que vai querer te pegar, querido"*. O interlocutor tratado com ironia como "querido" já não é mais o mesmo interlocutor referido nos parênteses dos dois primeiros parágrafos.

#### **5.4.5.4.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

Este texto provocou muitas reações da turma, que riu em diversos momentos, durante a leitura em voz alta, e, no final, gritaram "baaah", "lacrou!", revelando-se impactados pelo parágrafo que debocha do discurso homofóbico. Grande parte da turma aplaudiu, ovacionou e demoramos um tempo para voltar à calma, pois o texto gerou diversas conversas paralelas e risadas. No final do texto, o autor responde às falas de Vinícius da outra aula, confrontando diretamente as ideias homofóbicas do colega em tom provocativo. A turma mostrou que entendeu para quem era o recado final pois, nos comentários sobre o texto, lamentaram o fato de Vinícius não estar presente naquela aula para poder ouvir.

#### 5.4.5.5 TEXTO 5 – Ryane

*Homofobia, assim como outras formas de preconceito, é a atitude de colocar uma pessoa, no caso, o homossexual, em condição de inferioridade e anormalidade, baseado na ideia da heterossexualidade como padrão social. Nesse contexto, apesar das conquistas no campo dos direitos, como o recente reconhecimento da legalidade da união estável entre pessoas do mesmo sexo no Brasil, a homossexualidade ainda enfrenta preconceito. (Fonte: Brasil Escola)*

Se *uma pessoa* ver um homem com uma mulher é normal, mas *se virem* uma mulher com outra mulher é feio, é a mesma coisa *gente*, se *elas* gostam *deixem elas*. *Se virem* homem com outro homem, *também é feio*, mas *ninguém precisa opinar* no que *a pessoa* quer ser. *Se ela ou ele* escolheram namorar ou pegar o mesmo sexo é porque *eles* gostam.

##### 5.4.5.5.1 Análise do texto

Neste texto, explicita-se a intencionalidade da autora de se manter distanciada do tema. A primeira marca deste distanciamento é o primeiro parágrafo, formado por uma citação direta, que abre o texto e, assim confere características dissertativas e impessoais ao mesmo.

No parágrafo seguinte, as afirmações são hipotéticas, como evidencia o uso do subjuntivo "Se uma pessoa vir..." ou "se virem" supõe situações em que a autora não se faz presente, sequer como observadora, como ocorre no terceiro texto.

O único indício de comprometimento ou posicionamento é na afirmação de que um relacionamento hetero ou homoafetivo "é a mesma coisa, gente" e nos conselhos "deixem elas" e "ninguém precisa opinar". Embora a autora tenha escolhido o tema, seu texto sinaliza que ela demarca com verbos e pronomes o seu distanciamento em relação a "eles".

##### 5.4.5.5.2 Interação com o texto na Roda de Leitura

Logo após a leitura do texto, Ceci levantou a dúvida se seria correto dizer "casal" para pares de pessoas do mesmo sexo. Então, iniciou-se um debate acirrado sobre o assunto. Um grupo pensava que não seria correto, porque "casal" só poderia se referir ao par homem-mulher. Parte da turma pensava que a

sociedade considerava errado por preconceito, mas que deveria ser certo. Alguns estudantes pesquisaram no celular a palavra “casal” e viram que poderia significar “par” ou “dupla”, concluindo que não tinha diretamente a ver com o sexo das pessoas. Alguns meninos ficaram incomodados quando foram apontados como “casal” por sempre andarem em dupla. Então, os estudantes concluíram que o uso da palavra se refere mais a pessoas que têm um relacionamento amoroso, e não a qualquer dupla. A seguir, a polêmica entrou na questão do casamento entre pessoas do mesmo sexo.

A equipe que havia realizado a Oficina Anti-homofobia estava mais apropriada da discussão; dessa forma, osicineiros explicaram que ainda é uma luta do movimento LGBT para que o casal entre pessoas do mesmo sexo seja reconhecido por lei no Brasil. Essa informação provocou indignação em parte da turma, que considerou essa falta de reconhecimento como um atraso.

A turma trouxe também alguns relatos de violência homofóbica na comunidade, ocorrida com pessoas próximas a eles. Contaram sobre jovens LGBT que foram tratados com violência e até mesmo expulsos de casa, sendo necessária a intervenção da polícia e do Conselho Tutelar.

#### **5.4.6 Análise geral das Rodas de Leitura: LGBTfobia e sexualidades**

Tanto o texto lido na Roda do dia 9 quanto os textos lidos na Roda do dia 11 de julho tematizam questões relacionadas à temática da LGBTfobia e das sexualidades. O primeiro texto, de Zélia, conta o episódio que a motivou a escrever: o ataque sofrido por Caio durante a venda de salgados na rua. No texto, Zélia assume uma voz social que se posiciona contra a voz social identificada como homofóbica do personagem “homem do bar”. Dirige-se, na última frase do seu texto, a todos que compactuam com o discurso homofóbico. Em um movimento de compreensão responsiva, o colega Vinícius, ao comentar o texto, faz uma tentativa de distanciar-se do discurso homofóbico do “homem do bar” ao dizer “não tenho nada contra gays” para em seguida contradizer-se, dizendo “mas...” e, em resposta a esse posicionamento axiológico, grande parte da turma respondeu de forma calorosa assumindo o ponto de vista de Zélia. Aqui, é interessante trazer o conceito de “relações dialógicas” bakhtiniano, mediado por Faraco (2009):

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (Faraco, 2009, p. 66)

A Roda de Leitura estava, portanto, servindo como um espaço empírico para os embates entre diferentes vozes sociais, representadas por posicionamentos axiológicos de estudantes da turma e também identificados em interlocutores externos (como o personagem do texto de Zélia, o “homem do bar”); esses embates são “o diálogo, no sentido amplo do termo (“o simpósio universal”), e devem ser entendidos como “um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos)” (Faraco, 2009, p.69). Os alunos estavam reconhecendo e reconhecendo-se nessas posições, ora afirmando-as, ora rejeitando-as, aprendendo a posicionar-se estrategicamente em meio a essa “guerra dos discursos”, de acordo com seus interesses.

A Roda de Leitura do dia 11 de julho tem o texto de Érico como abertura, tratando do episódio ocorrido há alguns meses no cinema Capitólio. Ao rememorar este episódio, Érico reelabora seu comentário feito sobre o texto de Zélia na Roda anterior, quando iniciou uma comparação entre o episódio do “homem do bar” e o episódio do Capitólio, afirmando que ambos tratavam de ofensas homofóbicas ao colega Caio. Ao perceber que seu comentário não teve muito eco naquele momento, Érico, então, resolve elaborar um texto escrito a partir de sua reflexão pois, ao inseri-lo na Roda de Leitura, sabia que ele teria que ser obrigatoriamente apreciado. A estratégia de Érico para obter a atenção (minha e dos colegas) ao seu ponto de vista funcionou, e isso revela que a Roda de Leitura havia se constituído como um espaço em que os textos lidos em voz alta eram valorizados, pois os interlocutores prestavam atenção a eles para poderem comentar depois.

Assim, os alunos-autores desejavam ouvir esses comentários, pois escreviam sobre temáticas sobre as quais queriam se posicionar e queriam, também, ouvir a opinião dos demais sobre elas. Outro exemplo desse movimento

nesta Roda é o recado final do texto de Caio direcionado às falas homofóbicas de Vinícius na Roda anterior. O aluno-autor identifica em Vinícius uma voz social contrária a sua própria existência, pois em seu texto identifica-se claramente como um homem gay, de forma acintosa, buscando provocar reações justamente naqueles que identificam-se com discursos homofóbicos. Utilizando o recurso da ironia e da insinuação, provoca e o interlocutor inscrito em posicionamentos antagônicos em relação a sua sexualidade. Assume uma intencionalidade na escrita e entende que o texto é um mediador da interação entre ele e Vinícius. Caio está ciente de que, na Roda, a grande maioria da turma posiciona-se contra a forma de pensar de Vinícius e, portanto, seu texto teria o apoio dos demais para atingir o outro. Para atingi-lo, troca de lugar com ele, escolhendo a ironia e a insinuação para afetar o colega no que os sujeitos que assumem o discurso homofóbico tem de mais caro: a masculinidade.

Dessa forma, podemos dizer que a compreensão responsiva estava instaurada na Roda, pois os estudantes escreviam seus textos que respondiam a outros textos e/ou aos acontecimentos e/ou aos comentários feitos dentro e fora desse espaço, buscando entender o jogo das vozes sociais posicionadas em relação às temáticas de seu interesse. Além disso, a compreensão responsiva também se dava quando, a partir de um texto, surgiam comentários que contavam outras histórias relacionadas ao texto lido, como por exemplo, as histórias contadas a partir do texto de Ryane, relacionadas à manifestações violentas de homofobia na comunidade.

Outro achado desta Roda é que, neste espaço, é possível compartilhar aprendizagens. O texto de Érico suscitou o debate sobre “estereótipos”, trazendo à tona questões sobre racismo e violência policial, envolvendo no diálogo os meninos que estavam participando pouco do debate central (LGBTfobia e sexualidades). Outro exemplo de compartilhamento de aprendizagens proporcionado pela Roda se deu quando, na discussão sobre o uso da palavra “casal”, a equipe que havia realizado a Oficina Anti-homofobia tomou a palavra para falar sobre o que haviam pesquisado acerca do tema, trazendo informações que a grande maioria da turma desconhecia. Assim, mesmo que alguns estudantes não participassem tão frequentemente e de forma tão ativa da leitura pública, ou dos comentários e debates, tinham acesso ao compartilhamento das aprendizagens dos colegas mais engajados no espaço.

Quero destacar aqui um texto que merece um destaque especial: o texto de Jarid nesta Roda. Este texto revela uma posição muito estratégica da aluna-autora, omitindo por quem estava apaixonada e ao mesmo tempo revelando seus sentimentos ao interlocutor, tratado como um amigo íntimo, de forma a estabelecer certo suspense, induzindo a pensar que a qualquer momento o objeto da paixão será revelado. A reação da turma ao saber que a omissão foi proposital demonstra o engajamento que Jarid atingiu com seu texto; habilidosamente, ela usa o recurso da omissão para afirmar uma posição axiológica - contrária - em relação à importância que determinadas vozes sociais dão à identidade de gênero das pessoas, sendo que, para a aluna-autora, o que realmente importa são os sentimentos. Assim, o leitor que está mais interessado em saber se Jarid gosta de uma menina ou de um menino cai em uma espécie de armadilha verbal montada a partir da consciência da aluna-autora de que lidamos, o tempo todo, com o plurilinguismo, e que podemos nos posicionar estrategicamente em meio a muitas possibilidades na arquitetura do texto. O fato de existir um espaço como a Roda de Leitura, em que Jarid sabia que tipo de leitores seu texto iria encontrar, favoreceu a criação da aluna-autora.

#### **5.4.7 Fora da Roda: o Salão Jovem de Iniciação Científica da UFRGS**

Em outubro, a equipe da Oficina Anti-Homofobia estava agendada para ir ao Salão Jovem da UFRGS de Iniciação Científica apresentar sua pesquisa, intitulada “Protagonismo na escola: quando os alunos resolvem ensinar sobre diversidade sexual”.

Para a apresentação no Salão, precisávamos elaborar um Pôster. Lemos as especificações dadas pelo edital do Salão com relação às normas do Pôster. A escola pagaria a impressão na gráfica.

Para que pudessem ter ideias para o poster, a professora da Biblioteca expôs alguns posters já produzidos pelos estudantes de outros anos. Levei a turma para apreciar a exposição e falar sobre o que estavam percebendo, os contextos de cada pôster, os assuntos, as fotos, enfim, tudo o que pudessem perceber. Foi interessante porque em um dos posters tinha fotos deles quando estavam no primeiro ano, feito pela professora da época para apresentar seu trabalho com a turma em um Fórum de Educação. Gostaram de se ver ali, e compartilharam lembranças da época. Comentários como “Olha ali, eu e tu conversando”, “Olha o

Fulano, ele era meu melhor amigo”, “Eu amava essa professora”, “Eu era bem gordinho, bochechudo”, “Eu me lembro desse dia” reforçaram a memória afetiva que esses momentos podem trazer, contribuindo no vínculo dos estudantes em relação à escola de sua comunidade.

Então, os alunos escolheram esse pôster de modelo para fazer o deles. A seguir, começaram o trabalho de adequar os textos do Projeto da Oficina para caber nos moldes definidos pelo Salão da UFRGS. Era preciso constar, segundo os tutoriais do evento, todos os tópicos abaixo, e havia um número de caracteres delimitado:

- Introdução - de onde parte o trabalho? Quais as perguntas ou situações-problema que o moveram?
- Metodologia - como foi feita a pesquisa?
- Resultados e Discussões - o que aconteceu no processo?
- Conclusão - que conclusão podemos tirar de tudo o que foi feito?
- Principais Referências - que materiais serviram de base para nosso trabalho?

O mais difícil, para o grupo de adolescentes, foi o tópico da Introdução. Ao pensar “de onde parte o problema”, queriam contar todas as histórias que resultaram na demanda por falar sobre o tema na escola, só que isso não seria possível em um espaço tão pequeno. Zélia tentou escrever de forma geral, pontuando as histórias: “Um colega sofreu homofobia no cinema, na escola e na comunidade e decidimos fazer alguma coisa sobre isso.” Pensaram que assim ficaria muito estranho para quem não sabe o que aconteceu. Érico trouxe a questão de que um dos problemas é que a escola não fala desse assunto e, quando fala, é muito estereotipado. Caio falou que não gostaria que a apresentação ficasse muito focada nele, como se ele fosse o responsável por tudo. Conceição opinou que era importante contar a história dele, porque foi a partir dela que a turma começou a se dar conta do que estava acontecendo e que na escola tinha muita homofobia. Assim, decidiram que os textos do pôster não falariam de forma específica dos casos que levaram a turma a realizar a pesquisa e a fazer a oficina, mas combinaram que isso seria falado na apresentação oral. Descobriram que poderiam resumir bem no poster, pois teriam tempo de explicar oralmente maiores detalhes.

Tiveram bastante dificuldade também nos “resultados e discussões”, pois não identificavam um resultado muito objetivo. Zélia perguntou aos colegas: que resultado a gente queria com essa pesquisa e essas oficinas? Queríamos acabar com a homofobia na escola, mas isso não acaba assim, é uma coisa de anos. Érico disse que pensava terem alcançado alguns resultados, porque conseguiram abrir esse debate na escola, as pessoas começaram a pensar e a falar sobre isso, a querer conhecer o assunto e notou que muitos mudaram sua postura, e assim foi formulado o texto sobre os resultados.

Caio deu a ideia de que cada tópico ficasse em quadradinhos coloridos das mesmas cores da bandeira LGBT. Os colegas observaram que nenhum poster que estava pendurado na biblioteca era tão colorido assim, questionaram se estava dentro das regras. Leram as regras do pôster novamente e verificaram que não havia nada que delimitasse as cores. Testamos no Power Point como ficaria e foi aprovado pelo grupo.

Depois do pôster pronto, começaram os ensaios da apresentação. Érico disse que não adiantava apresentar somente para os colegas, porque eles teriam que apresentar para professores e alunos da UFRGS, que eram pessoas que eles não conheciam. O grupo concordou, mas não tinha muito jeito: teriam que imaginar-se falando para estranhos desconhecidos. Esse exercício de imaginação era importante para que eles conseguissem abstrair interlocutores, pois quase nunca, em uma situação de apresentação de trabalho acadêmico, temos a possibilidade de ensaiar com interlocutores reais e condizentes com os que vamos encontrar “pra valer”.

Após muitos ensaios, chegou o dia da apresentação no Salão. À medida em que foram apresentando o trabalho e recebendo avaliações positivas do público, os estudantes foram ganhando mais desenvoltura, sentindo-se à vontade. O ponto que o público mais gostou foi a narrativa da história que originou a pesquisa. Caio acabou perdendo o medo de ficar no foco das histórias e assumiu-se como sujeito do trabalho, reelaborando suas experiências a cada vez que um grupo de pessoas parava para ouvi-lo. O projeto foi um dos premiados do Salão daquele ano.

Mesmo os estudantes não conhecendo o gênero “pôster de evento acadêmico”, o fato de estarem engajados em uma atividade que exigia, dentre

outras coisas, a confecção de um pôster os mobilizou para estudar como fazê-lo. Para tanto, precisaram ler os critérios estabelecidos pelo evento - prática comum entre pesquisadores - e adequar seu trabalho a esses critérios. Inseridos em uma esfera social diferente das que já conheciam, viveram as práticas que circulam nessa esfera de forma a aprendê-las fazendo, no processo de participação mediado pela escola.

### **5.5 Contexto de Produção: “Muitas pessoas acham que a depressão é frescura”**

O contexto de produção destes textos iniciou no final de logo após o recesso de inverno, em julho. A estudante Ceci perguntou, no grupo de whatsapp da turma, se alguém sabia notícias de uma colega. Ninguém do grupo sabia; Ceci, então, contou que ficou sabendo que a colega iria ficar um tempo sem ir na aula porque estaria doente. Alguns estudantes ficaram apreensivos no grupo, combinando-se de descobrir o que havia acontecido.

No retorno das aulas após o recesso, a Supervisora avisou aos professores que uma das alunas da turma C31 iria ficar alguns meses afastada, com atestado médico, em função de estar passando por uma crise de ansiedade e depressão muito forte. Assim que cheguei na C31, os estudantes já sabiam do motivo do afastamento da colega e estavam apreensivos, conversando sobre o assunto.

Conversamos por um tempo sobre ansiedade e depressão. O grupo tinha muito a dizer sobre o assunto e começaram a relatar episódios em que eles mesmos tiveram crises de ansiedade, pensaram em se cortar ou até mesmo se cortaram. Alguns mostraram suas cicatrizes; outros relataram que seus familiares não os entendem e que acham que é “frescura” para chamar a atenção.

Uma polêmica iniciou-se quando alguns estudantes disseram que há jovens que fingem que estão com depressão só para chamar a atenção. Segundo eles, há uma “moda” entre os adolescentes de se cortar e postar as fotos dos cortes nas redes sociais para ganhar mais seguidores e curtidas. Outro grupo rebateu afirmando que, se a pessoa se corta para chamar a atenção, isso não é por maldade, é porque a pessoa está com algum problema. A turma se dividiu no debate entre os que acham que muitos adolescentes só “querem aparecer” e outros que acham que querer aparecer com os braços cortados é sinal de que a pessoa

não está nada bem e precisa de ajuda. O assunto seguiu sendo discutido pelos estudantes, que se mostraram provocados pela questão.

### 5.5.1 Temática da Saúde Mental: textos, análises e interações na Roda

#### 5.5.1.1 TEXTO 1 - Firmina

##### Depressão e Ansiedade!!

Qual é o verdadeiro significado dessas palavras? Tristeza! Que na maioria das vezes são percebidas em lágrimas ou nem isso, muitas vezes no suicídio.

Por que esses sentimentos existem? Por que para muitos é bobagem? Por que a maioria dos adultos acham que quando um adolescente está depressivo é frescura?

##### NÃO É FRESCURA!!

Muitos jovens se matam por causa das “frescuras” que muitos dizem ser. Até parece que nunca passaram por isso, ou talvez nunca passaram mesmo. Só quem passa pode dizer a dor e os motivos.

Não Julgue, Ajude!

##### 5.5.1.1.1 Análise do texto

Neste texto, percebemos o uso da pontuação expressiva, estratégia discursiva que busca mobilizar emocionalmente o interlocutor para algo que o locutor está querendo enfatizar.

Outra estratégia utilizada pela autora é o uso das perguntas retóricas. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2006, p. 161) esse recurso é utilizado “quando o falante elabora uma P[ergunta] com o intuito de que o ouvinte não responda, porque aquele já conhece a R[esposta].” A pergunta retórica é usada para diversos fins, mas é considerada um recurso que tem a intenção de mobilizar o interlocutor para pôr em relevo certos aspectos do tema sobre o qual se está discorrendo, podendo ser seguida de resposta dada pelo próprio locutor ou não. No caso deste texto, a autora já inicia com uma pergunta retórica que remete ao título do texto, “*Depressão e Ansiedade!!*”: “Qual é o verdadeiro significado dessas palavras?” A seguir, a autora responde à própria pergunta com “*Tristeza! Que na maioria das vezes são percebidas em lágrimas ou nem isso, muitas vezes no suicídio.*” A

sequência busca mostrar ao interlocutor que, muitas vezes, as pessoas que sofrem de depressão e de ansiedade não são percebidas pelos outros, sendo notadas somente quando chegam ao extremo de cometer suicídio.

A autora utiliza também uma frase (resposta a uma das perguntas retóricas) toda em letras maiúsculas, recurso de ênfase e de elevação do tom da “voz” na escrita: em contextos comunicativos digitais, como no WhatsApp, por exemplo, quando alguém escreve em caixa alta, é considerado que a pessoa está “gritando”. “*NÃO É FRESCURA!!*” é a reação enfática para as perguntas anteriores, no segundo parágrafo do texto. Digo “reação” porque, de fato, as perguntas ficam sem resposta, já que estão revelando o que, para a locutora, são pensamentos absurdos e insultantes. A falta de respostas e o tom de questionamento crítico marcado pela repetição dos “por quês” deixa espaço para os interlocutores pensarem sobre essas questões e apela para que também fiquem indignados com o fato de adultos não entenderem os sofrimentos psíquicos dos adolescentes.

A autora se afasta das vozes que critica, marcando distância de discursos que subestimam o sofrimento mental das pessoas, conforme podemos ver nos recursos que estão marcados em azul. No terceiro parágrafo, a autora utiliza aspas na palavra “frescura”, indicando que está marcando sua posição contrária a certos discursos de grupos sociais (textualmente, os adultos) que tratam com desprezo os problemas de saúde mental. Acusa a falta de empatia de quem reproduz esse tipo de discurso, e também a irresponsabilidade do ato de pensar dessa forma, pois a falta de atenção pode levar um jovem a tirar a própria vida. A locutora afasta-se dos adultos e aproxima-se dos adolescentes e demais pessoas que sofrem de ansiedade e depressão, afirmando que valida e respeita os sofrimentos dos outros ao dizer “*Só quem passa pode dizer a dor e os motivos.*”

Ao final do texto, a autora opta por utilizar uma exortação: “*Não Julgue, Ajude*”, dirigindo-se diretamente ao interlocutor através dos verbos no imperativo, incitando à ação.

#### **5.5.1.1.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

A entonação que Firmina deu na leitura fez jus à pontuação e a outros recursos que utilizou, lendo com voz bem alta e em um tom de voz indignado, como se fosse um discurso dirigido diretamente àqueles que não acreditam nas dores dos jovens. O texto foi muito aplaudido, principalmente em função da

expressividade no momento da leitura. Alguns gritaram “vote Firmina” e “Firmina para presidente” depois da leitura. Ao serem perguntados sobre o motivo de dizerem tais frases, os estudantes responderam que associaram a forma que a colega escreveu e leu o texto a contextos políticos, de discursos inflamados, que defendem uma ideia e atacam outra. Alguns estudantes disseram que a ideia que está sendo atacada no texto é a mesma representada por alguns colegas de classe, que já manifestaram pensar que sofrimentos psíquicos não são reais, são formas de “chamar a atenção”.

### 5.5.1.2 TEXTO 2 - Ceci

#### Suicídio

Uma garota de 11 anos falou que nunca ia se apaixonar disse que essas coisas de namoro era nojento, o tempo passou e ela com 15 anos se apaixonou pela primeira vez.

Mas o garoto se aproveitou dela e isso ficou marcado em seu coração. Passou um ano e ela se apaixonou novamente, foi iludida como das outras vezes. Com 18 anos ela não aguentava mais ser usada.

Na manhã seguinte a garota foi encontrada morta, ela se suicidou de maneira extravagante, seus pulsos estavam totalmente cortados e com uma corda no pescoço.

Mas o que ela não sabia disso tudo é que no futuro quando ela iria fazer 21 anos, ela iria encontrar seu grande amor, com 24 anos ela iria se casar e com 26 anos ela iria ter seu primeiro filho.

Mas ela acabou morrendo por causa de amor...

#### 5.5.1.2.1 Análise do texto

Esta aluna-autora opta por fazer uma narrativa, contando a história de uma personagem feminina através de um narrador em terceira pessoa. Busca escrever uma história do tipo “exemplar”, demonstrando ao interlocutor que relacionamentos podem causar traumas ao ponto de levar uma pessoa à depressão e ao suicídio.

No quarto parágrafo, há uma revelação quanto ao ponto de vista narrativo: o narrador é um narrador onisciente, que tem informações sobre o futuro da personagem. Aliás, é mais do que isso, pois esse narrador revela que sabe sobre um futuro potencial da garota, que só não se concretizou devido à ação da

protagonista (o suicídio). A autora demonstra que conhece recursos comumente utilizados em textos literários ao recorrer a um narrador onisciente para provocar comoção sobre a história da personagem e o desfecho trágico do conto.

A última frase é finalizada com reticências, deixando ao interlocutor espaço para tirar suas próprias conclusões e funcionando quase como uma “coda” ou “moral da história”. A frase faz um contraponto com o futuro interrompido da personagem: ela poderia ter encontrado o amor verdadeiro, mas, ironicamente, tirou sua vida por causa de sofrimentos gerados por amores que não valiam a pena.

#### **5.5.1.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

Quando Ceci terminou de ler, Conceição disparou “*bem capaz que eu ia me matar por causa de macho*” e a turma riu. Ceci não gostou nem um pouco do comentário e disse que não se pode julgar os outros assim, ninguém sabe pelo que a personagem passou pra chegar nisso e quem é ela (Conceição) para julgar. Érico pediu a palavra e sugeriu a série “13 razões por quê”, da Netflix, na qual uma personagem chamada Hannah sofre algumas violências na escola que, no cotidiano, passaram despercebidas pela maioria dos colegas. Porém, ela estava em grande sofrimento com cada palavra e atitude, em especial dos meninos em relação a ela. Acaba se suicidando e chocando a todos. Algumas pessoas, segundo Érico, viram a série e acharam que Hanna era “fresca” por ter se matado por aqueles motivos, porém, a série mostra justamente isso: que cada um sente de uma maneira. Conceição falou que concorda que cada um sente diferente, mas não entende quem se mata sem muitos motivos. Relata então que havia passado por uma experiência muito ruim quando morava em outro bairro, pois teve uma amiga que se suicidou. A menina havia passado por coisas bem pesadas e ela não conseguiu ajudar muito, porque eram coisas difíceis de uma pessoa esquecer. Por isso que ela agora acha absurdo se matar por causa de “qualquer coisa”.

### 5.5.1.3 TEXTO 3 - Carol

#### Depressão

Muitas pessoas acham que a depressão é uma “frescura”, até mesmo achando que é uma “fase”, mas não é “frescura” e muito menos “uma fase”.

Depressão é algo muito sério, não é brincadeira, quem sofre com depressão muitas vezes não conta para seus familiares, porque não quer ver eles tristes por sua causa. E a única razão para ter força são seus pais ou amigos. Muitos acabam desistindo e cometem suicídio. Isso é muito triste, mas na minha opinião cometer suicídio só vai magoar muito seus pais e amigos que podem acabar adquirindo a depressão. Por mais que seus pais briguem e o repreendam, eles amam muito você.

Mas também tem muita pessoa que finge ter depressão só pra se aparecer, mostrando ao mundo inteiro que se cortou. Eu acho isso ridículo porque tu se preocupa e pergunta “O que aconteceu? porque você fez isso?” e “ele” responde “Ah... Queria ver como é”. Sério me falaram isso, fiquei muito chateada.

#### 5.5.1.3.1 Análise do texto

A estudante constrói um texto de opinião e já inicia com o recurso de demarcar em que lado ela está no debate público sobre “depressão”, revelando conhecer o conflito que existe sobre o tema. Coloca entre aspas as palavras que remetem o discurso das pessoas que desmerecem o tema da saúde mental, julgando o transtorno depressivo como algo desimportante. No segundo parágrafo, deixa marcado que ela não está passando por este problema, tomando distância dele no trecho “quem sofre com depressão”. A seguir, dirige a interlocução do texto diretamente a quem sofre de depressão e pensa em se matar, usando um tom de aconselhamento e o pronome “você”. Esse interlocutor pode ou não ser alguém específico da Roda de Leitura.

No último parágrafo, a interlocução parece retornar para o conjunto dos interlocutores da Roda de Leitura e a autora traz mais um elemento para a discussão: há pessoas que se cortam, mas não sofrem de nenhum transtorno mental, só fazem isso para “aparecer”. Constrói seu texto em uma ordem que não permita que a julguem insensível com relação ao tema da depressão, pois já abre o texto posicionando-se contra quem pensa dessa forma. A seguir, mostra-se

empática e disposta a dialogar com pessoas que estão passando por esse problema, para então, só no final, trazer a voz de quem se corta apenas para chamar a atenção ou ver como é. Ao organizar o texto dessa forma, evita ser identificada como alguém que julga as pessoas que estão em sofrimento, mas, ao mesmo tempo, não deixa de criticar quem apenas performa esse sofrimento sem senti-lo.

Para dar mais veracidade à sua crítica, insere a voz de um suposto amigo que afirmou ter se cortado apenas para “ver como é”. Inicia a última frase do texto com o marcador “Sério”, como a responder a possíveis interlocutores que pudessem duvidar de que há pessoas que se cortam motivadas por futilidades. Finaliza demonstrando que ficou chateada por preocupar-se com o amigo sem necessidade, dando o recado que isso não é coisa que se faça.

#### **5.5.1.3.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

Após a leitura, Carol pediu licença para complementar seu texto oralmente, mesmo sabendo que esta não era uma atitude permitida na Roda. Então, disse que reconhece que há pessoas que se cortam porque se sentem mal e estão doentes, mas tem outros, principalmente adolescentes, que estão tratando algo sério como se fosse algum tipo de “moda” ou “estilo”, como se depressão fosse uma brincadeira. A partir dessa fala, os estudantes começaram a falar todos ao mesmo tempo, contando casos de pessoas que se cortam para mostrar os cortes, para chamar a atenção. Novamente, a turma se dividiu entre os que pensam que isso é um pedido de socorro e outros que pensam que há quem faça isso somente por motivos fúteis.

#### **5.5.1.4 TEXTO 4 - Conceição**

##### ***Automutilação***

*Muitas pessoas que tão no começo da depressão se cortam por que é uma forma de expressar o que elas estão sentindo e outras começam se cortando e depois se suicidam, eu já tive uma amiga que se suicidou por causa da depressão. Mas também tem pessoas que se cortam pra falar “olha eu me cortei” sendo que não tem nem um problema.*

#### 5.5.1.4.1 *Análise do texto*

A estudante escreve um comentário opinativo, de forma a se inserir na discussão e colocar mais elementos. Distancia-se do tema, utilizando o impessoal “muitas pessoas”, “tem pessoas” para referir que ela não está incluída no grupo “pessoas que têm depressão”. Interessante destacar que ela dá um título ao texto, algo que os estudantes costumam fazer pouco. Abre o texto falando que os cortes podem evoluir para um suicídio, em casos de depressão. Fala, então, brevemente, de uma amiga, aproximando o tema de si mesma com “eu já tive uma amiga”, sinalizando ao interlocutor que sabe do que está falando, já que viveu de perto. Da mesma forma que Carol, também finaliza o texto fazendo uma crítica aos que se cortam sem ter problemas de saúde mental. Coloca entre aspas a voz de quem realiza este ato somente para chamar a atenção, marcando a inserção de outro discurso no texto.

#### 5.5.1.4.2 *Interação com o texto na Roda de Leitura*

Após o término da leitura, Hilda perguntou sobre a amiga de Conceição, querendo saber como ela se matou e por quê. Conceição respondeu que a amiga sofria abuso do padrasto desde pequena e a mãe fingia que não via, e passou a detalhar a história da amiga, do que ela (Conceição) tentou fazer para ajudá-la, sem sucesso. Perguntei por que ela escolheu não contar a história no texto, já que não precisava revelar o nome da amiga nem nada que a identificasse, conforme já havíamos conversado. Conceição disse que não escreveu porque não gosta de falar sobre esse assunto, pois para ela é bem difícil lembrar da morte da amiga. Se escrevesse, veria o texto no caderno quando passasse as páginas e ficaria lembrando do acontecido toda a vez.

#### 5.5.1.5 **TEXTO 5 - Lygia**

Por que será que **as pessoas não tem mais amor** próprio pela vida!? **Poxa é tanta criança na rua implorando comida na rua, e tem adolescentes que** querem se matar porque tiveram um amor interrompido, porque os pais proíbem muito, **isso seria motivo para deixar de viver?**

**Tem pessoas** cheias de doenças, pessoas sem uma parte física do corpo que **mesmo assim lutam** para realizar os sonhos e viver feliz. **Essas pessoas são mais capacitadas** do que as que querem se matar que são perfeitas de saúde.

### **5.5.1.5.1 Análise do texto**

Lygia escreve um texto de opinião em tom apelativo para argumentar que há adolescentes entrando em depressão por motivos considerados por ela como fúteis e superficiais, como ter um amor interrompido ou “*porque os pais proíbem muito*”. A autora sabe que a maioria dos colegas acha legítimo e importante o debate sobre saúde mental entre adolescentes, especialmente após a notícia da colega que teve que se afastar em função disso. Por essa razão, dirige seu texto aos interlocutores da Roda de Leitura fazendo comparações apelativas, buscando aliados: crianças imploram comida na rua enquanto alguns jovens se dizem em depressão por motivos banais. Esse contraste argumentativo funciona bem, pois compara questões de ordens diferentes, colocando problemas sociais e individuais graves lado a lado com problemas de ordem amorosa, induzindo o interlocutor a pensar que a criança passando fome, as pessoas “*cheias de doenças*” ou “*sem uma parte física do corpo*” teriam mais motivos para entrar em depressão do que adolescentes que terminaram um namoro. Não comprova o que afirma com nenhum dado da realidade, afinal, o texto não traz, por exemplo, estatísticas sobre perfis de pessoas em depressão, mas o discurso funciona porque induz o interlocutor a pensar de forma maniqueísta sobre “bons” e “maus” motivos para se estar em depressão.

A autora também utiliza o recurso das perguntas retóricas, apelando ao interlocutor que pense sobre as questões que levanta, buscando mobilizá-lo. Também deixa claro seu ponto de vista, fazendo juízo de valor ao afirmar que as pessoas “*cheias de doenças*” ou “*sem uma parte do corpo*” são “*mais capacitadas*” do que as que estão “*cheias de saúde*”, mas querem se matar. Neste trecho, deixa claro seu preconceito com relação ao tema da saúde mental, revelando que entende que doenças são somente físicas e inscrevendo-se no discurso segundo o qual “*depressão é frescura*”, discurso esse que vinha sendo combatido pelos textos anteriores.

### **5.5.1.5.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

O texto de Lygia foi muito aplaudido por Vinícius e Joca, que ovacionaram dizendo “*isso aí*”, “*Lygia presidente*”. Perguntei aos meninos por que eles gostaram tanto do texto de Lygia, e Vinicius respondeu que concorda com ela, porque acha

que tem muitos adolescentes que só dizem que estão com depressão, mas têm tudo na vida. Citou o exemplo de um ator sem os braços e sem as pernas que faz de tudo, até se casou. Perguntei onde ele viu isso, e ele mostrou à turma e a mim no celular um vídeo sobre o ator, que é português e se chama Paulo Azevedo. O vídeo era um tanto quanto sensacionalista e apelativo, então, orientei que era bom verificar se aquilo era real buscando em canais de imprensa confiáveis. Encontramos, então, entrevistas e outras reportagens com ele em canais reconhecidos e até mesmo o site de uma Fundação criada pelo ator para apoiar pessoas com deficiência como ele. A turma, então, começou a citar diversos casos de pessoas que têm problemas imensos e que não “se vitimizam”.

Érico, Zélia e Jarid, visivelmente incomodados, resolveram argumentar no sentido de que o fato de algumas pessoas serem mais resistentes e não desenvolverem depressão mesmo com problemas pesados não anula o fato de que há pessoas que não conseguem ser assim, porque cada um reage de uma forma diferente ao que lhe acontece. Érico falou que a depressão tem, inclusive, fatores genéticos, por isso não podemos dizer que quem tem depressão está se fazendo de vítima ou julgar seus motivos. Perguntei de onde Érico havia tirado essa informação, e ele respondeu que gostava muito de ler portais de notícias científicas e médicas, nomeando alguns. Vinícius e Lygia falaram que estão se referindo aos adolescentes que por “qualquercoisinha” dizem que estão em depressão, e não às pessoas que estão de verdade com a doença. Iniciou-se uma discussão entre Lygia, Vinícius, Érico, Zélia e Jarid sobre isso, pois os três últimos questionavam o que seria “estar de verdade” com a doença, afirmando que quem determina o tamanho de seu sofrimento é a própria pessoa, e não os outros. Zélia, então, disse que Jarid precisava ler o texto dela, pois poderia contribuir no debate. Jarid a princípio resistiu, mas aceitou fazer a leitura.

### 5.5.1.6 TEXTO 6 – Jarid

*Poxa... Estou cheia de problemas em casa com a família e namorada, nós não estamos em uma fase boa sempre acabo brigando com alguém isso me cansa, me deixa com dor de cabeça, etc... Mas né tem que tentar seguir em frente mesmo a gente sabendo que não tem forças pra continuar, pra falar a verdade estou cansada já de tudo eu não sei se vou aguentar por mais tempo tudo que tá acontecendo.*

*Cheguei a uma fase em que, se alguém me xingar eu choro, se alguém gritar com outra pessoa eu choro ou se discutir comigo eu choro. Às vezes penso que sou um peso na vida das pessoas, sabe quando tu faz tudo e nunca tá bem? E eu sempre escuto a mesma coisa, sempre. Poxa ninguém me pergunta se eu estou bem nem se quero ajuda, as pessoas só sabem julgar.*

#### 5.5.1.6.1 Análise do Texto

A autora produz um texto em tom confessional, bastante íntimo e pessoal, como um desabafo. Escrito predominantemente no presente do indicativo, demonstra a presencialidade dos sentimentos ali descritos. Usa marcadores discursivos de uma conversa, buscando diálogo com o interlocutor: “Poxa” e “Mas né”. Expressa seus sentimentos em relação aos problemas pelos quais tem passado e como tem reagido a eles. Expõe suas feridas e busca a empatia e o acolhimento do interlocutor ao mostrar suas vulnerabilidades. Utiliza a repetição enfática de “eu choro”, no segundo parágrafo, para mostrar o quanto está frágil. Traz o recurso da pergunta, mas parece ser uma pergunta que pede resposta, que deseja o diálogo, buscando a identificação do interlocutor, “sabe quando tu faz tudo e nunca tá bem?”, provavelmente referindo-se a alguma figura de autoridade (talvez sua mãe) que nunca está satisfeita com a estudante, por mais que ela faça tudo o que deve fazer. A autora não deixa claro quem são as “pessoas” que a julgam e que dizem a ela “sempre a mesma coisa”, nem que “coisa” seria essa, mas entende-se que, pelo fato de estar se sentindo um “peso na vida das pessoas” certamente devem ter um convívio bem próximo com a estudante. A última frase do texto, iniciada com “Poxa”, faz um apelo direto ao interlocutor, interpelando-o para que lhe ofereça ajuda sem julgamentos.

### 5.5.1.6.2 Interação com o texto na Roda de Leitura

O texto de Jarid<sup>25</sup> mobilizou a ação imediata das amigas mais próximas da estudante, que deram as mãos para a colega, afirmando frases do tipo “estou aqui”, “conta comigo”. Alguns outros estudantes repetiram as mesmas frases à aluna. Conceição abraçou a amiga, e foi seguida por outros colegas e também por mim.

Então, Conceição começou a dizer algumas coisas para quebrar o clima pesado daquele momento, e dirigiu-se a Jarid dizendo “*vamo lá na (praça) hoje mais tarde, fazer fofoca, vamo olhar uns boy, umas mina, vamo?*” Jarid concordou, rindo, e o grupo descontraíu. Retomamos a Roda de leitura.

### 5.5.1.7 TEXTO7 – Caio

#### \*#Minha Vida Eu Que Escrevo\*

Bom, vou falar sobre os problemas que um adolescente passa!!!

Tem adolescente que tem problemas com o próprio corpo ou que não gosta do seu jeito físico.

Tem adolescente que se corta para aliviar o peso da depressão, mas tem pessoas que acham que eles se cortam por “DIVERSÃO”, sendo que eles nem perguntam para saber o motivo. Não fazem a mínima ideia do que acontece na vida dos adolescentes.

Tem adolescentes que se matam por causa do “BULLYING” pela cor, sexualidade, pelo jeito de falar, etc... Essas pessoas que praticam esse tipo de \*PRECONCEITO\* não sabem o mal que acabam fazendo para quem sofre. Isso que elas fazem acaba deixando o psicológico da pessoa pior (fode com tudo!).

Tem jovens que têm problemas com a família!!! Esse problema, em minha opinião, é o pior, porque tu tem que ter apoio da sua família, e não desprezo.

---

<sup>25</sup> É preciso registrar que, assim como ocorre com outros estudantes da escola, o caso de Jarid estava sendo acompanhado de perto pelos professores, equipe diretiva e pela Orientação Escolar, em parceria com a Rede de Assistência Social, há algum tempo. A escola e a Rede estavam tomando todas as medidas possíveis para apoiar não só esta estudante e sua família, mas todos que estivessem precisando. Infelizmente, com o desmonte da Rede de Assistência pelos governantes e vereadores de partidos conservadores e liberais, não era possível atender de forma satisfatória as demandas que não só a EMEF Íris Dornelles Alves, mas a totalidade das escolas públicas precisava que fossem atendidas.

\*MAS TEM ADOLESCENTE QUE MESMO COM TUDO ISSO CONTINUA FIRME E FORTE SEM NENHUM MEDO DE SER QUEM É!!!\*

#### **5.5.1.7.1 Análise do Texto**

O texto tem algumas características dissertativas, como por exemplo as marcas de impessoalidade “tem adolescente que”, “essas pessoas que”, marcando um distanciamento do autor em relação aos problemas que aponta no texto. Faz uma listagem de problemas vivenciados pelos jovens, organizando parágrafos como se fossem tópicos que iniciam com “Tem adolescente que”. Entretanto, apesar de usar marcas que o distanciam do tema, o autor utiliza também a pontuação expressiva, revelando sua indignação com alguns discursos que menosprezam os problemas dos adolescentes.

No terceiro e quarto parágrafos, temos palavras destacadas com letras maiúsculas, aspas e asteriscos, mostrando que o autor buscou recursos gráficos para enfatizá-las. O trecho “*tem pessoas que acham que se cortam por \*DIVERSÃO\**”, no terceiro parágrafo, faz uma crítica aos discursos de pessoas que subestimam os sofrimentos dos jovens e veem a depressão como algo de menor importância, discursos esses já citados por outros autores em outros textos desta coletânea, o que revela ser algo muito recorrente de ser ouvido por eles.

No quarto parágrafo, podemos ver que há um trecho em que o autor se coloca no texto, emitindo explicitamente sua opinião ao escrever “acaba deixando o psicológico dessa pessoa pior”. A seguir, busca uma interlocução direta com o leitor abrindo parênteses para fazer um comentário que utiliza uma linguagem diferente daquela que vinha sendo utilizada no texto. Com este recurso, o autor parece estar traduzindo o que antes foi dito de forma mais “escolarizada” com o objetivo de se aproximar dos interlocutores, que são seus colegas de aula, estabelecendo com eles uma relação de cumplicidade ao usar uma linguagem mais identitária, jovem.

No quinto parágrafo, o autor faz questão de marcar seu ponto de vista ao dizer que não ter o apoio da família é o pior problema de todos para um adolescente. Finaliza o texto com todas as letras em maiúscula e utiliza, novamente, o recurso gráfico dos asteriscos como um destaque a mais para a frase. Conclui seu texto passando uma ideia de resistência às críticas e

juízos pela qual parece ter admiração, devido ao destaque que dá e à pontuação expressiva, mas mantém o distanciamento “tem adolescente que”, não se incluindo nem como um dos adolescentes que passa por alguns dos problemas citados por ele, nem como um adolescente que resiste a tudo e consegue ser autêntico. Entretanto, devido à pontuação expressiva, ao pequeno comentário entre parênteses e o trecho que fala sobre a família, bem como as palavras em destaque e a frase em letras maiúsculas, podemos perceber a presença do autor no texto, pois deixou marcas pessoais que revelam seu ponto de vista e sua relação identitária com os problemas vividos pelos adolescentes.

#### **5.5.1.7.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

Caio, a exemplo de Firmina, leu seu texto de forma dramática, como um discurso em contextos de disputa política. Foi muito aplaudido e, após a leitura, também foram ouvidas frases como “Caio presidente”, “Vote Caio”. O texto, segundo os estudantes, estava parecido com o de Firmina, pois também defendia de forma enfática que é preciso respeitar os sentimentos dos adolescentes.

#### **5.5.1.8 TEXTO 8 – Graça**

Olha eu tenho um medo tão grande de ficar sozinha, e lá em casa eu fico 24 horas trancada, se eu tô com saudade de uma amiga elas tem que ir me ver, porque eu não posso sair, às vezes eu chego a chorar de tão sozinha que eu me sinto. Minha mãe não entende que eu preciso sair pra rua, ela fala que se eu sair eu vou ficar muito solta. Olha eu só saio sábado e às vezes sexta, mas eu saio às 15h e volto às 17h. Duas horinhas na casa da minha amiga, duas horinhas pra por a fofoca em dia, esse tempo não dá pra nada, eu já me cansei disso. Minha mãe não entende que eu cresci, que eu preciso um pouco mais de liberdade e que eu já não sou mais uma menininha inocente, ela acha que nós ainda estamos na época da adolescência dela. É que a mãe dela deixava ela trancada dentro de casa, minha mãe não teve infância e nem adolescência, com 14 anos minha mãe fugiu de casa, com 15 engravidou, logo, logo teve que ser responsável e acho que ela só não quer que aconteça isso comigo.

##### **5.5.1.8.1 Análise do texto**

A aluna-autora opta, assim como a maioria de seus colegas, por escrever em primeira pessoa. Temos aqui um texto em tom confessional, em que a estudante revela problemas com sua mãe que, de seu ponto de vista, a prende muito em casa por medo de que ela faça algo de errado na rua.

Durante todo o texto, fala de si, de suas angústias e medos, mobilizando recursos que vão em um crescendo: “medo tão grande de ficar sozinha”, “24 horas trancada”, “eu chego a chorar”, até chegar a um limite e afirmar “eu já me cansei disso”. A seguir, aponta que o problema vem de um conflito de gerações, dizendo “ela acha que nós ainda estamos na época da adolescência dela”. Essa é a leitura que a aluna-autora faz da voz social representada pelo mundo adulto. Em busca de tentar compreender essa voz social que a tranca em casa, a aluna-autora faz uma explicação de origem: “É que a mãe dela deixava ela trancada dentro de casa”. O texto fecha, então, um ciclo: inicia com a aluna-autora trancada em casa pela mãe e finaliza com a mãe da aluna-autora trancada, também pela mãe. A aluna-autora parece ter a compreensão de que sua mãe não faz isso por mal, e sim, por medo e proteção: “acho que ela só não quer que aconteça isso comigo.”

Para marcar explicitamente seu interlocutor, a aluna-autora usa a expressão “Olha” por duas vezes, ambas buscando a empatia do interlocutor: uma no início do texto, para dizer que tem medo de ficar sozinha, e outra um pouco mais adiante, dizendo que sai somente duas vezes na semana e por pouquíssimo tempo.

#### **5.5.1.8.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

Após os aplausos dos colegas, várias meninas levantaram as mãos para comentar que suas mães também engravidaram cedo e as prendem demais para evitar que cometam o mesmo erro. Uma das meninas pegou a palavra para dizer que as colegas deveriam agradecer por suas mães estarem vivas e cuidando delas, pois ela perdeu a mãe muito nova. Com este comentário, a turma ficou em silêncio.

Então, aproveitei a oportunidade para mostrar a eles<sup>26</sup> o curta metragem “Vida Maria”, que mostra um ciclo em que muitas mulheres estão presas há muito tempo, por razões sociológicas e econômicas. A ideia é que se sentissem

---

<sup>26</sup> Os professores que queriam mostrar algo aos estudantes pela internet precisavam ou reservar a sala de vídeo (que era muito disputada) ou levar seus próprios aparelhos eletrônicos para a sala de aula e rotear sua própria internet, já que a prefeitura não fornecia um bom sinal que chegasse a todas as salas de aula. Então, eu levava meu notebook para a sala de aula e roteava meu pacote de dados (de meu celular), para que fosse possível aproveitar certas oportunidades pedagógicas como esta que estou relatando.

provocados a relacionar o curta-metragem com o texto de Graça. Um grupo de meninas fez a reflexão que talvez as atitudes de suas mães ao prendê-las e impor certas regras seja uma estratégia para romper um ciclo de muitas gerações de mulheres da família que engravidaram cedo e viram os pais das crianças irem embora sem assumir os filhos. Então, por não desejarem isso para as próprias filhas, suas mães pensam que prendendo-as irão conseguir evitar que elas cometam os mesmos erros.

#### 5.5.1.9 TEXTO 9 - Zélia

##### O mundo todo em crise

Durante o início do ano passado e o começo desse ano, **percebi** que o mundo todo está passando por uma crise, mas **acho que** o país que está sofrendo mais é o Brasil.

Essa crise que **eu quero falar** é sobre depressão. **Ando acompanhando** várias notícias que falam sobre este problema, mas onde eu mais vejo são nas redes sociais.

**Isso me deixa muito preocupada** porque, a cada 46 minutos uma pessoa no mundo comete suicídio, e na maioria desses casos de pessoas que se suicidaram, metade são adolescentes.

É muito doloroso **você ser tão jovem** e achar que a vida é uma droga, que nada na vida traz felicidade.

E **muitas pessoas** ao verem adolescentes dizendo isso ainda julgam, é por isso que quase nunca alguém melhora.

**Todos nós devemos começar** a nos importar mais com o próximo, pois nunca sabemos se aquela pessoa está passando por alguma dificuldade.

**Nós devemos** amar mais, parar de ser tão egoístas, ao ponto de machucar alguém para se satisfazer.

**Devemos** sempre ajudar todos, mesmo que **você não goste** daquela pessoa. Ela pode estar mal.

**Uma última coisa que queria falar:** **ame** mais, **dê** mais atenção para aquele amigo quieto, ou pra aquele amigo que está sempre para baixo, **espalhe** carinho, **abraçe** as pessoas, às vezes um simples abraço pode mudar o dia de alguém. **Vamos fazer** a diferença na vida de alguém e mostrar pra ela que mesmo tendo vários problemas, aquilo vai passar.

Vamos mudar o mundo e fazer com que o número de pessoas com depressão diminua. Diga não ao suicídio.

#### 5.5.1.9.1 Análise do texto

A estudante escreve um texto com algumas características dissertativo-argumentativas, como por exemplo a inserção de um dado, no terceiro parágrafo, para embasar sua argumentação. Seu eixo argumentativo gira em torno do fato de que a depressão é um grave problema, especialmente entre adolescentes, e uma das causas desse problema é o egoísmo e a falta de atenção e afeto.

A aluna-autora escolheu escrever em primeira pessoa, fazendo questão de demonstrar sua preocupação e sua empatia em relação à dor do outro, como se pode ver pelos verbos que utiliza, como por exemplo “acho que o país que está sofrendo mais é o Brasil”, “ando acompanhando” e “me deixa preocupada”.

Na metade para o final do texto, lista uma série de atitudes que pensa adequadas para reduzir a depressão. Ao listá-las, alterna entre o uso do pronome “Nós” e “você”. Ao utilizar o pronome “nós” para indicar o que seriam atitudes menos egoístas, demonstra que não pretende somente dizer o que os outros devem fazer, pois está se incluindo nas ações que julga importantes. Ao escrever “nós devemos” e “vamos”, por exemplo, além de incluir-se, está chamando seus interlocutores a uma responsabilidade que, ao seu ver, é coletiva, não individual, ou seja: todos devem ser menos egoístas e acolher uns aos outros.

No penúltimo parágrafo, a autora utiliza o recurso de enumerar diversas atitudes que seriam “uma última coisa” que deseja falar. Desta vez, não se inclui nas ações, mas fala em tom de aconselhamento. Apesar de utilizar os verbos no imperativo, o campo semântico das palavras escolhidas (amor, atenção, carinho, abraço) suaviza o sentido prescritivo do verbo.

No quinto parágrafo, há um distanciamento da autora quando ela traz para seu texto ideias com as quais não concorda: “*E muitas pessoas ao verem adolescentes dizendo isso ainda julgam, é por isso que quase nunca alguém melhora.*” Neste trecho, a autora marca uma posição contrária ao que alguns colegas seus expressaram, ou seja, sabendo quem eram seus interlocutores (os colegas de sala), distancia-se do pensamento que julga como “frescura” ou de

menor importância o sofrimento dos jovens e soma-se à posição que não acha correto julgar o tamanho do sofrimento de ninguém.

Outro recurso interessante que a autora utiliza é o uso do pronome “você”, no quarto parágrafo: “*É muito doloroso você ser tão jovem e achar que a vida é uma droga*”. Neste uso, a autora não está se referindo a um “você” em segunda pessoa, e sim, a um “você” como pronome indefinido, podendo ser substituído por “alguém”. Entretanto, a escolha do uso de “você” como pronome indefinido parece buscar o envolvimento do interlocutor. Ou seja, o pronome “você” usado como uma alternativa ao pronome indefinido “alguém” revela uma estratégia que mobiliza o interlocutor a colocar-se no lugar do outro quando se fala de uma situação impessoal ou generalizante.

A autora inicia o texto em primeira pessoa para, da metade para o final, adquirir um tom de responsabilização coletiva com o uso do “nós”, como a indicar que apenas ela, sozinha, não conseguirá fazer as mudanças necessárias no mundo.

#### **5.5.1.9.2 Interação com o texto na Roda de Leitura**

O texto foi muito bem recebido pela turma, que aplaudiu bastante. Jarid pediu a palavra para dizer que o que mais gostou no texto da colega é que ela “dá ideias” do que fazer para evitar que alguém entre em uma crise depressiva, ou seja, não fica apenas falando do problema em si, mas também diz como lidar com o problema. Luiz expressou que concordou muito com o texto porque o egoísmo é o que está fazendo todos se sentirem cada vez mais sozinhos. Hilda somou-se dizendo que, muitas vezes, ao desabafar com alguém sobre seus problemas, a pessoa não escuta, não valoriza e, às vezes, ainda conta a outras pessoas em forma de fofoca. Isso faz com que as pessoas se fechem cada vez mais, causando a depressão. Conceição interveio para dizer que seria importante a escola ter um projeto sobre ansiedade e depressão, ao que os colegas concordaram. Perguntei como poderia ser esse projeto, e algumas ideias surgiram. Uma delas foi a “caixa do pensamento”, proposta por Zélia. A caixa ficaria em algum lugar seguro da escola e os estudantes poderiam escrever desabafos para depositar na caixa. Um grupo do nono ano poderia ler e responder às cartas, ou, se a pessoa quisesse conversar, poderia deixar o WhatsApp. Outra ideia veio de Érico, que defendeu que a escola tivesse profissionais da área da saúde mental para atender os estudantes.

Informei aos estudantes que existia uma proposta de lei para que psicólogos e assistentes sociais fizessem parte do quadro de recursos humanos da escola, mas ainda não tinha sido aprovada. Érico perguntou se já havia um abaixo-assinado para apoiar essa lei, e falei que não sabia, teria que procurar. Os estudantes gostaram da ideia e Érico se propôs a procurar. Caso não houvesse, iria criar um.

### **5.5.2 Análise geral da Roda de Leitura: Saúde Mental**

A situação-limite (FREIRE, 2020) que motiva os primeiros debates que dão origem a essa Roda é o afastamento de uma colega em razão de uma crise de ansiedade e de depressão. A partir do recebimento desta notícia, os estudantes iniciam a compreensão responsiva, buscando elaborar suas inquietações. A conversa relatada em sala de aula, logo após os estudantes saberem das causas do afastamento, revelou as diferentes posições sobre o tema da saúde mental em aula, demarcando vozes sociais que legitimam esse sofrimento e vozes sociais que pensam ser algo de menor valor ou até fingimento.

Mesmo com posicionamentos antagônicos, a conversa em sala de aula revelou que o assunto interessava aos estudantes, pois fazia parte de seu horizonte referencial. Era um assunto que circulava nas Redes Sociais (mencionadas pelos estudantes como canal em que os jovens postam fotos de cortes que fazem em seus braços, por exemplo) e nas séries famosas dos streamings (como a série citada por Érico, “13 razões por quê”). O fato de haver um horizonte referencial comum para o diálogo possibilitava a compreensão responsiva diante de uma situação limite que se materializava como uma ausência em sala de aula. Parte do grupo se identificou imediatamente com a situação da colega, entendendo que o mesmo poderia acontecer com eles.

Assim, nesta Roda, alguns textos dialogaram diretamente com as vozes sociais que foram identificadas como antagônicas ao do aluno-autor. Textos que defendiam a importância de enxergar os sofrimentos mentais com seriedade traziam alguns colegas, mas também os adultos como referência de vozes que julgavam os sofrimentos dos jovens como algo de menor valia. Já os textos em que os alunos-autores posicionavam-se minimizando os sofrimentos mentais visavam atingir os colegas que pensavam de forma diferente. Nos dois casos, a compreensão responsiva estava ativa, pois ambos os discursos estavam presentes entre os interlocutores da Roda de Leitura.

Uma das aprendizagens importantes desta Roda se deu em função da reação que Conceição teve ao término da leitura de Ceci. Conceição desdenha do fato da personagem tirar a própria vida “por causa de macho”, provocando Ceci a defender sua personagem. Entretanto, Conceição tinha um motivo para reagir assim, ou seja, a vivência de cada um interfere na interpretação das histórias e influencia nos sentidos do texto. Por isso, um texto pode ter tantos sentidos quanto seus leitores, com base em suas próprias vivências, crenças e horizontes axiológicos (Bakhtin), quiserem dar e o texto permitir. Conceição não sentiu empatia alguma pela personagem de Ceci, pois tinha uma história de vida que lhe impediu de sentir: havia vivenciado o processo de depressão de uma amiga devido a sucessivos abusos sofridos, o que resultou em suicídio. Dentro do horizonte valorativo de Conceição, a personagem da história não tinha motivos suficientes para se matar, por isso, merecia o desprezo. Assim, a Roda proporcionou a aprendizagem dos limites de controle de sentidos que um autor tem em relação ao seu texto:

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de pistas para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor. (Geraldí, 1997, p. 102)

Assim, faltou ao texto de Ceci elementos que fornecessem mais possibilidades de leitores diferentes terem empatia com sua personagem. A leitura de Conceição foi uma leitura imprevista por Ceci, que pensou que a legitimidade dos sofrimentos de sua personagem era óbvia. Também imprevista foi a leitura de Elisa ao texto de Graça, pois, ao passo que a maioria das meninas se identificava com as queixas de Graça em relação à sua mãe controladora, Elisa silencia a turma ao dizer que elas deveriam agradecer por terem mães, pois a dela havia morrido quando ainda era criança.

Outra questão importante surgida nesta Roda é a questão das escolhas feitas pelo autor. Conceição, em seu texto, decidiu não contar sobre o suicídio de sua amiga, e justificou que essa escolha foi consciente, pois contar essa história lhe traria sofrimento. Outro momento em que a escolha se mostrou importante para

o processo de autoria foi quando os estudantes identificaram semelhanças no estilo do texto de Firmina com o texto de Caio. Ao identificarem estilos semelhantes, perceberam que o autor pode fazer escolhas estilísticas de acordo com suas intenções. Dar-se conta de que há estilos diferentes de escrita permitem escolhas conscientes, e escolhas conscientes indicam autoria.

Essa Roda também revelou que os estudantes liam os textos uns dos outros por grupos de afinidade, pois Zélia insistiu para que Jarid lesse seu texto, indicando que já o havia lido antes. Isso demonstra que, para além da Roda, também havia a leitura dos textos produzidos e a interação com leitores concretos. Os estudantes pediam a opinião dos amigos mais próximos, ou mostravam seus textos por outros motivos, como por exemplo para buscarem empatia e compreensão. Muito provavelmente, em função dos comentários anteriores que os amigos faziam aos seus textos, modificavam-nos, e a versão que chegava na Roda poderia ser uma reescrita, revelando que os estudantes estavam se apropriando de diversos processos importantes e privilegiados da escrita acadêmica: o rascunho, as primeiras leituras, as críticas, as sugestões de modificações, a adequação aos interlocutores e aos objetivos do autor etc.

Esta Roda permitiu a interação com outros textos e com um curta-metragem, possibilidades que abriram novos pontos de vista sobre as temáticas. Por exemplo, a partir do texto de Elisa, entrou em pauta as atitudes controladoras das mães e as queixas de parte das alunas em relação a isso. Após refletirem sobre o curta-metragem *Vida Maria*, as alunas fizeram um exercício de alteridade e colocaram-se na pele de suas mães, possibilitando a reinterpretção das atitudes controladoras como estratégias de rompimento de um ciclo de gravidez indesejada e precoce que não queriam para suas filhas. Também foram trazidas para a Roda (via internet) as entrevistas e reportagens com o ator citado por Vinícius, pois a história continha elementos sensacionalistas e precisava ser mais bem verificada em sites jornalísticos confiáveis. Essas mediações de leitura foram importantes para aprendizagens ligadas a uma leitura crítica e ativa, bem como a possibilidade de relacionar textos com outros textos e com outras linguagens para obter novas perspectivas sobre determinado assunto. Novas perspectivas implicam no reconhecimento da diversidade de vozes sociais que um tema pode mobilizar e, quanto mais os estudantes reconhecerem essas vozes, mais conseguirão posicionar-se estrategicamente em relação a elas em seus textos.

O último texto da Roda suscitou o debate sobre o egoísmo identificado pelos estudantes como uma das causas da depressão. Em busca de respostas, os alunos-autores iniciaram uma chuva de ideias sobre projetos que poderiam ser feitos na escola para haver um maior acolhimento de estudantes com problemas emocionais. Assim, vemos aqui, em ação, os princípios preconizados por Simões et al. (2012): fruição e cidadania. Ao propor ações para prevenir os sofrimentos mentais dos adolescentes, os estudantes pensaram em saídas que envolviam práticas privilegiadas de leitura e de escrita, propondo-se a agir com a linguagem sobre problemáticas com as quais estavam subjetivamente engajados. A Roda configurava-se, então, também como espaço de germinação de propostas de ação.

### 5.5.3 Fora da Roda: a Conferência Municipal das Juventudes

No mês de agosto, os estudantes de B30 a C30 estavam participando de instâncias preparatórias para a Conferência Municipal da Juventude, discutindo, junto com alguns professores e com a Orientação escolar, propostas de projetos para a juventude da cidade. Haveria, no dia 21 de agosto, uma pré-conferência regional, e a turma C31 estava bastante engajada nessa participação.

Os estudantes formularam uma série de propostas, por escrito, para levarem à Conferência. A turma C31 aproveitou a oportunidade para propor algumas questões que tinham relação com as temáticas discutidas ao longo do ano de 2018. Assim, estas foram as propostas da turma, que compuseram, junto com as propostas de outras turmas da escola, um documento maior, para ser levado e defendido na Pré-Conferência:

#### **PROJETOS NA ESCOLA:**

- Que cada turma tenha o direito a ter um professor conselheiro. Esse professor vai atender a turma no turno inverso da aula, coordenando um grupo de apoio a questões emocionais e de aprendizagem dos jovens.
- Que cada escola tenha atendimento psicológico para os alunos de uma equipe preparada para lidar com crianças e adolescentes.
- Que cada escola tenha um projeto de Oficinas feito pelos alunos para discutir coisas importantes para nós, como a LGBTfobia, sexualidade, relacionamento abusivo, racismo, bullying, saúde mental dentre outros.
- Criação de Grêmios Estudantis em todas as escolas municipais de Ensino Fundamental.
- Que cada escola tenha transporte gratuito para saídas culturais, porque não é só na escola que se aprende.

**PROJETOS NA COMUNIDADE:**

1. Criação de Unidades de Justiça restaurativa para adolescentes nas comunidades: Círculos da Paz para resolver conflitos dos jovens.
2. Arrumar as ruas, praças e campos de futebol para que os adolescentes tenham onde ficar, passear e encontrar amigos. Arrumar e colocar mais brinquedos, colocar pista de skate, quadras, bancos para sentar, plantar árvores frutíferas.

Um grupo de 10 estudantes da C31 participaram da Pré - Conferência e defenderam suas propostas no microfone, diante de um auditório lotado de jovens de diversos serviços educativos e assistenciais da Região. Todas as propostas levadas pela EMEF Íris Dornelles Alves foram aprovadas e encaminhadas à delegação (composta também por dois estudantes da C31) que as levou à Conferência Municipal, em novembro, na PUCRS. Nesse outro evento, as propostas da escola foram aprimoradas e incluídas em um documento final a servir de base para as entidades ligadas à promoção de direitos das crianças e dos adolescentes pressionarem a prefeitura por políticas públicas voltadas a esse público.

A participação ativa de grande parte da turma nas discussões que diziam respeito aos seus direitos e propostas para a cidade revelou que os estudantes se assumiram como sujeitos históricos, desejosos por posicionarem-se publicamente no grande embate plurilíngue das vozes sociais. Além de alunos-autores de seus próprios textos, eram também donos de uma voz que não se intimidava em defender sua posição.

Retomando a ideia de “autoria positiva”, elaborada por Arroyo, é preciso “construir outra autoria afirmativa (...) dos educandos e de seus coletivos para além da longa e pesada história de infâmia e de preconceitos” e reagir a uma longa história de invisibilidade e negação dos coletivos populares como sujeitos-autores dotados de “saberes e valores, de memórias, histórias e culturas, de modos de pensar.” (Arroyo, 2013, p. 59) A escola pública é um espaço privilegiado de plurilinguismo e de articulação com outros espaços de poder da cidade, possibilitando que os estudantes se reconheçam como sujeitos que podem romper as barreiras da invisibilidade e da segregação, posicionando-se em meio a tantos discursos para, estrategicamente, colocar em pauta suas demandas, críticas e propostas.

Assim, os estudantes extrapolaram as fronteiras da Roda de Leitura para ganhar a arena pública da disputa política, a Conferência Municipal da Juventude. Dessa forma, ampliaram seus interlocutores para além de seus colegas de classe e de escola, aprendendo, na prática, a possibilidade de usar a escrita e a leitura para lutar por seus direitos, responsabilizando-se por suas palavras nos espaços públicos para melhorar a vida e assumindo **a autoria que imbrica as dimensões linguísticas, sociais e pedagógicas.**

## 6 “PEDAGÓGICA É A ESFERA”: POR UMA AMPLIAÇÃO DAS FRONTEIRAS DA ESCOLA PÚBLICA

Os teóricos da Educação Popular sempre se posicionaram criticamente à escola formal, especialmente após a democratização do ensino no Brasil. Reivindicavam que as classes populares precisavam de uma escola que contemplasse suas problemáticas e anseios, e não de uma escola construída a partir de concepções que apenas conservam e reproduzem desigualdades. A escola pública é sinônimo de diversidade, plurilinguismo, multiculturalismo, e não de homogeneidade, como ainda há quem insista em idealizar. É nessa riqueza imersa em desigualdades e injustiças, mas também em lutas e superações, que reside o trabalho do professor identificado com a Educação Popular.

A periferia urbana, conforme nos traz Silveira (2018), Moreira (2017) e Santos (2020) é estigmatizada e, junto com o território, as pessoas que moram nele também o são, ao ponto de os próprios sujeitos moradores da periferia se auto desvalorizarem, aderindo ao discurso do colonizador. Em seu trabalho de desconstrução desse estigma, Silveira (2018) revela que a periferia urbana é um lugar rico em trajetórias de resistência, em histórias de superação, em inteligência, em criatividade, em experiências de coletividade e de apoio mútuo, sendo, portanto, um território fértil para a realização de trabalhos pedagógicos na escola que tenham, em sua constituição, a participação ativa dos estudantes.

Conforme nos traz Arroyo,

É urgente reconhecer as autorias positivas de milhões de crianças e de adolescentes, de jovens e adultos populares que roubam seus tempos de trabalho e de sobrevivência para irem à escola. (Arroyo, 2013, p. 60)

O tempo que as classes populares estão dedicando à escola é pago com promessas - por vezes, vazias - de uma vida melhor e mais digna. Entretanto, sabemos que nosso país não tem dado muitas perspectivas nem mesmo a quem estuda, de modo que buscar o protagonismo dos estudantes em seu processo de ensino e aprendizagem pode ser uma possibilidade de inverter essa lógica. A participação ativa dos estudantes nos processos educativos pode colocar no centro das salas de aula as suas pautas, problemas, demandas, sonhos e aspirações, que se desmembram em muitos outros temas a serem estudados. Essa era a proposta de Paulo Freire quando delineou os Temas Geradores, e também foi a perspectiva adotada pelas escolas da RME - POA nos anos 90, especialmente nas primeiras

gestões da Administração Popular (Partido dos Trabalhadores), que tentou implementar uma proposta de Educação Cidadã na cidade. Moreira (2017) nos traz que

(...) uma das mudanças fundamentais do projeto da Escola Cidadã foi em relação à construção do currículo. A proposta da Secretaria Municipal de Educação foi de que as escolas passassem a elaborar seu currículo a partir de complexos temáticos, “uma maneira de fazer com que a escola trabalhe sobre um tema gerador” (GANDIN, 2011), partindo da realidade de cada comunidade onde a escola está inserida. Os complexos temáticos eram, portanto, temas elencados pela comunidade educativa, escolhidos a partir de uma pesquisa socioantropológica com os sujeitos escolares, a partir dos quais as disciplinas se organizavam e se debruçavam. Nesta proposta, pais, alunos, professores e demais membros da comunidade escolar eram atores igualmente importantes no processo de decisão sobre o que seria ensinado. (Moreira, 2017, p. 70-71)

A proposta rendeu bons frutos e a RME, até hoje, tem boas recordações de um tempo em que a escola era povoada de ideias emancipatórias e projetos de participação popular. Entretanto, as ideias da Escola Cidadã sofreram muitas resistências e, ao longo do tempo, acabaram se perdendo, deixando um grande vazio de perspectivas em relação às especificidades do trabalho educativo nas escolas públicas periféricas. Esse vazio<sup>27</sup> vem sendo preenchido com propostas homogeneizantes, padronizadas, dentro de uma ideia generalizante de que “todos são iguais”, invisibilizando desigualdades e diversidades.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da LP, vemos como uma dessas propostas homogeneizantes o trabalho com gêneros textuais:

Sob a designação “gênero textual”, naturalmente adotada pela escola e pela maioria dos materiais didáticos, o que ocorre em grande parte das informações disponíveis é um estudo normativo do gênero, que passa a ser visto como modelo, com formas textuais fixas, pré-definidas, as quais o aluno deverá reproduzir. E, isso se deu a partir da recomendação dos PCN de que o ensino de língua portuguesa se organizasse em torno do estudo dos gêneros. (GUIMARAES; BRISOLARA; SOBRAL, 2020, p. 518)

No artigo do trecho citado, os autores trazem a diferenciação entre “gênero textual” e “gênero discursivo”. A ideia de gênero textual se popularizou no meio

---

<sup>27</sup> Não vou entrar nas razões pelas quais as ideias da Educação Popular vem sendo, especialmente ao longo das duas últimas décadas, atacadas, silenciadas e invisibilizadas. Entretanto, quero deixar claro que esse “vazio” não é algo dado e nem que simplesmente “aconteceu”, e sim, algo engendrado pelas elites econômicas e políticas brasileiras que veem na educação pública uma possibilidade de captação lucrativa de recursos públicos. O movimento “Todos pela Educação” foi articulado para encontrar caminhos para a entrada da iniciativa privada nos sistemas públicos de educação, entrada essa que implica não só em questões financeiras, mas também ideológicas, completamente antagônicas aos princípios da Educação Popular.

escolar em função dos PCN' s (1998) que citam como referência as obras de Bakhtin. A partir daí, a didatização do conceito de gêneros discursivos de Bakhtin resultou na ideia do trabalho com "gênero textual" como um substituto tão normativo quanto estudar as listas de substantivos pátrios e coletivos.

Segundo Faraco (2009), o conceito bakhtiniano de gênero discursivo "não deve ser abstraído da esfera que o cria e usa; isto é, abstraído da atividade, de suas coordenadas de tempo-espço, das relações entre os interlocutores." (p.130). Assim, contrariamente ao que se tem feito em sala de aula com os chamados gêneros textuais, Bakhtin estava propondo que os gêneros discursivos fossem entendidos como parte da interação humana, constituintes e constituídos nas/pelas atividades que realizamos, e, portanto, dinâmicos, mutáveis, hibridizados, históricos, mesmo tendo "relativa estabilidade". Bakhtin propunha, então, uma visão antagônica a qualquer "taxonomia rígida baseada em critérios formais puramente sincrônicos" (Faraco, 2009, p. 128).

Se os gêneros discursivos dependem de uma esfera da atividade humana, podemos pensar que há gêneros discursivos na esfera discursiva escolar. A escola é grafocêntrica e nela circulam muitos textos escritos, próprios dessa esfera. Um deles é a redação escolar, já debatida aqui.

A redação escolar "tem as características que tem por conta do ensimesmamento reprodutivo em que a escola confinou a produção de escritos por seus alunos" (Guedes, 2018), ou seja, ao ser limitada muito mais à forma do que ao conteúdo, a Redação Escolar fica restrita a modelos pré-determinados e não tem a intenção de produzir efeitos de sentido em leitores. Assim, os estudantes não vivenciam experiências reais com textos ao realizarem redações escolares, pois não há o trabalho com a língua direcionado a uma compreensão responsiva, tampouco há um leitor imaginado a ser provocado pelo texto.

Por outro lado, a escola coloca os professores de língua em uma cilada:

(...) na escola, trabalham-se práticas discursivas a partir de outras práticas discursivas típicas da escola (que são inevitavelmente redutoras em alguma medida, porque a escola não pode reproduzir o mundo fora dela), é preciso ter claro que essas metapráticas são distintas das práticas de que se ocupam e que podem deturpá-las caso não se tenha consciência das operações impostas pela transposição didática. (SOBRAL, 2011, p. 44-45).

Ou seja, ao mesmo tempo que a recomendação oficial é que o texto seja o centro na aula de português, como evitar uma transposição didática que artificializa

os gêneros discursivos e suas esferas sociais de atividade humana, se a escola “não pode reproduzir o mundo fora dela”?

Faraco (2009) nos traz que, segundo Bakhtin, “envolver-se em determinada esfera da atividade implica desenvolver também um domínio dos gêneros que lhe são peculiares.” (Faraco, 2009, p. 131) Ao participar de esferas de atividades, aprendemos como agir nessas esferas e também aprendemos a como falar/escrever para interagir nelas. Dessa forma, Bakhtin teria alertado, segundo Faraco (2009), para o fato de que muitas pessoas podem dominar muito bem a língua e desempenharem otimamente seu papel em determinadas esferas da atividade humana, mas, ao precisar participar de uma nova esfera, podem sentir-se completamente deslocadas e sem saber o que dizer. Segundo a teoria bakhtiniana, “isto ocorre não por causa de uma pobreza de domínio gramatical ou de vocabulário, mas (...) de uma **falta de conhecimento vivido** do que é o todo do enunciado nessas circunstâncias.” (Faraco, 2009, p. 132) Assim, para aprender a dizer e a escrever os gêneros discursivos de esferas diferentes das quais estamos acostumados, precisamos vivê-las. Nesse sentido, Guedes (2018) nos propõe o que segue:

Dentre as noções formuladas por Bakhtin para desvendar a natureza do enunciado que se expressa em língua escrita, aquela que aponta para um dispositivo pedagógico não é o gênero, mas a **esfera**. Essa é a tese. (GUEDES, 2016, p. 94)

Assim, pensando nesse dispositivo pedagógico possível para a teoria bakhtiniana, esbarramos no problema de que a escola não pode reproduzir o mundo fora dela; ao tentar fazê-lo, na maioria das vezes, descamba para a artificialidade. Entretanto, a escola pode aproveitar-se do fato de ser um espaço público, plurilíngue, diverso, rico em experiências e conflitos para desenvolver atividades humanas pautadas por essas características - e não seguir forçando a homogeneização, o silenciamento e a punição.

Os estudantes de escolas públicas periféricas participam de outras esferas além da escola, por sinal, muitas vezes desconhecidas pela própria escola. É importante, sem dúvidas, que os estudantes tenham plenas condições de participar de outras esferas de atividades diferentes das que já participam; entretanto, se a ideia é evitar a artificialização de transposições didáticas, como possibilitar a ampliação dos recursos discursivos dos estudantes? Talvez ampliar as fronteiras da esfera discursiva escolar seja uma saída, e é isso que nos propõe Guedes

(2018) ao trazer como exemplo tanto o seu trabalho de constituição de uma esfera discursiva em sala de aula quanto o trabalho de outras professoras também já citados aqui: em um trabalho, os estudantes de duas escolas trocaram cartas entre si; em outro, escreveram um livro com histórias de família e o lançaram na Feira do Livro da cidade. Assim, defende que:

Colocando-os para falar por escrito, as professoras acabaram por ficar sabendo quem eles eram, e eles acabaram por ficar sabendo a respeito deles o que não imaginavam que eram, pois, inseridos na esfera da produção escrita na condição de autores, não havia mais portas a separá-los de qualquer outro autor. (Guedes, 2018, p. 108)

Guedes (2009; 2018) propõe que a leitura pública dos textos se constitua como uma esfera discursiva de uma atividade humana de escrita, leitura e oralidade dentro da aula de LP, ao invés de decorar supostas “características de gêneros”:

(...) não foi por terem tido aula sobre gêneros que todos aqueles meus alunos superaram a redação escolar e passaram a escrever textos. Fizeram isso porque foram inseridos numa esfera de produção de enunciados por escrito em que foram solicitados a escrever o que quisessem expressar sobre o que eram capazes de escrever na língua que julgassem mais adequada para dizer isso ao professor e aos colegas e onde foram também solicitados a serem leitores atentos e responsivos dos textos desses colegas e do professor. (Guedes, 2018, p 108)

Assim, o autor nos propôs a leitura pública como remédio contra a artificialização da escrita. O texto precisa de interlocutores, e essa questão está resolvida quando criamos um ambiente de aula propício à produção textual e à escuta atenta e crítica dos colegas. Entretanto, na escola pública de periferia, antes de se engajarem em uma proposta em que precisem se expor, os estudantes precisam ser convidados a construir essa atividade, negociando os termos junto com o professor e com os colegas. Afinal, é preciso haver um convencimento dos jovens para que concordem em ler um texto autoral, pois duvidam que saibam escrever algo que valha a pena ser lido ou ouvido. É nesse ponto que inicia a desconstrução do que imaginam ser um “bom texto” para a escola e da autoimagem que têm de si mesmos como incapazes de dominar os letramentos mais privilegiados.

Conforme já foi narrado, as Rodas de Leitura descritas e analisadas neste trabalho iniciaram com baixo engajamento e com textos copiados da internet, mas foram ganhando contornos e regras próprias à medida em que os estudantes

perceberam que poderiam “provocar efeitos de sentido” nos outros. Perceberam, aos poucos, que poderiam também ser ouvidos com atenção, e seus pensamentos poderiam ser comentados pelos colegas; poderiam polemizar questões importantes para eles, para ver quem é quem em sala de aula e para demarcar territórios de posições axiológicas.

É neste ponto que podemos retomar e ampliar a conexão feita no capítulo 3 entre Guedes e Freire. A proposta de Guedes (2018), de alargamento das fronteiras da escola, casa bem com a ideia de Tema Gerador freireana. Ao constituir uma esfera discursiva em sala de aula na qual os estudantes trazem seus textos para serem lidos em voz alta e comentados pelos demais - sendo que os textos foram escritos dentro de propostas temáticas abertas (FÁVERO, 2017; SANTOS, 2020) e próximas da realidade do estudante (GUEDES, 2009) - a professora “fica sabendo quem são” seus alunos e os alunos também se descobrem nesse processo. Estabelecido um espaço de diálogo permanente, de leitura e de escrita compartilhada, livre de excessivos moralismos e formalismos típicos do discurso escolarizado, é possível que as temáticas que mais angustiam e mobilizam os estudantes se façam presentes em seus textos.

Os temas geradores de maior interesse dos estudantes podem ser percebidos pela sua recorrência nos textos, pelo engajamento da turma ao comentar sobre eles, pelo desejo de se posicionar, pela polêmica que geram, pela inquietação durante a leitura em voz alta do texto, pela atenção mais focada dos estudantes, enfim, há muitas formas de perceber o interesse maior ou menor em determinados assuntos trazidos pela leitura pública. Os temas geradores que mais engajam a maior parte da turma podem abrir possibilidades de participação em novas esferas.

Essas possibilidades de participação em novas esferas surgem não porque o professor cria uma realidade simulada em sala de aula, mas sim, porque elas existem na sociedade. A escola pública pode alargar suas fronteiras para vivenciar algumas delas, a depender do interesse e do engajamento dos estudantes.

Este presente trabalho trouxe esse processo ao narrar os eventos que levaram os alunos a se mobilizarem em torno de determinadas temáticas. O que chamei de “eventos geradores coletivos” ao selecionar os textos para a análise

nesta pesquisa foram acontecimentos que afetaram profundamente os alunos, o que só podia ser percebido em função do espaço de diálogo estabelecido em aula.

Outra ferramenta que apoiou a produção textual e a leitura foi o grupo de WhatsApp da turma, que seria como um espaço de “pré-elaboração” dos textos e dos debates em aula. Foi pelo grupo de WhatsApp que: os estudantes trocaram informações e angústias durante o tiroteio; contaram sobre a homofobia sofrida por Caio na comunidade; iniciaram a conversa sobre o afastamento de uma colega, além de muitos outros episódios que deixei de fora do escopo deste trabalho, que foram inicialmente noticiados e elaborados nesse espaço virtual.

Os estudantes, ao pré-elaborarem alguns debates no grupo de WhatsApp, mapeavam as posições dos colegas sobre alguns assuntos, prevendo leituras para seus textos. Na medida em que foram identificando-se e identificando as vozes sociais no grupo, as temáticas foram acirrando as polêmicas. Os alunos-autores assumiram posições em seus textos e demarcaram posições com as quais não concordavam, trazendo suas visões de mundo e crenças dentro de seus horizontes de referência, que iam sendo ampliados de acordo com as discussões dentro da Roda e com as experiências Fora da Roda.

Retomo aqui, então, a ideia bakhtiniana de que, para aprender a dizer e escrever em uma esfera da atividade humana, é preciso vivê-la. (Faraco, 2009, p. 132). Acrescento que, pedagogicamente, os temas geradores fazem com que os estudantes desejem viver outras esferas da atividade humana. Dentro dos limites da escola, é possível fazer essa ponte. No ano de 2018, os estudantes tematizaram o luto e a violência vividos, fizeram cartazes de apoio às famílias enlutadas e, depois, participaram da caminhada pela paz na comunidade. Tematizaram a saúde mental, e propuseram que a escola tivesse uma equipe de psicólogos, levando a proposta à Conferência Municipal das Juventudes. Tematizaram a LGBTfobia e as sexualidades, identificaram a escola e a comunidade como espaços de reprodução da homofobia e criaram uma Oficina para falar sobre isso com crianças. O processo de pesquisa que resultou na Oficina transformou-se em uma apresentação no Salão Jovem da UFRGS, onde foi premiado.

Os estudantes participaram, então, de esferas políticas, acadêmicas e comunitárias, indo além da sala de aula; para tudo isso, precisaram reconhecer-se como autores, nas dimensões pedagógica, social e linguística. Na **dimensão**

**pedagógica**, como aluno-autor aprendiz, como protagonista de atividades escolares e não escolares, aprendendo novos recursos, novas referências, novas formas de dizer; na **dimensão linguística**, como aluno-autor escritor, colocando sua voz em seu texto, posicionando-se estrategicamente em relação às demais vozes sociais, mobilizando recursos linguísticos para dizer o que queria dizer, ampliando esses recursos e ampliando, também, suas escolhas linguísticas; na **dimensão social**, como aluno-autor de autorias positivas não só na escola, mas fora dela, em ambientes de reivindicação política, de lutas por direitos e de auto afirmação de identidades sociais periféricas não mais limitadas somente ao que é construído discursivamente sobre eles e elas, mas sim, ampliadas no autorreconhecimento de autorias positivas (Arroyo, 2013).

A Roda de Leitura foi, então, sendo construída a muitas mãos como um espaço de compartilhamento de opiniões sobre as temáticas. Neste trabalho, enfoquei somente as temáticas coletivas, que dominaram algumas Rodas, mas também houve Rodas com temáticas diversas, vindas de questões mais individuais para as quais o estudante queria respostas, conselhos, ou queria provocar os ouvintes de alguma forma (surgiram histórias de terror, de amor erótico, histórias cômicas, opiniões diversas sobre a vida, sobre a família, escola, futebol, mundo do trabalho e muito mais).

Assim, as Rodas serviram como catalisadoras de temas geradores, pautando o grupo e a professora a provocar a ação em relação aos temas. Dessa forma, as aulas de LP tiveram o texto como central, porém, não o texto canônico do autor consagrado, e sim, o texto do aluno-autor se constituindo como tal em um processo de interlocução. A partir da compreensão responsiva, os estudantes, ao ouvirem os textos dos colegas, lembravam de outras histórias e contavam à Roda, relacionadas diretamente ou indiretamente aos temas tratados ali. Por vezes, a partir desses comentários, surgia a oportunidade de indicar um livro, um conto, um poema para a leitura, que, em geral, levava na aula seguinte, em um contínuo movimento de um texto que puxa outros textos. Com o recurso da internet, também consultamos dicionários online, sites de notícias, vídeos etc. durante os debates. Alguns apareceram nesta pesquisa nas reelaborações dos Relatos da Professora, como o curta-metragem "Vida Maria", a série "13 razões por quê" e as reportagens e notícias que surgiram durante as Rodas.

A Roda de leitura se constituiu como um espaço que serve à uma metodologia sócio interacionista na aula de português, tendo o texto do estudante como centro; a partir dele, outras práticas podem ser pensadas, conforme propõe Geraldi (1997). No caso deste trabalho, a Roda de Leitura constituiu-se como um espaço

- de interlocução real, empírica, de forma que os leitores/ouvintes dos textos reagiam aos mesmos de forma presencial e síncrona, possibilitando ao aluno-autor associar a reação dos ouvintes com os recursos que usou em seu texto - sejam eles propositais ou não, e aí está a aprendizagem;
- de compartilhamento de aprendizagens, leituras, textos, histórias orais, etc;
- em que a heterogeneidade da sala de aula da escola pública não é lamentada, é comemorada, pois é nela que pode residir maior riqueza de vozes sociais, de horizontes de referência que, ao serem compartilhados, proporcionam a aprendizagem de como interagir com discursos vários;
- em que os conflitos podem ser mediados e desdobrados, analisados, transformados, como foi o caso do conflito do Capitólio e seus desdobramentos;
- de onde emergem temas geradores e, deles, mais textos, mais leituras, mais escritas, etc;
- de construção identitária, pois os elementos culturais compartilhados por horizontes de referência semelhantes geraram identificação dos ouvintes, que viram suas próprias questões nos textos dos colegas;
- de inclusão, pois mesmo os estudantes mais alheios às discussões nas Rodas de Leitura sentiram-se convocados a responder aos textos que trataram de algo que os interessasse. Diante do volume de leituras e de comentários, é possível dizer que houve o engajamento de todos os estudantes na proposta;
- de legitimidade para reelaborar, inclusive, tragédias e problemas emocionais, mesmo que dentro dos limites de uma aula de português;
- em que os textos lidos em voz alta eram valorizados, pois os alunos-autores sentiam-se valorizados ao lerem, sabendo que seus textos seriam tratados com atenção;
- em que os comentários eram ansiosamente aguardados pelos alunos-autores, pois escreviam para provocar efeitos nos ouvintes e, após a leitura, verificavam se haviam atingido seu objetivo ou não;
- de compreensão responsiva;

- que proporcionou a aprendizagem dos limites de controle de sentidos que um autor tem em relação ao seu texto;
- para dar-se conta de que há estilos diferentes de escrita que permitem escolhas conscientes;
- de oralidade, pois a Roda era um espaço não apenas de leitura do texto escrito, mas também de circulação da palavra falada, proporcionando que o texto oral também ganhasse status dentro da aula de português, que costuma valorizar apenas o texto escrito;
- que gerou outros espaços de elaboração e reelaboração dos textos, pois os estudantes, em seus grupos de afinidades, liam os textos uns dos outros antes da Roda, bem como discutiam assuntos de interesse no grupo de WhatsApp, o que permitia que o texto a ser lido na Roda já tivesse passado por algumas pré-elaborações, reescritas, edições etc.;
- de mediação de leitura, para a promoção de uma leitura crítica e ativa, relacionando textos com outros textos e com outras linguagens para obter novas perspectivas sobre determinado assunto;
- de propostas de ação, dentro dos princípios de cidadania e fruição, construindo autorias positivas e demandando por participar de outras esferas discursivas além da escola;
- de construção e assunção da autoria social, pedagógica e linguística.

Guedes (2009), Geraldi (1997) e Simões et al. (2009) argumentam que um dos maiores problemas da prática da escrita na escola é a sua artificialidade. As Rodas de Leitura, inspiradas na proposta de Leitura Pública de Guedes (2009), reduzem essa artificialidade, desde que se considere que é um processo gradual, uma vez que os estudantes chegaram ao nono ano com toda uma trajetória escolar em que a escrita foi artificializada - pelo menos, na maior parte de sua vida escolar. A construção de autoria pressupõe a desnaturalização da escola como espaço de artificialidade, de engessamento e de escrita e leitura mecânicas. Assim, a construção da autoria na escola pública de periferia implica um trabalho sistemático e persistente de desnaturalização e contraponto às práticas e discursos que desautorizam os estudantes das classes populares a dizerem a sua palavra.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: deixar-se andar por terreno instável**

Para que esta parte final propicie uma visão geral do percurso, retomo aqui os objetivos específicos, apontando onde e como foram tratados cada um deles ao longo do trabalho:

a. **Identificar elementos linguísticos e contextuais que indicam autoria nos textos produzidos em sala de aula pelos estudantes:** com base na discussão teórica feita com relação à autoria, no Capítulo 3, foi possível enxergar, nos textos e nos Relatos de Professora, elementos linguísticos e contextuais que, relacionados, revelavam a autoria dos estudantes. Ou seja, as categorias de análise dos textos (inserção do autor no texto; interlocução explícita; distanciamento do autor) estavam diretamente relacionadas à interação na Roda de Leitura, pois os textos eram produzidos para essa esfera social de atividade. Assim, assumiu-se que os textos dos estudantes eram textos de alunos-autores (TAUVERON, 1996;2014), pois mobilizaram de forma estratégica recursos linguísticos para provocar efeitos em seus interlocutores.

b. **Compreender a relação entre as temáticas escolhidas pelos estudantes e o desenvolvimento da autoria:** nos Procedimentos Metodológicos e no Capítulo 5, foi demonstrado que os estudantes apresentaram, em algumas Rodas de Leitura, textos dentro de uma mesma temática relacionada a um tema gerador. Cada estudante fez seu recorte pessoal em relação à temática que estava em foco naquele momento, vinculada a algum “evento gerador” (acontecimentos dentro e fora da escola que motivaram o debate, por exemplo, sobre o luto e as perdas, a LGBTfobia e a saúde mental). Essa temática tinha certos espaços de “pré-elaboração”, tais como os grupos de afinidades dos alunos e o grupo de whats app da turma.

Observei, conforme já dito, que as Rodas de Leitura com maior engajamento foram, justamente, aquelas em que as temáticas estavam relacionadas a algum acontecimento que provocou o interesse de boa parte dos estudantes. Dessa forma, é possível concluir que o trabalho com temas geradores pode ser interessante para a produção textual autoral de estudantes de ensino fundamental, pois se mobilizaram a escrever sobre o que lhes afeta. A opção por uma “liberdade dirigida” na questão temática favoreceu que os estudantes ora

optassem por falar sobre o “assunto do momento” na turma (“eventos geradores coletivos”) ora optassem por falar sobre algo que os movia de forma mais individual.

c. **Analisar a interação autor-leitor durante as atividades de leitura em sala de aula:** os Relatos de Professora que embasam os “contextos de produção” e as “interações com o texto na Roda de Leitura”, no capítulo 5, demonstraram que a interação entre autor-leitor geraram diferentes aprendizados em relação à posição de leitor e à posição de autor. A compreensão responsiva que se dava antes, durante e depois da Roda demonstrou que os estudantes aprenderam que a leitura e a escrita são práticas sociais inseridas em um diálogo permanente de vozes sociais, e não algo estanque e descolado da vivência humana.

d. **Identificar quais ferramentas metodológicas e teóricas podem favorecer o trabalho do professor de LP na orientação da escrita dos estudantes para que estes desenvolvam autoria:** no Capítulo 6, então, faço uma crítica ao trabalho com as “sequências didáticas de gênero” (DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2004) que, no caso da realidade onde trabalho, não mobilizou o interesse dos estudantes, resultando mais uma vez em textos proforma que cabem no conceito de “redação escolar” (GUEDES, 2009). Assim, o trabalho com estudantes de escolas de periferia parece precisar do apoio de conceitos da área da sociologia, como por exemplo, o de “efeito território” (SANTOS; MOREIRA; GANDIN, 2018 e MOREIRA; 2017) para explicar alguns aspectos que impedem os estudantes de assumirem-se como capazes de autorias positivas (ARROYO, 2013). Os jovens de periferia são vistos sob o rótulo de incapazes e deficitários, o que apequena seus destinos. A desconstrução desses rótulos, em sala de aula, é um dos pressupostos para que se consiga construir autoria, pois para se chegar a tal objetivo, a palavra precisa ser dita por quem sempre teve sua palavra silenciada e/ou desqualificada há muitas gerações. Dessa forma, demonstro, no capítulo 6, que a Roda de Leitura contribuiu, como ferramenta metodológica, para o desenvolvimento da autoria dos estudantes da turma.

Passo agora, então, a analisar o objetivo “e”, **“Verificar as limitações do trabalho”**.

Penso que uma das limitações é em relação às questões sociológicas que envolvem o processo de um jovem periférico constituir-se como autor, fazendo uso de letramentos privilegiados dentro e fora da escola. Neste trabalho, devido à

limitação de tempo, recursos e dados, não foi possível analisar as demais ferramentas metodológicas que foram mobilizadas para contribuir na constituição da autoria por parte dos estudantes da turma C31 de 2018. Foi preciso um alto investimento pedagógico, no bojo do qual a Roda de Leitura como ferramenta metodológica foi fundamental, mas não a única. O Caderno de Escritas é uma das dez práticas propostas por Santos (2020), e todas foram fundamentais para o processo bem-sucedido de aprendizagem e de empoderamento que se deu nesta turma. Para além dessas práticas, também foram necessários muitos espaços de conversas com os estudantes, individuais ou em pequenos grupos, além de articulações entre professores, famílias e Orientação Escolar. Assim, devido à necessidade de se fazer um recorte, muitas práticas que contribuíram na construção de autoria dos alunos foram deixadas de lado para que algumas fossem priorizadas.

Mesmo depois de definir focar nos Cadernos de Escritas e nas Rodas de Leitura, tive que deixar de fora muitos textos que traziam, também, questões interessantes para análise da autoria dos alunos. O conjunto de textos sobre as eleições presidenciais, por exemplo, gerou textos repletos de diálogos com outras vozes sociais. Os estudantes dirigiam seus textos para seus oponentes ideológicos, argumentando porque candidato x ou y seria melhor ou pior para o país.

Outra limitação do trabalho é o que diz respeito aos “novos estudos de letramentos” e aos “eventos e práticas de letramento”, pois não foi possível me debruçar sobre essas teorias, já que extrapolavam o escopo do trabalho, cujo foco era ver a autoria dos textos dos estudantes. Para falar dos eventos e práticas de Letramento, seria necessário mais tempo e, talvez, outros procedimentos metodológicos.

Um aspecto que seria muito importante analisar seriam os letramentos digitais em que se engajam os adolescentes periféricos, para estudar que práticas de escrita e de leitura eles e elas têm feito parte nas esferas digitais de interação e em que medida essas práticas podem dialogar com as práticas escolares, se é que podem. Depois de dois anos afastados da escola como a conheciam, é perceptível que os adolescentes estão muito mais envolvidos em práticas sociais nos ambientes digitais do que jamais estiveram.

Nos anos de 2020 e 2021, e ainda no ano em que finalizo esta escrita, o mundo vive a pandemia da Covid-19. Nessa situação, as escolas foram obrigadas

a fechar suas portas no início de 2020, com a perspectiva de abrir dentro de, no máximo, um mês. Porém, a situação pandêmica se estendeu e se agravou, impedindo a reabertura. Ao mesmo tempo, diversos trabalhadores foram demitidos ou tiveram sua renda drasticamente reduzida, provocando o agravamento da miséria da população periférica, afetando diretamente os estudantes das escolas municipais.

Enquanto as escolas particulares conseguiram, rapidamente, estruturar aulas online em plataformas digitais já conhecidas por seus estudantes, as escolas públicas municipais da capital foram abandonadas pelo poder público, que não apontou soluções de ensino remoto. Antes da pandemia, as escolas públicas municipais já enfrentavam a precariedade tecnológica de computadores antigos e da internet instável, além da pouca formação dos professores nessa área, o que impedia o desenvolvimento de atividades escolares no meio digital. Com a pandemia, nós, professores, nos deparamos com nossas limitações no que diz respeito às tecnologias da informação aplicadas à educação, bem como com a impossibilidade de realizar aulas online que contemplassem todos os estudantes, já que a grande maioria dos alunos ou não tinha um equipamento adequado para conseguir participar das aulas, ou não tinha um sinal de internet razoável para tanto.

Assim, tínhamos exposta a desigualdade de que são vítimas nossos alunos: enquanto os estudantes de escolas particulares tiveram seus dias letivos normalmente, com aulas diárias online, os estudantes das escolas públicas municipais tiveram que se contentar com o que as escolas, com recursos e esforços próprios, puderam lhes oferecer.

Algumas escolas, como foi o caso da EMEF Íris Dornelles Alves, imprimiam atividades escolares e as distribuía, sob regime de plantão, para os estudantes, mantendo as portas abertas e o contato permanente com a comunidade escolar. Houve também escolas que produziram “sacolas pedagógicas”, recheadas de jogos e outras atividades, que foram entregues diretamente nas casas das famílias pelos professores. Outras, tentaram doação de celulares e chips para os estudantes mais vulneráveis, para que todos pudessem acessar atividades e aulas online. Todas essas tentativas foram organizadas pelos professores junto às suas comunidades, sem apoio algum da Secretaria de Educação ainda capitaneada, em 2020, por Adriano Naves.

Diante da situação de agravamento da miséria, muitos grupos de professores de escolas municipais realizaram, paralelamente às desesperadas tentativas de suprir o pedagógico, campanhas de doação de alimentos, improvisando cestas básicas para distribuir às famílias mais necessitadas. A gestão municipal da época, capitaneada por Nelson Marchezan Jr. (PSDB), até hoje não explicou o que fez com a verba da merenda escolar, que poderia ter sido usada para oferecer alimentos de forma mais constante às famílias dos estudantes.

No final do ano de 2020, as escolas municipais reabriram, com restrições. Em 2021, as restrições continuavam, e havia baixa circulação de alunos dentro da escola, devido à divisão em grupos rotativos conforme as regras de distanciamento social. Em 2022, os estudantes estão de volta à escola; após dois anos distantes dos modos de funcionamento e de convivência da instituição escolar como a conheciam, estão todos reaprendendo a estar neste espaço, incluindo os professores.

Durante dois anos em que a escola deixou de ser rotina diária para se tornar esporádica, os adolescentes periféricos enfrentaram graves problemas econômicos e familiares, desenvolveram problemas de saúde mental (devido ao isolamento e às mais diversas perdas que sofreram), tiveram que cuidar das crianças pequenas (que estavam sem creche e as mães seguiram trabalhando presencialmente, pois o “fique em casa” não valeu para todos), dentre outras tantas situações. Em meio a esse turbilhão, encontraram refúgio nas redes sociais e nos jogos, podendo ter acesso a conteúdos que lhes interessassem. Agora, voltam para a escola muito mais apegados, portanto, ao equipamento que, de certa forma, lhes deu respiro durante a Pandemia: o celular.

Nesse mundo virtual composto de multiletramentos e multissemoses, os adolescentes desejam participar, produzindo, eles mesmos, conteúdos de acesso público ou semipúblico. Ao voltar para a escola, encontram-na igual, enquanto eles e elas mudaram, cresceram, se transformaram longe das rotinas escolares. O retorno às aulas sem repensar a escola junto com os estudantes é um retorno que ignora os impactos históricos de uma Pandemia mundial seguida de uma guerra entre nações, e, no caso brasileiro, a vivência de uma profunda crise econômica que coloca mais da metade da população em insegurança alimentar, devolvendo o Brasil ao mapa da fome. Além disso, no Rio Grande do Sul, emenda-se nesse enredo um surto de dengue como nunca visto por aqui.

Os grandes especialistas da Fundação Lemann dizem, repetidamente, que há defasagem na aprendizagem dos estudantes. Entretanto, anterior a isso, há uma defasagem nas políticas de apoio à escola pública, que não teve chance de poder se reavaliar e de se reestruturar pedagogicamente para receber os estudantes em meio a tantas transformações e perdas. Ao menos, na realidade em que estou imersa, não houve nenhum preparo pedagógico - tampouco articulação da rede que engloba escola, saúde e assistência social - anterior ao retorno em massa dos estudantes. Voltamos como se a escola de antes da pandemia pudesse continuar a mesma.

O presente trabalho, cujas experiências relatadas aconteceram antes da pandemia, teve o intuito de relatar e analisar uma experiência vivida na escola pública periférica em que os estudantes foram posicionados no centro das práticas de escrita e de leitura, nas aulas de português. As situações-limite vividas pelos estudantes foram reelaboradas e transformadas em temas geradores para novas aprendizagens que dependiam da participação dos estudantes para acontecerem. Quem apontou os rumos das aulas de português da turma de nono ano de 2018 foram os estudantes, através de seus textos orais e escritos, participando ativamente dos espaços de interlocução. Aos poucos, foram rompendo a postura de negação que tinham em relação às suas próprias potencialidades e a desconfiança - legítima - em relação a expor o que pensavam dentro da escola, com medo de como seriam julgados por essa instituição.

Talvez todas essas considerações nos levem a algumas pistas. Talvez o fato de os estudantes desejarem participar, com práticas de escrita e leitura, das redes e mídias sociais, revele um desejo por participação e protagonismo. Não se contentam mais, como nos anos 80 e 90, a simplesmente receber conteúdos diante de uma televisão; hoje, querem comentar, compartilhar, criar trends, viralizar, influenciar. Consomem conteúdo, mas também produzem conteúdo.

Dessa forma, colocar os estudantes no centro das práticas da sala de aula parece ser adequado para este momento. Afinal, o que aprenderam nesses dois anos, vivendo uma rotina diferente da que viviam antes? Que assuntos os movem agora? Que tipo de conteúdos acessam nas redes sociais? Que tipo de conteúdos produzem? Em que medida as práticas mais escolarizadas de escrita e de leitura dialogam - ou podem dialogar - com as práticas de leitura e escrita praticadas por eles e elas nas redes sociais? E, por fim, que temas geradores os estudantes

podem trazer, ampliando as possibilidades de interação e alargando as fronteiras das esferas sociais alcançadas pela escola? Questões como essas podem mover as práticas pedagógicas escolares para lugares desconhecidos e, por isso mesmo, ricos em possibilidades de aprendizagens. É o momento de a escola e os professores se colocarem na tarefa de aprender sobre seus alunos e, penso, Paulo Freire e outros teóricos da Educação Popular tem muito a dizer sobre como é possível fazer isso.

O Coronavírus já provocou a morte de mais de 6 milhões de pessoas no mundo. No Brasil, estamos na marca de 664 mil mortes até o momento. Só não há mais mortes em razão da vacina, que finalmente tem chegado ao povo brasileiro graças à luta, principalmente, de profissionais da saúde, cientistas, jornalistas, políticos do campo da esquerda e professores. Nosso país, presidido por Jair Bolsonaro, que já ostenta seis acusações no tribunal de Haia<sup>28</sup>, está em meio a uma crise econômica que remonta à superinflação dos anos 80. O político negou a gravidade da doença, fez campanha contra o uso de máscaras e o isolamento social, relutou em aprovar medidas econômicas de apoio à população, debochou das famílias que perderam entes queridos, ironizou quem praticava as medidas preventivas, apostou na “imunidade de rebanho” em nome da manutenção dos lucros e boicotou (e ainda boicota), das mais diversas formas, a vacinação da população. O país está afundando e o presidente parece estar interessado em tudo, menos em pautar o desemprego e a fome da população. E a juventude, como tem se posicionado diante deste quadro?

Estamos em um ano eleitoral e, segundo dados do TSE<sup>29</sup>, entre janeiro e abril deste ano o país ganhou mais de dois milhões de novos eleitores entre 16 e 18 anos, um aumento de 47,2% em relação ao mesmo período em 2018. Se cruzarmos esse dado com a última pesquisa feita em relação ao perfil do eleitorado bolsonarista<sup>30</sup>, vamos verificar que, entre os mais jovens, o atual presidente e candidato à reeleição tem pouquíssimo apelo. Não há ainda como afirmar que esses jovens fizeram seu título porque estão conscientes do grande mal que um

---

<sup>28</sup> Jair Bolsonaro já foi denunciado por genocídio ao povo indígena, crime contra a humanidade em razão de sua política ambiental (responsabilidade sobre os incêndios na Amazônia e Pantanal) e genocídio ao povo brasileiro, por sua política de boicote às medidas de prevenção do Coronavírus no Brasil.

<sup>29</sup> Disponível em <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2022/Maio/tse-comemora-marca-historica-de-jovens-eleitores-nas-eleicoes-2022> acesso em 10 de maio de 2022.

<sup>30</sup> Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/politica/o-perfil-de-quem-reprova-bolsonaro-e-de-quem-ainda-o-tolera-segundo-pesquisa/> acesso em 10 de maio de 2022.

governo de características fascistas tem feito ao nosso país, mas podemos afirmar, com base nesse dado, que o desejo de participação e de protagonismo entre os mais jovens nos rumos do país aumentou, e muito. Esse é um dado importante para a escola pública, pois lá estão esses jovens: dentro da sala de aula, com tempo e espaço privilegiados para o debate, a reflexão e participação, basta a escola optar por esses caminhos.

Alinhavando autoria com protagonismo, podemos pensar que uma das saídas para a escola e o ensino de LP pós-pandêmicos pode ser deixar-se andar por terreno instável. Diante da insegurança em relação ao futuro de nosso país e em relação ao que pode ser ensinado a jovens sobreviventes, talvez o papel da escola pública seja abraçar sua identidade heterogênea e multilíngue, fortalecendo os adolescentes das classes populares para que falem de si e do que os move, em um movimento de reconhecimento e de autorreconhecimento de sua historicidade. Ao invés da suposta segurança de currículos bem delineados e minuciosos, ao invés de aulas centralizadas única e exclusivamente na figura do professor, por que não entregar-se à instabilidade da abertura de espaços mais democráticos de construção do conhecimento, caminhando junto com os estudantes por lugares talvez nem tão conhecidos, mas que nos levarão, certamente, para mais perto da escola que produz textos, e não redação escolar.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo:Parábola, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2021: cartilha do participante**.
- BRIGGMANN, Arcanjo Pedro. **Dispositivo escolar e ensino de Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, 2000 (Tese).
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)**. In J. W. Geraldi (org.) *O texto na sala de aula* (p. 117-126). São Paulo: Editora Ática, 1997.
- \_\_\_\_\_. **O Ensino Escolar Da Língua Portuguesa Como Política Lingüística: Ensino de Escrita x Ensino de Norma**. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, vol. 2, no. 1 (3), Iberoamericana Editorial Vervuert, 2004, pp. 119–40, <http://www.jstor.org/stable/41678203>.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de Português: Discurso e Saberes Escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUER, Martim W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2BHitds>. Acesso em: 10 de abr.2021

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras práticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.

BUIN, E. **O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno**. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 95-124

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, Carlos. **A noção de autoria em Bakhtin e a sua contribuição para a leitura**. (Conferência) In: I CIESD – Congresso Internacional de Estudos Sociodiscursivos & VI SENAL – Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento, 06 a 10 de outubro de 2020. Evento online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U47ycDs6-zI> Acesso em 10 de maio de 2022.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **O par dialógico pergunta – resposta**. In: JUBRAN, C.; KOCH, I. G. V. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. p. 133-166.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCHI, Eglê Pontes. **E as crianças eram difíceis - a redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem**. 5ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley et al. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação escolar à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Pedagógica é a esfera: o gênero é pura decoreba**. In: SCHERER, Amanda; MEDEIROS, Caciane; OLIVEIRA, Simone (orgs). *Linguística de nosso tempo: teorias e práticas*. Editora da UFSM: Santa Maria, 2018, p. 94-112

GUIMARAES, Fernanda; BRISOLARA, Valéria S.; SOBRAL, Adail. **Gêneros textuais e/ou gêneros do discurso? Um olhar da perspectiva dialógica da linguagem sobre o gênero.** Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 9, n. 18, Edição Especial 2020

HEATH, Shirley Brice. **El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela** in ZAVALA; NIÑO-MURCIA; AMES (eds). Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARTUSCELLI, D. E. (2020). **Polêmicas sobre a Definição do Impeachment de Dilma Rousseff como Golpe de Estado.** *Revista De Estudos E Pesquisas Sobre As Américas*, 14(2), 67–102. Disponível em <https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv14n2.2020.28759> Acesso em 10 de abril de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999

MOREIRA, Simone Costa. **Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre,** 2017. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2017.

MOREIRA, Simone Costa; SANTOS, Graziela Souza dos; GANDIN, Luís Armando. **Desafios do trabalho escolar e do currículo na escola pública: interfaces com o efeito do território periférico,** in Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 760-784, set./dez. 2018.

NETTO, Daniela Fávero. **Ensino-aprendizagem de textos argumentativos: formulando e reformulando práticas de sala de aula na Educação Básica.** Porto Alegre: PPG-Letras UFRGS, 2017. (Tese de Doutorado).

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 4.ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

NIDELCOFF, María Teresa. **Uma escola para o povo.** 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PÉCORÁ, Alcir. **Problemas de redação.** São Paulo, Martins Fontes, 1983.

POSSENTI, S. **Indícios de autoria**. Revista Perspectiva, Florianópolis, SC, v. 20, n. 01, 2002.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. Trad: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

RAMOS, Márcio. **Vida Maria**. [Filme]. Produção de Márcio Ramos, direção de Márcio Ramos. Brasil, 2006. 8,35 min. color. son. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2G7EAKw-bZc>> Acesso em 9 de maio de 2022.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação do Estado. **Referenciais Curriculares para a Educação Básica: área de Linguagens e Códigos**. vol. 1. Porto Alegre: SERS/DP, 2009.

ROJO, R. H. R. (Org) **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTOS, Letícia da Silva. **“Ô, sor(a)! larga mão dessa aula chata!”: uma proposta de intervenção nas aulas de português na periferia**. Porto Alegre: PPG-Letras UFRGS, 2020. (Tese). Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/212963> Acesso em 10 de abril de 2021.

SILVEIRA, Bruno Xavier. **“Da Bonja pro mundo”: o território vivido como potência identitária no ensino de Geografia**. Porto Alegre: PPG – Geografia UFRGS, 2018. (Dissertação de Mestrado) Disponível em [lume.ufrgs.br/xavierbruno](http://lume.ufrgs.br/xavierbruno) Acesso em 14 de abril de 2019.

SIMÕES, Luciene J.; RAMOS, Joice W; MARCHI, Diana; FILIPO ASKI, Ana Mariza. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Luciana F. **Corrigir ou interagir?** Uma leitura da avaliação de textos na escola. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras Licenciatura). Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. **Apesar de Você...** Relatório de estágio: Prática de Ensino II. Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOBRAL, Adail. **Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.

SOUZA, Jane Mari de. **De mãos dadas trabalharemos todos pela vida inteira: como aulas de língua portuguesa centradas na produção de texto e na leitura propiciaram a promoção coletiva e a construção de um inédito viável na vida de alunos das séries finais do ensino fundamental numa escola destinada à classe popular**. Porto Alegre: PPG-Letras UFRGS, 2000. (Dissertação de mestrado)

SOUZA, Jane Mari; ZATT, Ana Cláudia (orgs). **Mapas da cidade: autoria, identidade e cidadania**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAUVERON, Catherine. **A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos** in Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014. Editora UFPR

\_\_\_\_\_ **Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant**. REPÈRES – recherches en didactique du français langue maternelle, Lyon, n. 19, p. 9-38, 1999.

\_\_\_\_\_ **Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur**, Le français aujourd'hui, vol. 157, no. 2, 2007, pp. 75-82. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-75.htm> acesso em 10 de abril de 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

WITKE, Cleide Inês. **A prática da escrita na escola: processo de produção de sentido**. I CIELLE; VII SENALLP; I SINPOL, 2022. Disponível em <https://senallp.furg.br/index.php/anais/26-a-pratica-da-escrita-na-escola-processo-de-producao-de-sentido-cleide-ines-witke-ufpel> Acesso em 9 de maio de 2022.

YORKEY, B. **Thirteen reasons why** (Baseado no livro de J. Asher). Califórnia: Paramount, 2017.

## ANEXOS

### ANEXO A: Termo de Compromisso para Utilização de Dados (TCUD)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE  
LETRAS Programa de Pós-Graduação em Letras  
Estudos da Linguagem - Linguística Aplicada

#### TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

Título do projeto:

ESCREVER DE SI: autorias na escola pública periférica

Declaramos conhecer e cumprir os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais e dados pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa.

Nós, Paulo Coimbra Guedes e Letícia da Silva Santos, autorizamos o uso dos dados coletados em nossa pesquisa intitulada “*Ô, SOR(A)! LARGA MÃO DESSA AULA CHATA!*”: *uma proposta de intervenção nas aulas de português na periferia*, autorizada pelo CEP/CONEP sob o CAE número 81524417.4.0000.5347 e parecer número 2.613.592, pela mestrandia Luciana Ferreira Soares em sua pesquisa *ESCREVER DE SI: autorias na escola pública periférica*.

A mestrandia Luciana Ferreira Soares, sob orientação do pesquisador Paulo Coimbra Guedes, se compromete em manter a confidencialidade dos dados coletados materializados nos textos escritos produzidos pelos estudantes e nos Cadernos de Campo da professora pesquisadora Letícia Santos e da professora Luciana Soares, bem como com a privacidade de seus conteúdos. Será responsável por não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Por fim, a mestrandia Luciana Ferreira Soares se compromete com a guarda, o cuidado e a utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Paulo Coimbra Guedes

---

Letícia da Silva Santos

---

Luciana Ferreira Soares

## **ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participantes da pesquisa maiores de idade (TCLE)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE LETRAS  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Estudos da Linguagem - Linguística Aplicada

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para  
participantes da pesquisa maiores de idade (TCLE)

Prezado(a)

Gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “**ESCREVER DE SI: autorias na escola pública periférica**”, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem como objetivo analisar como o processo de ensino de produção textual, através da escrita motivada e vinculada a eventos significativos da vida dos estudantes impacta na produção de textos autorais/singulares de adolescentes periféricos, no contexto de aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais.

A sua participação nesta pesquisa, se consentida, consistirá na autorização de uso de seus textos produzidos durante o ano letivo de 2018, quando você estava no nono ano do Ensino Fundamental. Esses textos foram produzidos durante todo o ano letivo e estão registrados nos Cadernos de Escrita, sendo que cada estudante tinha o seu e ali escrevia, à mão, o que era anteriormente combinado em sala de aula e/ou o que sentisse vontade de compartilhar com os colegas.

Os dados gerados a partir da análise desses textos serão transcritos e analisados, e os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação da discente Luciana Ferreira Soares, podendo ser publicados em produções científicas ou outras formas de divulgação. Os dados ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora principal e, após o término do estudo, serão arquivados por, no mínimo, dez anos. Os dados poderão ser usados em pesquisas futuras desde que aprovadas novamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

A metodologia adotada nesta pesquisa pode expor os participantes a riscos mínimos. Por exemplo, pode haver algum desconforto devido à situação de ter seus textos escritos à época divulgados e analisados. Em vista disso, com o objetivo de minimizar esses riscos, sua identidade será protegida e usaremos nomes fictícios ao nos referirmos a sua pessoa ou a qualquer outra informação que possa servir para identificá-lo(a). Você pode se recusar ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, e isso não acarretará nenhum tipo de penalização ou constrangimento. Nesse caso, os textos produzidos por você à época serão desconsiderados na pesquisa. Além disso, a qualquer momento, poderá solicitar novas informações sobre a pesquisa, se assim o desejar.

Ainda que não haja benefício direto para você, uma vez que sua participação é voluntária e não há remuneração por sua participação, nem qualquer tipo de despesa, gostaríamos de enfatizar que sua participação é muito importante para esta pesquisa, haja vista que poderá contribuir para a construção de conhecimento científico da área, bem como gerar reflexões que conduzam a novos estudos.

Em caso de dúvidas em relação aos seus direitos como participante da pesquisa e à assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo telefone +55 51 3308-3738 ou pelo e-mail

etica@propesq.ufrgs.br. Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimentos sobre o estudo, ou se acreditar que algum prejuízo possa ser causado por sua participação no estudo, por favor, entre em contato com o Professor Paulo Coimbra Guedes, pesquisador responsável por esta pesquisa, pelo telefone (51) 98179-0415 ou pelo e-mail [paulocoimbraguedes@hotmail.com](mailto:paulocoimbraguedes@hotmail.com), ou ainda com Luciana Ferreira Soares, pesquisadora assistente, pelo telefone (51) 99917-3642 ou pelo e-mail [profelu.soares@gmail.com](mailto:profelu.soares@gmail.com) .

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Participante da pesquisa

---

Paulo Coimbra Guedes – Pesquisador responsável

---

Luciana Ferreira Soares – Pesquisadora assistente