

PARA ALÉM DO ENSINO DE REDAÇÃO ESCOLAR: OS LIVROS CARTONEROS E A PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS NA SALA DE AULA

Waldemar Cavalcante de Lima Neto¹

Valéria Severina Gomes²

Vicentina Maria Ramires Borba³

RESUMO

Como mediador das situações de produção na sala de aula, o professor deve orientar a elaboração de textos escritos, considerando o educando como um sujeito relacional, histórico, cujas interações verbais produzem sentidos que o permitem interagir em diversos contextos sociais. No entanto, cabe a reflexão: que gênero tem sido trabalhado na escola, em especial, no Ensino Médio? Conforme Bunzen (2006), o trabalho com a escrita se desenvolve nas aulas de redação escolar, numa abordagem textual sistemática com ênfase no código, que favorece o produto final, que é a própria redação escolar. Marcuschi (2016) reforça que a ênfase no código é dada desde o período colonial no Brasil. Essa perspectiva, enfraquece o trabalho com outros gêneros textuais escritos nessa fase de ensino. Dessa forma, este estudo apresenta o trabalho com os livros *cartoneros*, suportes feitos com papelão, para um trabalho diversificado com gêneros escritos que vão além do ensino de redação. Contribuem para a tomada reflexiva autores como: Geraldi (1984), Bortolanza (2016), Lima Neto (2022), entre outros que embasam a discussão. O caminho metodológico adotado se ancora na abordagem qualitativa

1 Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PROGEL da Universidade Federal Rural de Pernambuco- PE, wal_lundgreen@hotmail.com;

2 Professora e Doutora do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PROGEL da Universidade Federal Rural de Pernambuco- PE, valeria_sgomes@ufrpe.br;

3 Professora e Doutora do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PROGEL da Universidade Federal Rural de Pernambuco- PE, vicentinaramires@terra.com.br

com ênfase na revisão bibliográfica e no desenvolvimento da pesquisa-ação aplicada aos estudantes do Ensino Médio de uma Escola Pública localizada em Recife – PE. Os resultados indicam que o trabalho docente pautado na concepção interacionista de língua e que recorre à produção de livros *cartoneros* favorece a produção de outros gêneros textuais escritos, na sala de aula do professor de língua portuguesa, sem excluir a produção da redação escolar, vista como uma prioridade no Ensino Médio.

Palavras-chave: Gêneros textuais, Produção de textos escritos, Ensino Médio, Livros *Cartoneros*.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a relevância da produção textual escrita em sala de aula através da prática do professor de Língua Portuguesa, partindo da concepção de língua como interação e o uso dos livros *cartoneros* como suportes que abrigam gêneros. Dessa forma, sob mediação do professor de Português, o ensino de língua, reverberando-se na materialidade escrita, deve ser fortalecido para atender às necessidades sociocomunicativas dos seres em diferentes contextos, contemplando a realidade sociocultural. Portanto, é imprescindível refletir considerando a seguinte indagação: que gênero tem sido trabalhado na escola, em especial, no Ensino Médio?

Ao longo de toda escolarização básica, os estudantes são desafiados à elaboração de inúmeros textos (orais e escritos), contudo, no Ensino Médio, o incentivo à vivência da multiplicidade de gêneros possíveis de serem trabalhados acaba sendo limitado pela redação escolar. Assim, professores têm direcionado sua prática para priorizar a produção da redação escolar com a perspectiva de alcançar produções escritas que atendam às competências e às habilidades desse gênero, com a finalidade de aprovação nos principais vestibulares. Tal prática reduz o exercício da linguagem plena, que impossibilita os produtores de expressarem suas visões e seus pontos de vista sobre os mais diversos temas e assuntos. Portanto, consideram-se essenciais as palavras de Geraldi (1999, p. 128), ao afirmar que “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”.

Dessa forma, o presente estudo se alicerçou na perspectiva de superar a crise existente no Ensino Médio em relação à produção textual escrita, apontando os livros *cartoneros* como dispositivo alternativo para o professor de Língua Portuguesa desenvolver ações de produção textual escrita para além da redação escolar. Esse dispositivo visa contribuir com a expressão do pensar, do sentir e do querer numa dimensão interacional, considerando os educandos como sujeitos críticos, reflexivos e ativos. Essa abordagem justifica-se pelo fato de haver, em muitas escolas, a frenética busca pela nota 1000 em redação escolar, com a finalidade de aprovação no ENEM⁴ e no SSA⁵, o que se configura

4 Exame Nacional do Ensino Médio, desde sua criação, é utilizado como indicador de proficiência para o acesso ao Ensino Superior.

5 Sistema Seriado de Avaliação, em Pernambuco, é a principal porta de ingresso para a Universidade de Pernambuco. Ele é realizado atendendo aos conhecimentos de cada ano letivo do Ensino Médio, contudo, ainda há o exame de cunho global, que é aplicado com os conhecimentos adquiridos ao longo de todo processo de escolarização básica.

como um empecilho para o trabalho do professor de língua materna em expandir as múltiplas dimensões da linguagem, por meio dos mais variados gêneros textuais, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 498):

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 498).

Logo, espera-se a escrita em sala de aula, tendo como direcionamento a linguagem como interação, possa ser ampliada a partir da produção de livros *cartoneros* como um dispositivo que possibilite ao professor de língua portuguesa o trabalho com a a produção textual escrita sob os múltiplos gêneros textuais, possibilitando a fruição, a construção e a produção de conhecimentos amplos e críticos.

METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa de base colaborativa tendo como método a pesquisa-ação, com uma abordagem qualitativa, cujo fim foi ampliar o olhar a respeito da elaboração de textos escritos em sala de aula considerando a multiplicidade de gêneros textuais. A proposta didática de produção de livros *cartoneros* destinou-se aos estudantes do ensino médio de uma escola pública de Recife- PE, em que há um foco na preparação para o ingresso nas universidades públicas do Estado.

Conforme Turato (2005, p.39), a abordagem dada ao estudo abre-se a uma análise que entende o significado que determinado fenômeno tem na vida das pessoas, preferencialmente no ambiente natural do sujeito. Além disso, favorece o método da pesquisa-ação que, para Minayo (2012, p. 21), considera o universo dos significados e dos valores. Em virtude do envolvimento dos

atores no processo, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal Rural de Pernambuco e à Plataforma Brasil obtendo parecer favorável sob registro de nº 5.253.241.

Assim, participaram do estudo 03 turmas do 1º ano do Ensino Médio e uma professora de língua portuguesa de uma escola pública situada em Recife – PE. A escolha desse nível de ensino justifica-se pelo fato de os estudantes estarem ingressando na última etapa da escolarização básica e pelo entendimento de que do trabalho com vários gêneros é essencial. É importante esclarecer que os participantes receberam pseudônimos a fim de garantir o anonimato. Para o alcance de resultados significativos e entendimento da problemática relacionada à produção de textos escritos nas aulas de Português, foram adotados autores como: Geraldini (1984), Bakhtin (2003), Bunzen (2006), Marcuschi (2008), Bortolanza (2016), Lima Neto (2022) entre outros que cooperaram para as reflexões sobre a produção textual escrita, o trabalho do professor de Língua Portuguesa, os gêneros textuais e o livro *cartonero* enquanto suporte feito a partir de papelão, que pode cooperar com o trabalho da escrita em sala de aula, considerando a multiplicidade de gêneros.

Para a geração de dados, foram realizadas: aplicação de entrevista com a professora participante do estudo, no intuito de compreender a visão dela a respeito do trabalho com o texto escrito nas aulas de língua portuguesa; a promoção de oficina de confecção de livros *cartoneros*, para ampliar a vivência com a produção dos gêneros textuais escritos; a reflexão da concepção de língua enquanto interação, que considera o pensar, o sentir e o agir dos seres que intercambiam suas experiências, suas emoções e suas aprendizagens dentro do espaço da sala de aula; e, por fim, a produção de livros *cartoneros* com estudantes sob a mediação da professora para a produção de textos escritos sob diversos gêneros que foram coletados nos livros *cartoneros* produzidos pelos estudantes.

É importante mencionar que não se desconsidera a redação escolar, mas amplia-se a visão de que o trabalho com a linguagem deve ser pautado numa dimensão que considere a língua enquanto interação, permitindo a elaboração de múltiplos textos que atendam a necessidade do ser em formação. Portanto, para o professor de língua materna há um grande desafio: mediar situações de produção escrita na sala de aula, considerando a gama de gêneros textuais escritos, cuja elaboração supra as necessidades mais triviais e mais complexas do sujeito compreendido como um ser relacional, cujas interações verbais produzam sentidos comunicacionais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A linguagem humana sempre foi motivo de reflexão, desde a Antiguidade Clássica, quando Platão e Aristóteles demonstraram admiração, fascínio e, com o fluxo do tempo, foi sendo motivo de leitura e de inclinação de inúmeros estudiosos de tempos e de locais diferentes, mas que procuraram compreender a incidência da linguagem sobre as mais diversas experiências humanas. Não há como negar que a língua(gem) marca a vida do humano sendo essencial para a construção de habilidades e de competências que contribuirão na vida dos sujeitos educandos, portanto, é essencial para o seu envolvimento em diversas situações sociocomunicativas.

Estas múltiplas facetas da linguagem permitiram estudar e conceituar a língua sob vários prismas. Saussure, por exemplo, considerou a língua como um sistema de signos, um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um sistema (PETTER, 2015, p. 14). Para o autor a língua é um código que possui regras e distancia-se da realidade social. Após Ferdinand Saussure (2012) ter lançado as bases do estruturalismo, como ficou conhecida a corrente linguística que delimitou um objeto de estudo para a linguística, ou seja, a língua sendo ela estudada sem influências externas, outros estudiosos passaram a discutir novas vertentes interpretativas que deram origem a postulados que influenciam as práticas desenvolvidas, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Para Noam Chomsky, a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana (PETTER, 2015, p. 15).

Assim, após os estudos saussurianos, as reflexões sobre a língua vão se intensificando de modo que, segundo Marcuschi (2016, p. 13), a partir dos anos 60, com o surgimento da pragmática, da sociolinguística, da psicolinguística, da etnolinguística e, mais recentemente, do cognitivismo, desembocaram nas mais diversas correntes que hoje influenciam no ensino. Portanto, a língua não poderia mais ser vista ou entendida apenas pelos fatores internos, porque ela, agora, tem a perspectiva de uma realidade construída na interação e que, enquanto fenômeno empírico e situada, considera os intercâmbios entre os usuários e a realidade sociocultural, permitindo compreender que o dado social é mola propulsora para a língua(gem).

Nesse sentido, a língua passa a ser vista como uma realidade plural, sem negá-la enquanto um sistema complexo, dinâmico e adaptativo que se abre a novas perspectivas de entendimento para a mudança (FIORIN, 2015, p.157). Por isso, Geraldi (1984, p. 41) assegura que o ensino de língua (gem) pode caminhar por três concepções:

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

Logo, ao assumir uma perspectiva, o professor estabelece práticas de produção com a língua que podem promover estudos de português numa dimensão clássica-tradicional desconsiderando as múltiplas possibilidades de uso de uma língua ou acolher uma perspectiva que favoreça a luta pela superação da tradição e abrir-se ao processo de ensino-aprendizagem de língua pautado na interação, na valorização da realidade sociocultural sem menosprezar os aspectos múltiplos existentes na realidade interna e externa da língua. Com as concepções de língua, é possível entender que as práticas de ensino assumem posturas diferenciadas na prática docente, por isso é preciso entender que a Língua Portuguesa não é monolítica nem homogênea (MARCUSCHI, 2016, p. 17), e sim uma realidade multifacetada que se apresenta como um fenômeno social.

A produção textual escrita no Ensino Médio é hoje um dos procedimentos mais solicitados nos planejamentos dos professores de Língua Portuguesa. O ensino sistemático da escrita sempre foi colocado para os professores como destaque, embora haja outros eixos importantes de serem vivenciados na sala de aula de português, tais como: a oralidade, a análise linguística/semiótica e o letramento literário (ANTUNES, 2003, p. 25). Para Bunzen (2006, p. 141), desde o século XVIII até meados do século XX, houve destaque para o ensino de regras gramaticais. A língua enquanto código foi sempre trabalhada na sala de aula com fins à boa linguagem, isto é, a imitar os mais belos trechos das obras-primas nacionais que servissem de modelo.

Assim, o trabalho com a escrita com ênfase no código tem sonhado o direito de acesso à produção de outros gêneros textuais escritos que podem contribuir bastante na aquisição da linguagem e tornar a prática de escrita não a-histórica, além de conceber a língua como uma realidade heterogênea. Assim, Antunes (2003, p. 108-109) afirma que o ensino de Língua Portuguesa na escola não deve ter outra pretensão, senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. Para essa abordagem na qual a língua seja cunhada para atender as necessidades sociais

dos usuários, com finalidades estabelecidas, é preciso distanciar-se da visão de língua enquanto código que, segundo Bunzen (2006, p. 145), predomina na produção de textos e aparece com bastante frequência, implícita ou explicitamente, nos enunciados dos professores, dos autores de LDP⁶ e dos próprios PCNEM⁷, 1999, quando tentam definir o que é língua, leitura, escrita e texto.

Portanto, ao longo do Ensino Médio, é percebido que os estudantes e professores desenvolvem práticas de letramento com a finalidade de elaborar a redação escolar, pois é considerada um divisor de águas nos muitos processos seletivos para o acesso ao Ensino Superior. É cabível apontar que, conforme Bunzen (2006, p. 139), faz nascer um especialista nesse processo, o intitulado *professor de redação*. Diante disso, são criados guias, sites, cursinhos de redação, pacotes de aulas com orientação às competências da prova de redação do ENEM, e o trabalho com a linguagem acaba sendo reduzido e limitado. Para Di Spagna (2020), a redação escolar é um:

gênero textual exigido na maioria dos vestibulares, deve ser um texto objetivo, crítico e analítico, embasado em argumentos sólidos. Ou seja, sua nota será prejudicada se escrever algo com caráter opinativo, subjetivo e baseado em crenças pessoais. Por isso, nesses casos, a recomendação é que a redação seja feita na terceira pessoa do discurso.

Não se trata de anular a relevância da redação escolar, mas entender que, durante o Ensino Médio, não se deve priorizar exclusivamente esse gênero em detrimento de outros. É preciso entender também que a língua enquanto código é responsável pela consolidação do ensino de redação escolar, pois, o Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, estabeleceu que, para o acesso ao Ensino Superior, deve ser obrigada a avaliação de redação escolar (BUNZEN, 2006, p. 146).

Logo, no Ensino Médio, o processo de produção textual dissertativo-argumentativo, procurando analisar a aprendizagem dos estudantes sobre a língua na perspectiva prescritiva, na qual visualizam-se as regras, a norma culta e concebe-se a visão de sujeitos socialmente organizados que dominam a língua dentro de uma concepção bastante técnica, instrumental é minimizar o trabalho rico com a língua. Assim, essa orientação não dialoga com a visão do uso da língua como prática social e apaga ou invisibiliza as possibilidades de um ensino

6 Livro Didático de Português

7 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

vasto, amplo e reflexivo a partir da produção dos gêneros textuais escritos. Portanto, a escola, em especial o professor de Língua Portuguesa, deve estar alerta a essa crise que afeta o trabalho com a escrita na sala de aula e entender que assumir uma posição política é um caminho basilar para a transformação em que o sujeito educando tome a palavra para expressar-se através da relação com o outro, possibilitando o fluir da interação dialógica.

Portanto, é preciso que as aulas de Português estejam abertas às novas configurações a respeito do trabalho com o texto. Afinal, a redação escolar, como apontou Bunzen (2006), é limitadora do trabalho possível com a língua e cabe ao professor desenvolver estratégias para realizar um exercício significativo com a escrita e aberto à produção dos gêneros, pois a prática do Professor de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve ser orientada para: a composição e o amadurecimento do uso dos diversos gêneros textuais (PERNAMBUCO, 2012, p. 15).

Os gêneros textuais escritos situam o ser no universo da produção do conhecimento e favorecem o entendimento de que a língua é um fenômeno social de perspectiva sociointeracionista (BAKTHIN, 2003), imersa nas atividades sociais e veiculada através dos gêneros textuais (MARCHUSCHI, 2008). Mas, que estratégia pode ser recorrida pelo professor de Língua Portuguesa para desenvolver um trabalho voltado à produção de gêneros escritos que considere a língua(gem) numa perspectiva interativa e capaz de permitir a prática de letramento para além da redação escolar?

O presente trabalho propaga a concepção de que os livros *cartoneros*, em sala de aula fortalecem a produção textual escrita com ênfase na elaboração de diversos gêneros, adota a concepção de língua enquanto interação e permite o exercício para além da redação escolar no tocante a abertura a produção de outros gêneros textuais escritos, tais como: poemas, cartas, relatos, minicontos, conforme a Base Nacional Comum Curricular. Este documento norteador orienta que o exercício com a linguagem se efetive por um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2018, p. 67). Portanto, os *cartoneros*, de acordo com Lima Neto (2022, p. 19), são:

são suportes criados no ano 2000 na Argentina tendo como base para a sua feitura o papelão. O idealizador destes livros foi o escritor Washington Curcuto, o qual, diante da crise enfrentada neste período pelo país e percebendo os inúmeros desempregados que se tornaram catadores, pensou numa prática que cooperasse para suavizar os efeitos da crise econômica. Assim, a partir da coleta de papelão criou os primeiros

livros *cartoneros* permitindo o surgimento de um movimento que conquistou diversos adeptos e tornou-se uma referência em especial por seu caráter social (LIMA NETO, 2002, p.19).

Dito isso, a elaboração dos livros *cartoneros*, além de ser uma oportunidade significativa de exercitar, em sala de aula, configura-se como um processo que envolve em suas bases a generosidade, a colaboração, a resistência e a criatividade, permitindo, inclusive, espaço para o aparecimento de escritores que estão às margens da indústria editorial. Logo, eles servem de ponte estratégica para ir além do ensino de redação escolar, pois abrigam, a depender da orientação e visão sobre o ensino de língua, as produções escritas dos educandos orientados pelo professor de Português. Por fim, os livros podem ter um único gênero, a exemplo: um romance, uma anedota e etc. No caso dos livros *cartoneros*, elaborados em sala de aula, podem conter sob o olhar atencioso do professor aquilo que foi dito por Marcuschi (2008, p. 178): os suportes comportam os mais diversos gêneros que se queiram.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A língua é uma atividade de natureza sociocognitiva, histórica e situada através da interação dos seres. A escola é um espaço de interação no qual os educandos são convidados a trocarem suas visões de mundo a partir da produção de eventos textuais plurais. Contudo, no que diz respeito às aulas de língua portuguesa, há o predomínio da produção de redação escolar, reduzindo o compromisso com as práticas de produção de textos plurais e impossibilitando que “o professor leve em conta a herança cultural disponível” (BORTOLANZA, 2016, p.117).

Para Antunes (2003, p. 25-26), o trabalho com a escrita ainda se processa de modo insatisfatório, uma vez que se trata de um processo de aquisição da escrita com natureza mecânica e periférica, centrada nas regras ortográficas em que saber escrever equivale a escrever sem erros. No presente estudo, a participante chamada de *Mikhaela* foi indagada sobre *como ela compreende a linguagem e como deve ser processado o trabalho do professor de língua portuguesa para a produção textual escrita no Ensino Médio?* A participante respondeu que usamos a linguagem para a comunicação e interação. O tempo todo a linguagem se faz presente para mediar a comunicação com o outro, fazendo parte do evento social. No que diz respeito ao trabalho com a produção textual escrita, a participante concluiu que a produção textual no Ensino Médio deve se abrir ao universo dos gêneros, pois, por meio do texto, é possível compreender o sentir, os saberes e o pensar dos produtores.

A partir das respostas de Mikhaela, é possível depreender que a interação é um processo de troca de ideias, de sentimentos em que os sujeitos se relacionam e permitem o intercâmbio de experiências e de saberes. No que diz respeito ao trabalho com a escrita há uma inclinação consciente ao trabalho com os gêneros textuais, pois, para a participante, eles permitem entender a visão dos seus educandos. É importante salientar que, para Vianna (2019, p. 27), o texto carrega visões de mundo, acentos, valores, orientações apreciativas que constroem o significado, as palavras que refletem e refratam a realidade.

Assim, pensando no desenvolvimento de um trabalho rico com a língua e considerando a necessidade de produção dos gêneros textuais escritos para além da redação escolar, foi ofertada uma oficina para a produção de livros *cartoneros* com a participante do estudo para que, *a posteriori*, a profissional socializasse com seus educandos, fortalecendo a produção de gêneros textuais escritos em sala de aula. Para Mikhaela, os momentos das oficinas se tornaram satisfatórios e permitiram a projeção de intervenções com o trabalho com a escrita em sala de aula numa abordagem interacional. Para a participante, os suportes contribuem para o aparecimento de sujeitos autores de suas produções escritas. Leal e Melo (2006, p. 09) consideram que o trabalho com a escrita coopera para a dimensão sociodiscursiva, mas também para os fenômenos inerentes ao contexto linguístico.

Após este momento, foi observada a atividade de produção de livros *cartoneros*, sob a orientação da professora Mikhaela. Frente a proposição, a professora separou seis aulas de cada uma de suas turmas para, no primeiro momento, compartilhar com a turma a história dos livros feitos com papelão, expondo que o *cartonerismo* é “um movimento contemporâneo, político, editorial, filosófico, cultural, que começou na América do Sul” (LOPES; GARCIA, 2021. p. 996). No segundo momento, a professora direcionou a atividade para a confecção dos livros. Nesse sentido, o material utilizado foi: capa dos suportes feitas de papel madeira com uso de grampos e costura, folhas A4, que serviriam de base para a escrita dos textos, e a capa do *cartonero* foi feita a partir da técnica de carimbo, uma vez que, em virtude da crise sanitária, não se pode utilizar a troca de tintas, pincéis e outros matérias. Contudo, é importante salientar que as medidas protocolares foram sempre observadas.

O último momento foi o da produção textual escrita em sala de aula, tendo os livros *cartoneros* como suportes para abrigar as produções dos estudantes. Assim, sob a supervisão e o incentivo de Mikhaela, os estudantes puderam produzir textos escritos diversos sem menosprezar a redação escolar, mas entendendo que o trabalho com a língua é plural e a produção de outros gêneros também fortalece o processo de escrita e criticidade em sala de aula. Portanto,

é necessário compreender que produzir diversos gêneros em sala de aula coopera para que haja “um ato complexo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais” (SILVA; MELO, 2006, p. 36).

Sendo assim, o desenvolvimento dessa proposta de produção textual cooperou para expor a voz dos educandos, que, muitas vezes em sala de aula, é emudecido frente as práticas de letramento que visualizam a língua enquanto código. Logo, a partir da atividade com os livros *cartoneros* foi possível perceber um professor que coloca sua prática a serviço da inquietação, como um ser inconcluso que se abre ao ouvir, ao sentir, ao querer, ao viver num processo de troca, de descobertas e de produções que permitam (re) descobrir-se (FREIRE 2011, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível considerar que a prática de produção textual escrita no Ensino Médio não pode tornar invisível ou imperceptível a visão dos educandos. Conquanto, para que isto não suceda, é necessário que o professor tome consciência de que sua mediação deve ser fundamentada a partir da concepção de língua enquanto interação e permita, na sala de aula de português, o ensino de produção textual para além da redação escolar. Isso é possível quando o profissional se abre à possibilidade de ensino através dos múltiplos gêneros textuais, pois eles são textos, portanto, unidades sociocomunicativas (BENTES, 2014, p. 263) e se prestam a atender as necessidades dialógicas dos produtores.

Assim, a produção de livros *cartoneros* é uma proposta que visa colaborar com a vivência de uma prática que permitiu visualizar um sujeito educando relacional, histórico e interativo, que recorre as estruturas verbais para expressar o seu pensar, o seu sentir e as suas inquietações frente ao universo subjetivo da linguagem, mostrando que atuamos em diversos contextos sociais a partir de gêneros. Logo, o professor de língua portuguesa, juntamente com os demais educadores, é um agente *sine qua non* para o fluir da criatividade inerente à língua.

AGRADECIMENTOS

A Deus, aos nossos familiares, aos que nos atravessam na partilha do conhecimento.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, Vanda Maria et al. **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura/organizadora Vanda Maria Elias. – 1 ed. 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014. P. 41-53

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> Acesso em: 24 maio 2020.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Entrevista com João Wanderley Geraldi. Programa de Pós-Graduação em educação. INIUBE – Universidade de Uberaba – **Revista Profissão Docente**., V.16, n. 35, p. 110-120, ago. – dez., 2016.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Mércia (Orgs.); Angela B. Kleiman... (et al.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

DI SPAGNA, Julia. **Redação**: escrever em primeira pessoa é errado? Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/redacao/redacao-escrever-em-primeira-pessoa-e-errado/> Acesso em: 04 Jun. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística I**: Objetos teóricos/ José Luiz Fiorin (Org.). – 6.ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

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

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João. Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley. et al. (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-28

LIMA NETO, Waldemar Cavalcante de. **Livros cartoneros**: uma estratégia pedagógica de enfrentamento ao *bullying* escolar. Maceió, AL: Editora Olyver, 2022.

LOPES, Fernanda Cristina; GARCIA, Sarah Pimentel Palacio. Movimento cartoner visto sob uma concepção de língua sociointeracionista: trajeto latino-americanos e autoria no ensino de espanhol. In: **Revista X**, v. 16, n.4, p. 991-1010, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, Mimeo, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio. O papel da linguística no ensino de línguas. Rio de Janeiro, **Revista Diadorim**, n.18 volume 2, p. 12-31, jul – dez 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2012

PERNAMBUCO. **Parâmetros curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** – Concepções. 2012.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução a linguística** – objetos teóricos. 6ª ed, São Paulo: Contexto, 2015.

SAUSSURE, Fernand de. **Curso de Linguística Geral/Ferdinand de Saussure**; organização Charles Bally e Albert Sechechae; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de: Isaac Nicolau Salum; [Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein]. – 28.ed. – São Paulo: Cultrix, 2012.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde:** definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. Rev Saúde Públ. 2005;39(3):507-14.

SILVA, Alexsandro da.; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 29-44.

VIANNA, Rodolfo. A linguagem pela perspectiva do círculo de Bakhtin. Natal, RN, **Odisseia**, n.1, v.4, p.19-33, jan. – jun. 2019.