

LIVROS CARTONEROS: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL E LEITURA/ESCUTA DA ALMA

CARTONERA BOOKS: A PEDAGOGICAL STRATEGY FOR THE PROCESS OF TEXT PRODUCTION AND READING/LISTENING TO THE SOUL

Waldemar Cavalcante Lima Neto

Doutorando pela Universidade Federal Rural de Pernambuco

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6149649296697305>

E-mail: waldemar.cdneto@professor.educacao.pe.gov.br

Valéria Severina Gomes

Pós-doutora Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8893406062883304>

E-mail: valeria.sgomes@ufrpe.br

Vicentina RamiresDoutora

Doutor pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPE).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4023907282886164>

E-mail: vicentina.borba@ufrpe.br

Resumo: Este estudo foi desenvolvido ao longo da crise da Covid-19, que interrompeu inúmeros processos educativos. Objetivamos investigar as contribuições do livro cartonero como estratégia pedagógica do(a) Professor(a) de Língua Portuguesa (PLP) para uma prática de produção textual que propicie a escuta das vozes internalizadas do(a) educando(a). Discorremos sobre a necessidade de um trabalho com a língua(gem), pautados nos múltiplos gêneros textuais, compreendendo as vozes de sujeitos sócio-históricos e ideológicos em diversas situações comunicativas. Para tal, recorremos ao método da pesquisa-ação com ênfase na abordagem qualitativa. Como produto final, obtivemos a produção de livros cartoneros, que apresentou a possibilidade de um trabalho vasto com a língua escrita. Os resultados apontaram que a abertura do(a) professor(a) à dimensão interacionista da linguagem permite um trabalho rico e vasto com gêneros textuais escritos em sala de aula, atendendo às necessidades sociocomunicativas dos(as) educandos(as).

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

Abstract: This study was developed during the Covid-19 crisis, which disrupted numerous educational processes. Our aim was to investigate the contributions of the "cartonero" book as a pedagogical strategy for the Portuguese Language Teacher (PLT) to facilitate a textual production practice that enables the listening to the internalized voices of the students. We discuss the need for language work based on multiple textual genres, understanding the voices of socio-historical and ideological subjects in various communicative situations. To achieve this, we employed the research-action method with an emphasis on qualitative approaches. The final product involved the creation of "cartonero" books, allowing for extensive work with written language. The results indicated that the teacher's openness to the interactionist dimension of language enables a rich and extensive exploration of written textual genres in the classroom, meeting the socio-communicative needs of the students.

Keywords: Cartonero books. Written textual production. Language and discourse. Subject.

Introdução

A prática da escrita na escola, em especial, na última etapa da escolarização básica, pode ser redutora, a depender da concepção de língua(gem) que o(a) docente assuma. Geraldi (1984) considera que a perspectiva de um trabalho com a escrita pautada na concepção de língua enquanto código colabora para que não se desenvolva uma produção textual escrita com ênfase nos vários gêneros textuais. É necessário salientar, tal como o faz Marcuschi (2008), que o trabalho com os textos escritos deve atender as necessidades sociocomunicativas dos(as) educandos(as). Logo, a produção textual escrita em sala de aula deve promover aos/às estudantes o direito de produzir textos sob os mais plurais gêneros escritos.

Assim, iniciamos as nossas reflexões a partir da seguinte problemática: o uso de livros *cartoneros*¹ em sala de aula pode se configurar como uma estratégia do do(a) Professor(a) de Língua Portuguesa (doravante PLP) capaz de fortalecer o processo de produção textual escrita e contribuir para a leitura/escuta das vozes internalizadas do(a) educando(a)?

Compreendemos que é preciso pensar nas práticas de língua(gem) com a finalidade de elaboração de múltiplos gêneros textuais, os quais permitam compreender as vozes dos sujeitos sócio-históricos e ideológicos em diversas situações comunicativas. Dessa maneira, visamos investigar as contribuições do livro *cartonero* como estratégia pedagógica do(a) PLP para uma prática de produção textual que propicie a escuta das vozes internalizadas do(a) educando(a). Percebemos que, no Ensino Médio, intensificam-se os estudos da língua(gem) voltados à produção da redação escolar, invisibilizando outros gêneros textuais escritos, que contribuem para o desenvolvimento da língua(gem) e, conseqüentemente, para a expressão do sentir, do agir e do pensar dos(as) educandos(as).

Portanto, defendemos a ideia de que o trabalho com os gêneros textuais escritos deve ocorrer numa perspectiva de língua(gem) interativa, que permita a leitura/escuta das vozes internalizadas do sujeito. Assim, os livros *cartoneros* são suportes que podem auxiliar o Professor de Língua Portuguesa para um trabalho rico e vasto assentado nessa perspectiva.

Logo, esse artigo se alicerça com reflexões sobre o *nascedouro do afluente* linguístico que trata da língua(gem) e do ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, refletimos sobre o percurso desse *afluente*, discutindo-se as margens e as profundezas da Análise do Discurso, para, em seguida, apresentar-se o *delta do afluente*, ou seja, a historicidade do livro *cartonero*, uma vez que ele se coloca como mecanismo para a produção textual escrita. Também se expõe a metodologia do estudo enquanto *leito do afluente* e, em continuidade, realizamos as análises dos dados e, por fim, as considerações inacabadas, as quais nos permitem seguir na *infinitude das águas*.

O nascedouro do afluente linguístico: considerações sobre a língua(gem) e o ensino de Língua Portuguesa

Os textos são eventos que comportam sentidos. Eles são atravessados por vozes que, muitas vezes, são silenciadas ou gritam por socorro, liberdade, vida. Eles também podem apresentar visões contrárias a tudo isso. Por isso, os textos são compreendidos como um mosaico de nossa condição humana, revelando quem somos ou desejamos ser e/ou o que desejáramos ser. Contudo, nem sempre são visíveis nas linhas de um texto os sentidos produzidos a partir da eventualidade textual escrita, pois, em seu funcionamento, há o interdito. Para Oliveira (2013), essa condição não é transparente para o sujeito, porque ele nem sempre percebe como é afetado pela ideologia e pelo inconsciente. Assim, há uma compreensão muitas vezes equivocada de que o ser está na origem do dizer, dominando os sentidos do que é dito ou se pretende dizer.

Dessa maneira, os textos veiculam considerações relevantes advindas da interação discursiva e, portanto, carregam sentidos, os quais nos permitem considerar que eles não são neutros

¹ São suportes criados no ano 2000 na Argentina, em plena crise econômica, a partir da utilização de papelão, os quais permitem o acesso à leitura e o surgimento de escritores autônomos. O termo *cartonero* provém de (*cartón*). Utilizamos em destaque neste artigo apenas em sua primeira menção, porque o termo já foi bem assimilado no Brasil.

(Antunes, 2003). Assim, o trabalho com o texto escrito se configura como um grande desafio para o(a) professor(a) de Língua Portuguesa, uma vez que a produção textual tem sido limitada pela ênfase dada ao trabalho com a redação escolar.

Evidentemente, notamos que a concepção interacionista da língua(gem) em que há possibilidade de desenvolver textos considerando a expressão do pensar, do sentir, do querer e do universo de enunciações, torna-se menor ou desaparece, no lugar de uma decisão política e pedagógica que deveria voltar-se para entender a língua como uma produção de sentidos (Orlandi, 1999), considerando a heterogeneidade, a historicidade dos(as) sujeitos(as) e o fluir das vozes dos(as) seres que produzem textualidades e interações discursivas.

Bakhtin (1929), Authier-Revuz (1998), Benveniste (2005) e Freire (2011) reforçam que a língua é uma realidade multifacetada, não estanque e serve para expressão e projeção de sentido(s). Aqui, é preciso destacar que a língua(gem) flui e altera-se ao longo da trajetória da humanidade, e é entendida como uma capacidade específica da espécie humana (Fiorin, 2015). Dessa forma, pode-se afirmar que a língua(gem) é resultante de um processo que se caracteriza por uma ação dialógica, que abre caminhos para a interação verbal, cujo fim deveria ser o rompimento com os paradigmas de uma ação monológica. É importante salientar que, consoante Freire (2011) e Bakhtin (1929), a ação monológica deve ser entendida como uma atitude inaceitável nos processos que se relacionam ao dialogismo. Isso considerado, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve efetivar-se na relação e nos entrelaços discursivos, pois os textos são composições nascidas das relações dos sujeitos, permitindo entender a língua(gem) considerando o contexto social, ou seja, as mais plurais ações que permitem elaborações mais complexas numa dimensão sociointerativa. Logo, a língua(gem) acontece na situação concreta de comunicação, através da interação verbal, e é preciso que o ensino de Língua Portuguesa compreenda a transformação da língua em discurso, que é a produção social da linguagem (Fiorin, 2014).

Geraldi (1984) afirma que o professor de Língua Portuguesa é responsável por orientar sua prática capaz de promover a interação e, conseqüentemente, um processo de ensino-aprendizagem que favoreça a aquisição da língua(gem), considerando os processos subjetivos dos(as) educandos(as). Por isso, é necessário que o ensino de Língua Portuguesa permita a abertura à reflexão e à democratização das variedades linguísticas e superação das desigualdades sociais (Geraldi, 1984, p. 44).

Nesse sentido, aqui defendemos que ensinar Língua Portuguesa é colaborar para uma perspectiva dialógica, o que se configura, sem dúvida, como um grande desafio para o profissional de língua(gem). Assim, a atuação do(a) professor(a) assume uma orientação política, podendo ser de silenciamento, quando não permite um trabalho amplo com a língua(gem), ou de promoção da interação social, em que confronta os baixos níveis de desenvolvimento da linguagem. Esta última se efetiva na construção de língua(gens) em situação concreta, permitindo aos(às) estudantes recorrerem aos domínios do falar, do pensar, do escrever, do sentir e do agir em várias situações concretas e comunicacionais.

O percurso desse afluente – as margens e as profundezas da Análise do Discurso

Se os textos carregam as vozes do(a) seu(sua) produtor(a) eles são interpretáveis e interessam à Análise do Discurso (doravante AD), pois, enquanto abordagem, abre-se à compreensão das vozes existentes no tecido textual (enquanto material discursivo). Sériot (2015), Brait (2014), Dezerto (2010), Mussalim (2011), Mussalim e Bentes (2011), Oliveira (2013), entre outros, serão os lemes para transpassar pelas águas reflexivas da AD, contribuindo para uma imersão nas margens e nas profundezas dessa abordagem, cujo fim é entender o funcionamento da linguagem numa perspectiva ideológico-discursiva, com a compreensão de que a produção textual escrita em sala de aula através dos livros *cartoneros* comporta as categorias analisadas pela AD, além de ser um suporte que carrega as vozes dos(as) educandos(as).

É preciso de antemão destacar que a AD reconhece a língua como um fenômeno social, um constructo interativo, mutável e, para Possenti (2011), promotora de sentidos, contrariando a visão

de língua numa dimensão estruturalista que, de acordo com Mussalim (2011), não é aprendida na sua relação com o mundo, mas nas estruturas internas de um sistema autônomo. Evidentemente que para isso a AD reconhece o papel do sujeito que se percebe na relação eu-tu, cuja interação possibilita processos de significação numa dimensão social, cultural, histórica e ideológica que perpassam sentidos.

Logo, a língua não é uma forma, mas é compreendida pela AD como um constructo interativo que comporta sentidos resultantes da expressão de sentimentos, dos pensamentos e das precisões comunicativas que fazem emergir o discurso situado, o qual é construído e reflete as práticas sociais numa perspectiva histórico-social e dialética. Assim, o estudo da língua enquanto materialidade discursiva se propõe à leitura do que é dito e do que está no interdito, o que colabora para entender que o discurso é uma malha tecida por ideologias que traduzem os valores, as formas de ver, entender, sentir e querer, bem como perceber o ser no mundo.

As vozes discursivas surgem em diversos espaços em que há possibilidade de interação, tais como escolas, instituições religiosas, políticas, nas comunidades, nas ruas, na própria família, e reforçam a ideia de que o discurso é um ato interativo e dialógico existente na relação de um eu com um outro. Nesse processo Mussalim (2012) destaca *as condições de produção* que arrolam a produção do discurso ao materialismo histórico, considerando as vivências dos(as) produtores(as), isto é, as formações sociais que interferem diretamente nas possibilidades discursivas, sendo isso o que Pêchex denomina de *máquina discursiva* (Mussalim, 2012, p. 118).

Assim, os(as) sujeitos(as), consciente ou inconscientemente, promovem interação verbal através de suas experiências vivenciadas. Por esse prisma, a relação com o outro revela sua presença ideológica, por meio de marcas da discursividade que colaboram para a formação de sua identidade, o que justifica a expressão “discurso do outro”, isto é, do inconsciente, do lugar desconhecido, do estranho, de onde emana o discurso do pai, da família, da lei, enfim, do Outro, e em relação ao qual o sujeito se define, ganha identidade, espaço e perpetuação (Mussalim, 2012, p. 119).

Dezerto (2010) reflete que há um processo de subjetividade de base psicanalista em que a interação desses sujeitos históricos e dialéticos constroem processos de subjetividade que traduzem ou explicitam um sujeito atuante que se relaciona na e para a construção de sentidos provenientes dos processos e das mudanças sociais (Dezerto, 2010, p. 75), os quais colaboram para a formação do discurso em que a língua serve como inscrição do discurso em que se empreende não apenas a ordem linguística, mas está submetida aos fatores histórico-social, isto é, as práticas sociais.

À guisa das reflexões da AD de base francesa, depreendemos que o processo dialógico de um eu com um outro, notoriamente, reflete ou implica nas reflexões sobre a língua(gem), considerando-a como uma prática discursiva que se coloca à disposição da leitura das vozes atravessadas por existências e experiências comportadas ao longo do viver do ser interactante. É assim que podemos concluir que as vozes desses sujeitos carregam suas vivências e suas experiências, ou seja, o discurso é marcado pelo dizer e é sempre interdiscursivo, compreendido como materialidade que o atravessa e o interpela.

Após essas breves considerações sobre a AD, apresentamos a seguir um quadro que pretende ilustrar as questões essenciais da AD aqui tratadas.

Quadro 1. Categorias da AD

CATEGORIA	CONCEITO(S)	IMPLICAÇÃO
A ideologia	A ideologia é um mecanismo imaginário (Dezerto, 2010). Esse funcionamento não é transparente para o sujeito, ou seja, não percebemos como somos afetados pela ideologia e pelo inconsciente: simplesmente falamos como se estivéssemos na origem do dizer e como se dominássemos completamente os sentidos do que pretendemos dizer (Oliveira, 2013, p. 103)	Não há discurso neutro, pois todo discurso apresenta uma carga ideológica.

O discurso	O discurso é uma materialização da ideologia decorrente da organização dos modos de produção social (Mussalim, 2012, p. 122)	O discurso é o objeto de estudo da AD, configurando-se como um elemento imprescindível, relevante e aberto à análise. Faz-se presente em textos verbais e não-verbais.
O sentido	Não existe o sentido em si. O sentido vai se constituindo à medida que se constitui o próprio discurso. Ele é determinado simultaneamente pelas posições que vão sendo colocadas em jogo na relação entre as formações discursivas que compõem o interdiscurso (Mussalim, 2012, p. 155).	Os sentidos constituem o discurso, que é elaborado nas práticas sociais.
A formação discursiva (FD)	A FD é conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma dada área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault (1969/2004, p. 133) citado por Mussalim (2012, p. 131).	O discurso é fruto da relação dialógica. Ele é produzido considerando as questões históricas, sociais, ideológicas e, para a AD, não é desprovido de sentido(s).
O sujeito	O sujeito emerge a partir da dialogicidade e, a partir desse processo enunciativo, ocupa seu lugar em determinada formação social (Mussalim, 2012, p.122).	O sujeito é o centro da reflexão, visto que ele é o responsável pela interação verbal.

CATEGORIA	IMPLICAÇÃO	CONCEITO(S)
A ideologia	Não há discurso neutro, pois todo discurso carrega um dado ideológico.	A ideologia é um mecanismo imaginário (Dezerto, 2010). Esse funcionamento não é transparente para o sujeito, ou seja, não percebemos como somos afetados pela ideologia e pelo inconsciente: simplesmente falamos como se estivéssemos na origem do dizer e como se dominássemos completamente os sentidos do que pretendemos dizer (Oliveira, 2013, p. 103)
O discurso	O discurso é o objeto de estudo da AD, configurando-se como um elemento imprescindível, relevante e aberto à análise. Faz-se presente em textos verbais e não-verbais.	O discurso é uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social (Mussalim, 2012, p. 122)
O sentido	Os sentidos constituem o discurso que é elaborado nas práticas sociais.	o sentido vai se constituindo à medida que se constitui o próprio discurso. Não existe o sentido em si, ele vai sendo determinado simultaneamente às posições que vão sendo colocadas em jogo na relação entre as formações discursivas que compõem o interdiscurso (Mussalim, 2012, p. 155).

A formação discursiva	O discurso é fruto da relação dialógica. Ele é produzido considerando as questões históricas, sociais, ideológicas e, para a AD, não é desprovido de sentido(s).	Um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault (1969/2004, p. 133) citado por Mussalim (2012, p. 131).
O sujeito	O sujeito é o centro da reflexão, visto que ele é o responsável pela interação verbal, na realidade, ele é o produtor do verbo (palavra/escrita).	O sujeito emerge-se a partir da dialogicidade e, a partir desse processo enunciativo, ocupa seu lugar em determinada formação social (Mussalim, 2012, p.122).

Fonte: Os autores (2023).

Logo, a AD não se fecha ao processo dialógico e compreende o discurso como um elemento de natureza linguística e sócio-histórica, manifestado através das visões, dos sentimentos, das expressões e das experiências dos sujeitos(as) produtores(as). A AD considera a língua(gem) plástica, interactante, dialética, assentando-a numa dimensão sociointerativa. Assim, o texto comporta sentidos, posicionamentos, visão ideológica e as impressões sobre a forma de viver, de sentir e de querer dos(as) seus(suas) produtores(as). Nesse sentido, o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula de língua portuguesa deve explorar os elementos discursivos, possibilitando a escuta das vozes dos(as) sujeitos(as), considerando a produção textual escrita para além do código.

Compreendemos que os livros cartoneros, entendidos como suportes artesanais, servem de base para práticas textuais escritas dialógicas, em que se considera a historicidade dos seres produtores(as), e esses dispositivos podem abarcar uma gama de gêneros textuais escritos que atendam as necessidades sociocomunicativas dos(as) educandos(as) numa dimensão interacionista em que a língua(gem) é vista para ir além dos aspectos linguísticos, permitindo apresentar as vozes internalizadas dos(as) sujeitos(as) no que se refere à análise de suas produções ancoradas nos livros cartoneros. Assim, o delta deste afluente linguístico aponta que a produção de livros cartoneros permite as interações discursivas da produção textual escrita a partir de diferentes gêneros textuais escritos, cuja leitura mergulha nas subjetividades dos(as) seres produtores(as) de sentidos.

O delta do afluente: a historicidade do livro cartonero

O percurso deste afluente linguístico nos evoca inquietações plurais, desde a nascente até o delta, local em que as águas que banham as correntes linguísticas se encontram e lançam-se ao oceano. Poderia este rio linguístico finalizar o seu trajeto através de uma foz do tipo estuário, na qual o fluxo das águas encontrem o mar por um único canal? Não, visto que o desembocar dessas águas consideram os sedimentos que no percurso foram depositados. De forma análoga ao trajeto dos estudos da língua(gem) se consideram a historicidade, a cultura e as experiências de sujeitos produtores de sentidos numa perspectiva interacionista. Logo, o delta conecta o rio ao oceano, considerando sua diversidade. Assim também é a intersecção entre o texto e as vozes que o compõem, contribuindo para que seus produtores sejam compreendidos.

Geraldi (1984), Bakhtin (2003), Antunes (2003) e Marcuschi (2008) consideram a língua como um processo de interação, tal como está assentado na Base Nacional Comum Curricular – Brasil (2018). Portanto, as águas que a transportam não são isentas dos sedimentos, ou seja, as experiências que se cruzam, isto é, as experiências com a língua(gem), são imprescindíveis, e sob a égide da AD a língua é vista como sociointeração, e na foz do delta há a representação dos fatores sócio-históricos e ideológicos. Assim, o livro, enquanto suporte, é análogo a uma nau que desliza sobre esse rio, em cujas páginas é possível encontrar realidade(s) heterogênea(s), dialogismo e a possibilidade de um trabalho rico com gêneros textuais escritos, além de conter vozes que podem ser lidas no movimento das águas da AD.

O livro é um aparato que serve para registrar, informar, relatar, salvaguardar informações que são adquiridas pelo ser humano ao longo de sua existência. Por isso, Chartier (2019) afirma que é um objeto de leitura, normalmente das obras literárias, práticas filosóficas, históricas etc. Enquanto compositório tecnológico, serve para a transmissão cultural, resultando em aprendizagem coletiva (Tomasello, 1999). Além disso, os livros, a partir de uma visão sociocolaborativa, guardam saberes aprendidos e veiculados aos leitores e às leitoras e, desta forma, comportam o capital cultural adquirido na experiência e na existência da humanidade (Bourdieu, 2007).

Para Chartier (2007, p. 125), o livro conhecido no formato mais tradicional surge entre os séculos II e IV. Nesse suporte composto por páginas reunidas numa encadernação, que chamamos de códice, substituiu os rolos, os papiros, os pergaminhos, as pedras, as madeiras e todos os demais suportes usados desde a antiguidade. A partir dessa evolução, conforme afirma Bezerra (2007), os livros cooperam para a construção do sentidos das mensagens escritas, até os aspectos sociocognitivos no contexto das interações orais e escritas no meio social.

Contudo, salientamos que um livro é muito mais do que uma estrutura verbal ou séries de estruturas verbais, uma vez que, como defende Borges (1997), o livro é um espaço de diálogo em que o(a) leitor(a) não se encontra isolado(a), mas imerso(a) em uma dinâmica infinita de relações e, por isso, tal com explica Abreu (2003), favorecer o acesso à leitura, ao conhecimento, socializá-lo e adquiri-lo não foi fácil ao longo da história, pois os livros sofreram com o controle do Estado, principalmente no que diz respeito à produção, à veiculação e ao acesso dos seus conteúdos à população, sendo os mais empobrecidos vítimas direta desse controle excessivo.

No Brasil, os primeiros livros foram trazidos pelos jesuítas e serviam para a instrução dos colonos e filhos dos colonos. De acordo com Rosa (2009, p. 79), os primeiros exemplares chegaram quase depois de um século da invenção da imprensa sob o controle excessivo do Estado e dos censores, pois eles não poderiam, em hipótese alguma, ferir a religião, a moral e os bons costumes (Abreu, 2003, p. 41). Logo, observamos que a difusão de obras de saber científico e de saber literário sempre foi um desafio e, na contemporaneidade, ainda que a difusão presente encontre maior poder de socialização em hemisfério digital, encontra seus desafios, cujas raízes podem ser consideradas históricas.

O livro atravessou séculos, encontrou novos espaços e suportes, tais como os digitais, na forma de *sites*, *blogs*, por exemplo, e outros materiais que tiveram, no ciberespaço, conforme Lévy Pierre (1999, p. 29), o suporte da inteligência coletiva. Todavia, ele continua relevante, pois contém informações que convidam à leitura de assuntos amplos, reflexivos, que permitem o exercício da imaginação e da ampliação dos saberes e dos horizontes de expectativa. Bezerra (2007) afirma que ele é um suporte que abriga diferentes gêneros, e sua confecção se abre a realidades discursivas de natureza plural.

Assim, diante dos inúmeros livros, na década de 2000, na Argentina, conforme Lopes e Garcia (2021, p. 996), emerge o movimento *cartonero*. Trata-se de uma produção editorial independente. Um movimento político, editorial, filosófico e cultural nascido na América do Sul, para a produção de livros feitos de modo artesanal que cooperassem para o surgimento de escritores e de atores invisibilizados.

Washington Curcurto, junto a Fernanda Laguna e Javier Barilaro, foi o idealizador da 1ª cartonera, nascida em Buenos Aires em plena crise econômica, cujo objetivo era promover práticas de leitura literária e escrita criativa que conectassem a arte com a própria vida (Santomero; Bórtoli, 2022, p. 03). Para Noury (2002), os livros cartoneros são instrumentos que dão voz a humanos marginalizados e possibilitam tornar suas histórias audíveis. Assim, para além da superação da crise vivenciada na localidade, a ideia de produzir livros feitos artesanalmente resultou de uma alternativa para enfrentar a crise econômica do país, contribuindo na renda dos coletores, pois eram comprados os papelões (*cartón*), de onde provém o termo, que é a matéria prima dos suportes e das capas destes livros, colaborando para o surgimento de novos autores (Pimentel, 2020).

Os livros cartoneros, sob esta natureza, colaboram para o ato pedagógico, político, econômico e cultural (Freitas; Rodrigues, 2007), em cujo cerne encontra-se o professor de língua portuguesa, ao promover a produção coletiva de textos sob os mais diversos gêneros escritos em sala de aula. Logo, os livros cartoneros contribuem para o exercício criativo e as interações verbais, além de permitirem a composição de textos que comportam as diversas vozes dos(as) sujeitos(as)

produtores(as).

Ressaltamos que as páginas dos livros cartoneros são preenchidas não apenas por caracteres ou signos ou por conjunto de regras, mas por discursos tecidos numa ascensão dialógica, considerando as experiências sócio-históricas e ideológicas. Logo, o trabalho com a língua(gem) sob a condução do professor de língua portuguesa vai além dos aspectos linguísticos e literários. Ele necessita ser realizado compreendendo a língua como um fenômeno social (Marcuschi, 2016). Portanto, a produção textual escrita no Ensino Médio não deve destacar apenas o ensino de redação escolar, mas abrir-se ao universo dos gêneros textuais escritos que compreendam as necessidades sociocomunicativas dos(as) estudantes, com ênfase aos textos modais e multimodais. Contrariando essa perspectiva, o formato de aulas que supervalorizam a concepção de língua enquanto código, com ênfase em fórmulas, estruturas e receitas para a produção de um texto escrito não considera as visões, os desejos, os sentimentos, as impressões sensíveis do(a) produtor(as).

Diante do exposto, os livros cartoneros se prestam ao trabalho vasto com os gêneros textuais escritos, além de apresentar a língua como um processo interacionista. Eles também cooperam para evidenciar o que está posto nos documentos oficiais que norteiam a prática do(a) professor(a) de Língua Portuguesa, em que a produção de textos escritos em sala de aula no Ensino Médio deve direcionar para a composição e o amadurecimento do uso dos diversos gêneros textuais (Pernambuco, 2012, p. 15).

Por fim, é mister salientarmos que a produção escrita contida nos livros artesanais considera a historicidade, as experiências dos(as) sujeitos(as), e os discursos tecidos revelam suas subjetividades, suas visões e seus sentimentos. Neste escopo textual reside a ideologia nem sempre visível, mas reveladora do mundo particular do ser (Gouveia, 2002). Cheia de sentido(s) é aberta à leitura pela AD, uma vez que os textos escritos nos livros cartoneros são um material rico e tradutor da interioridade do ser. Por isso, Fiorin (2015, p. 14) orienta que a linguagem (falada ou escrita) é promotora de sentidos e isso fica evidente quando o texto escrito pelos(as) estudantes materializa sua visão de mundo e revela seu pensamento, concepções de mundo, sentimentos, auspícios (Bentes, 2014, p. 263). Por conseguinte, os cartoneros aqui analisados contêm os textos dos(as) adolescentes e configuram-se como estratégia para a produção textual escrita em sala de aula sob os múltiplos gêneros, na perspectiva de escuta das vozes internalizadas dos indivíduos.

Metodologia: o leito do afluyente

Compreendemos a metodologia como o percurso desenhado para o desenvolvimento de ações que se coadunem para alcançar os objetivos do estudo. Considerando o diálogo ininterrupto com a base epistemológica, apontamos o método da pesquisa-ação para considerar um estudo crítico-reflexivo e dialógico, com ênfase na colaboração entre o pesquisador e os sujeitos partícipes da realidade estudada.

Com a perspectiva de incentivar a produção textual escrita com os livros cartoneros como estratégia pedagógica do professor de Língua Portuguesa, procedemos às seguintes técnicas de coleta: análise documental, observação exploratória, entrevista semiestruturada com a professora participante deste estudo, oficina de linguagem para produção de livros cartoneros e observação participante. Esta última etapa foi significativa, porque permitiu a análise da postura docente frente à produção textual escrita e o entendimento do texto como espaço de diálogo. Além disso discutiram-se as possibilidades de realização de um trabalho com os gêneros textuais a partir da utilização dos livros cartoneros, ressaltando-se ainda que, por meio dessa etapa, foi desenvolvida uma sequência de atividade sob o olhar cuidadoso professor, que se desdobrou em: seminário sobre os gêneros textuais, resolução de exercício com ênfase em múltiplos gêneros textuais e a confecção de livros cartoneros que contivessem os textos dos(as) estudantes participantes, conforme os gêneros estudados ao longo do ano letivo em questão.

Isto foi possível, porque o método selecionado foi a pesquisa-ação. De acordo com Minayo (2012), este tipo de pesquisa fortalece as decisões tomadas no âmbito da coletividade, considerando o aspecto social, histórico e cultural dos sujeitos. Reforçando esse trajeto, ancoramos o estudo numa abordagem qualitativa, que, para Gil (2008, p. 175), se abre a uma análise que considera o

estilo e a capacidade do pesquisador, além de revelar os aspectos subjetivos dos sujeitos, tais como as emoções e os sentimentos.

Assim, a partir das definições mencionadas, realizamos um levantamento teórico em livros, revistas, artigos científicos e textos acadêmicos, que contribuíram para a consolidação, refutação e aperfeiçoamento das nossas ideias sobre o tema proposto. Partimos do pressuposto de que os textos comportam as vozes dos seus produtores e são construções que carregam sentidos, bem como veiculam o pensar, o sentir e o agir dos(as) seus(suas) produtores(as), sendo imprescindível uma leitura cuidadosa a partir do prisma da Análise do Discurso.

Dito isto, anunciamos que os sujeitos deste estudo foram estudantes de três turmas 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública situada na cidade de Recife – PE, pertencente à rede estadual de ensino, e sua professora de língua portuguesa, que recebeu o pseudônimo de Mikhaela. Os(as) 120 estudantes das três turmas que participaram do estudo foram denominados com a nomenclatura **E01, E02, E...**, sucessivamente. Além disso, a identificação das turmas **01, 02 e 03** se deu a partir da utilização das terminologias **G01, G02 e G03**. Já a professora, servidora estatutária da rede estadual, possuía 05 anos de efetivo exercício, mas com atuação na profissão há mais de 10 anos. Formada em Letras Português-Inglês pela Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata – Universidade de Pernambuco, possuía especialização no ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Frassinete do Recife.

Para a análise dos dados, os textos retirados dos livros cartoneros produzidos durante a pesquisa, que, analisados à luz das contribuições dos estudos da Análise do Discurso de linha francesa, foram considerados os estudos de Pêcheux. Assim, buscamos compreender os resultados a partir dos dados que foram coletados em todo esse percurso metodológico aqui descrito (Triviños, 1987). Portanto, para análise do *corpus*, adotamos as seguintes categorias em relação aos livros cartoneros e à produção textual escrita: sujeito, ideologia, formação discursiva e discurso.

Logo, compreendemos o estudo como epistemologicamente interpretativo, buscando uma análise mais profunda dos dados. O texto escrito, materialidade do discurso, é, da mesma forma, materialidade da ideologia, que comporta sentidos, em que são percebidos valores, princípios, ideias, permitindo entender que nenhum texto é nulo ou neutro, uma vez que todos apontam para a existência de um sujeito relacional, histórico e dialético.

Por fim, ressaltamos que a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética da Universidade Federal Rural de Pernambuco, através do CAEE nº 5467721.6.0000.9547, e recebemos, após apresentar as contribuições do estudo, o parecer favorável sob o nº 5.253.241. Além disso, a pesquisa apresentou como forma inserção social dois elementos significativos, que são a formação da professora e a produção de livros *cartoneros* para o trabalho amplo com os gêneros textuais escritos, sendo este último o produto final da pesquisa em questão.

Análises e resultados: para o além rio

À luz de uma postura crítico-reflexiva, discutimos as categorias de estudo sob os direcionamentos da Análise do Discurso. Ressaltamos que pelas dimensões do presente artigo, apresentamos um recorte considerado significativo com a produção de livros cartoneros, com as técnicas recorridas ao longo do processo, resultando em um trabalho amplo com a escrita.

A possibilidade do trabalho de produção textual escrita nas aulas de língua portuguesa com o suporte dos livros cartoneros em múltiplos gêneros se efetivou, porque tivemos a base colaborativa para a confecção dos suportes e a análise dos textos dos estudantes encontrados nos livros, considerando as categorias da AD. Desse modo, apresentamos as reflexões obtidas em cada etapa desenvolvida no estudo.

A respeito da análise documental

Realizamos a leitura de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares, em especial o de Pernambuco, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), para compreendermos o tratamento dado ao trabalho com a produção textual escrita nas aulas de

língua portuguesa na escola em que o estudo se desenvolveu. Com a leitura do PPP, compreendemos as ações escolares que valorizam o trabalho com a prática textual, possibilitando aos profissionais caminharem de modo mais confortável, uma vez que ele norteia muitas das ações dentro da escola (Libâneo, 2001).

Diante disso, na escola em questão, observamos que os documentos orientam as práticas dos professores de língua portuguesa, pois a professora participante prepara suas aulas, realiza seu planejamento sob a ótica dos Parâmetros Curriculares de PE em diálogo com a BNCC, permitindo que o sujeito aprendente tenha suas múltiplas dimensões respeitadas, em termos de sua maneira de ver, de sentir, de agir e de pensar. Para Bortolanza (2016, p. 113), no ensino de língua, é preciso criar espaços de discussões plurais a partir da complexidade de temas, colaborando para a formação de educandos críticos-reflexivos.

Assim, conforme o PPP (Pernambuco, 2017/2018), a escola oportuniza atividades que garantam uma educação transformadora por meio do exercício da língua(gem), considerando-se importante o envolvimento dos estudantes com as práticas discursivas através de produções como: jornal escolar, projeto "A nossa pátria tem uma matéria: África, somos teus filhos", Semana literária, Festival junino, Monitoria da biblioteca e o projeto "Musicalizando a poesia" (Pernambuco-PPP, 2017/2018, p. 11-13).

Observação exploratória

Com o intuito de investigar em sala de aula como a estratégia pedagógica colabora para o desenvolvimento da escrita, tendo como pressuposto o texto como um espaço dialógico, percebemos que, inicialmente, a professora Mikhaela esteve bastante preocupada com a produção textual escrita sob o gênero redação escolar, uma vez que a instituição possui tradição na preparação dos(as) adolescentes para alcançarem aprovação nos vestibulares.

Aqui ressaltamos as palavras de Köch, Boff e Marinello (2014, p.11): "na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos utilizados pelos usuários de uma língua, disponíveis num acervo de textos, construídos ao longo da história pela prática social". Logo, usamos a língua para exercermos a nossa cidadania linguística (Antunes, 2003) e, mediante os objetivos de aprovação no vestibular, muitas vezes, a escola desenvolve práticas ineficazes com a língua(gem), como foi possível observar inicialmente nas aulas de Mikhaela nas turmas **G01**, **G02** e **G03** com ênfase à redação escolar.

Imagem 1. G01, G02 e G03 produção de redação escolar no 1º ano do EM



Fonte: os autores (2022).

Observando as ações tomadas em sala de aula, vimos as dificuldades enfrentadas pela professora no tocante ao ensino de Língua Portuguesa para um trabalho amplo com os gêneros textuais escritos.

Entrevista Semi-Estruturada à Mikhaela

Com fim ao entendimento da visão docente sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre a produção textual escrita, aplicamos entrevista à docente. Compreendemos a produção textual na

escola como um material aberto à escuta das vozes dos(as) educandos (as) que permitem acessar o pensar, o sentir e a visão de mundo do sujeito. Dialogando com Mikhaela, percebemos que a professora possui uma visão de língua(gem) como um processo de interação, mas que a escola e o sistema orientam um ensino para o alcance de resultados, tornando “o trabalho com a escrita insatisfatório” (Antunes, 2003). Mikhaela aponta que a língua(gem) pode ser entendida como *um processo de interação e de comunicação entre os falantes [...] a gente se utiliza da linguagem pra comunicar e pra interagir com o outro, a interação social* (Mikhaela, 2022).

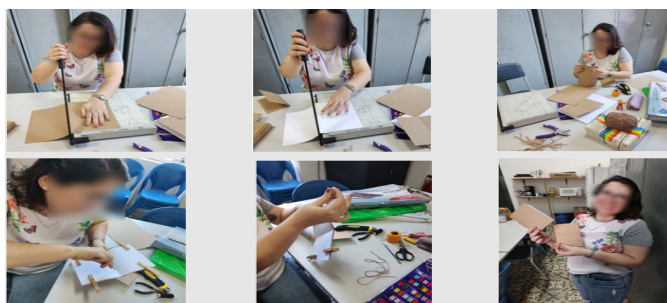
Quando questionada **se ela acreditava que, durante o Ensino Médio, a produção textual é limitada por algum aspecto**, Mikhaela não exitou em afirmar que as cobranças das avaliações no ENEM e no SSA, os vestibulares e afins exigem um texto dissertativo-argumentativo e a produção textual escrita deve seguir esse padrão, pois os estudantes do Ensino Médio se preocupam muito com essa exigência. Bezerra (2010, p.42) afirma que os estudos sobre letramento devem investigar as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo.

Logo, através do diálogo com Mikhaela percebemos que a produção textual escrita na escola está preocupada com a elaboração da redação escolar, não colaborando com a produção de um vasto trabalho com os gêneros textuais escritos multifacetados, que cooperam para perceber as marcas do sujeito e os sentidos que essas produções comportam, revelando as marcas ideológicas, advindas de uma construção histórica, dialética e social.

Oficina de linguagem com fim à produção de livros cartoneros

Procurando fortalecer estratégias pedagógicas que conduzam os(as) estudantes para as práticas de produção textual sob diversos gêneros, desenvolvemos uma oficina de linguagem, cujo objetivo era preparar a professora para aprender a produzir os livros cartoneros e usá-los como mecanismo de produção textual escrita e leitura/escuta da alma (ver Imagem 02 seguinte). Com duração de 20h, o curso discutiu a história do livro, como produzi-lo, entre outras particularidades que envolvem o amplo, crítico e reflexivo trabalho com a escrita. Para Antunes (2003, p. 45), a atividade com a escrita é um exercício de interativa expressão, de manifestação das ideias, informações, intenções, crenças ou sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.

Imagem 2. mozaico de produção de *cartonero*.



Fonte: os autores (2022).

Observação participante: revisitando as aulas de Língua Portuguesa

Após a intervenção do curso, Mikhaela desenvolveu a estratégia com uso dos livros cartoneros para a produção de atividade sequenciada, que colaborou com a produção escrita diversificada com gêneros para além da redação escolar. A professora realizou os seguintes passos interativos com os(as) estudantes: 1) discussão através de seminário sobre os gêneros textuais escritos; 2) resolução de atividade sob os múltiplos gêneros textuais com fim ao debate, sistematização das ideias e, por fim, fundamentação da produção escrita; 3) confecção de livros *cartoneros* com os(as) adolescentes, os quais contêm as produções escritas dos estudantes sob os múltiplos gêneros

textuais escritos.

Em **G01**, **G02** e **G03** foram realizadas as atividades com promoção da língua(gem). Assim, foram realizados seminários apresentados pelos(as) estudantes sobre os gêneros textuais escritos que se relacionam com o cotidiano dos(as) educandos(as). Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais são aqueles encontrados no cotidiano e que apresentam padrões sociocomunicativos, além de serem concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Dito isto, apresentamos uma tabela que contém os gêneros escolhidos pelos(as) estudantes para apresentação.

Tabela 1. Gêneros escolhidos para os seminários em sala de aula.

Grupo 01	Grupo 02	Grupo 03
Anotada	Biografia	Redação escolar
Poema/cordel	Conto	Miniconto
Charge	Tira	História em Quadrinhos
Comentários	Receita	Diário
Artigo de opinião	Carta	Bate-papo

Fonte: os autores (2022).

Em continuidade, a professora aplicou a atividade a partir dos múltiplos gêneros textuais, com fim ao debate e à escrita. Essa etapa da sequência serviu de base para a produção de textos da modalidade escrita. As temáticas discutidas foram: no texto 01(charge) – violência contra a mulher; no texto 02 (poema) – abandono de crianças; no texto 03 (leitura de imagem e música) – do Amar, do Viver e do Esperançar; no texto 04 (leitura de *posts*, cartazes e anúncios) – suicídio, adoção e aborto; no texto 05 (imagem de catástrofes ambientais e texto de apoio) – preservação ambiental; no texto 06 (leitura de comentários) – eleições e democracia. Diante da disposição da atividade, observamos que em **G01**, **G02** e **G03** as aulas de Língua Portuguesa serviram de espaço para ações não mais pautadas em nomenclaturas e regras gramaticais, mas para “estimular o desenvolvimento pessoal, social e político de seu aluno, pela ampliação gradativa de suas potencialidades comunicativas” (Antunes, 2003, p. 17), com ênfase na produção textual escrita sobre os temas apresentados, recorrendo aos gêneros escritos estudados.

Por fim, observamos que na etapa de confecção de livros cartoneros com os(as) adolescentes foram mobilizados os saberes adquiridos ao longo das etapas anteriores. Assim, Mikhaela estimulou a produção dos cartoneros que serviram de suportes aos eventos textuais escritos, tal como é orientado na BNCC a respeito da produção de livros de base colaborativa (Brasil, 2018) sendo esta ação significativa para as atividades de produção textual em sala de aula.

Imagem 3. atividade de escrita em livro cartonero em sala de aula



Fonte: os autores 2022.

Tabela 2. Gêneros produzidos em **G01, G02, G03** pelos(as) estudantes e objetos teóricos

Gêneros textuais Escritos	G01	G02	G03	Objetos teóricos (temas)	Quantitativo
Poema	X	X	X	Viver, amar e esperar	08
Tira	X		X	Feminicídio	02
História em Quadrinho	X			Violência contra a mulher	03
Carta		X		Violência de gênero	01
Comentário	X	X	X	Adoção	05
Artigo de opinião		X		Aborto	05
Redação escolar	X	X	X	Meio ambiente	04
Miniconto			X	Suicídio	06
Anúncio publicitário	X			Eleições	02
				Total de produções	36

Fonte: Elaboração própria

Percebemos que o trabalho com a língua(gem) numa dimensão interativa possibilita a inserção de vários gêneros em sala de aula, inclusive da redação escolar, como visto em todos os grupos. Salientamos que o trabalho com os cartoneros permitiu a expressão do olhar do(a) adolescente, assumindo posicionamentos, sem que isso impusesse atos discriminatórios. Logo, a prática de elaboração de textos escritos tendo como suporte os livros cartoneros ressignificou as aulas de língua portuguesa, com apreço à escuta das vozes dos(as) educandos(as).

Assim, por meio de unidades categoriais do estudo e das produções textuais escritas nos cartoneros, temos um acesso ao pensamento e à visão de mundo dos sujeitos escreventes, como pode ser observado através de uma das obras produzidas em **G01**, o livro de nº06, de autoria de **E06**, a qual foi intitulada *O Cravo e a Rosa*. O discurso de assujeitamento da mulher às condições violentas em muitos lares é ressaltado. Marcas de desprezo, aviltamento e agressões são enfatizadas, colaborando para a não vivência plena da mulher. Vejamos:

O Cravo brigou com a Rosa,
Tem sido frequente nas últimas semanas
A Rosa, bem vermelha,
Maqueia, entre lágrimas, seus hematomas
O Cravo, quando não bebe
Presenteia, dá flores, se desculpa
E diz que não faz por mal...
Mas Cravo quando se enfurece,
Pratica todo tipo de violência,
Física, psicológica, verbal e sexual.
A Rosa sonha em sair de casa,
Voltar a estudar e trabalhar
Mas o Cravo tem um enorme
Domínio sobre ela e toda tarde
Entre grades da janela
A Rosa se põe a chorar
(**E06**, Livro 06, **G01**)

Na primeira estrofe, há a perpetuação da violência contra a mulher e as estratégias utilizadas para disfarçar a violência sofrida. Metaforicamente, o homem é apresentado pelo *Cravo* e a mulher pela *Rosa*. Salientamos que, além de uma leitura rica e cheia de inquietações sobre a temática, temos um exercício de intertextualidade, uma vez que há o resgate de uma música infantil que fomenta a produção do poema. As marcas de violências são vistas através da adjetivação *bem vermelha* e *seus hematomas*, que se escondem na maquiagem.

Na estrofe 02, há uma descrição do *Cravo* de comportamento dúbio. Ora, quando não bebe, dá flores, trata bem, ora se enfurece e pratica violências de várias ordens, inclusive sexual, configurando uma ideologia machista, que compreende a mulher como um objeto, legitimando a soberania masculina sobre o corpo da mulher.

Por fim, a estrofe 03 apresenta o desejo da Rosa em se libertar dos domínios do Cravo, que não lhe permite viver, sendo o responsável pela tristeza da Rosa, que, chorando, vê a vida passar. Portanto, vemos o assujeitamento da mulher ao contexto ideológico apresentado por meio de sua vulnerabilidade social e privação de sua libertação. O sujeito produtor tem a sensibilidade de compreender as violências contra a mulher e, embora não apresente em sua produção, vislumbra alternativas plausíveis para a Rosa viver melhor, deixando transparecer a necessidade de reflexão sobre a violência contra a mulher numa sociedade machista.

Por conseguinte, a escrita revela o afluente que nasce na alma de cada ser humano. Através dos cartoneros, observamos que ela assume uma perspectiva dialógica, atendendo às necessidades sociocomunicativas. Assim, a sala de aula pode se tornar um espaço enriquecedor da prática da escrita, sobretudo, quando o professor recorre ao uso dos livros *cartoneros* como estratégia pedagógica para a produção textual escrita, tendo como fim a leitura e escuta das vozes internalizadas dos sujeitos em formação permanente.

Considerações inacabadas: a infinitude das águas

Próximo a encerrar o seu percurso, o rio da língua(gem) flui em direção ao mar aberto. Portanto, as águas nascidas e transportadas pelo afluente encontram com a infinitude das águas, abrindo-se a novos intercâmbios que contribuam para o revelar do pensar, do sentir, do querer, das percepções sociais, históricas e ideológicas de um ser que desliza sobre as águas em direção a novos horizontes de contemplação, reflexão e inquições sobre a língua(gem).

Sem a intenção de represar tais águas, consideramos nosso trajeto inacabado, expondo que o texto abordou a constante renovação no trabalho com a língua(gem), especialmente no ensino de Língua Portuguesa, destacando a importância de propostas interativas que considerem a historicidade dos(as) educandos(as) e as relações no espaço de aprendizado. Contudo, evidenciou-se um desafio no Ensino Médio, visto que a ênfase na redação escolar como requisito para vestibulares dificulta produzir gêneros textuais escritos, tais como os preconizados em documentos oficiais. Destacamos a necessidade de uma abordagem sociointerativa na prática de ensino e apontamos que a formação da professora Mikhaela, utilizando livros cartoneros, contribuiu para ampliar o trabalho com a escrita, proporcionando atividades colaborativas e favorecendo a expressão diversificada dos(as) estudantes.

Assim, acreditamos que é preciso uma contínua necessidade de repensar práticas pedagógicas na Língua Portuguesa, situando a língua na interação e considerando as exigências sociocomunicativas para promover um ensino significativo e, sobretudo, transformador, em que seja possível conhecer o pensar, o sentir, o querer e as impressões mais íntimas dos(as) nossos(as) estudantes.

Referências

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB) São Paulo: Fapesp, 2003 – (coleção Histórias de Leitura).

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

AUTHIER–REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998. 200 p

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). 5. Ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

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

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BEZERRA, Benedito Gomes. Do manuscrito ao livro impresso: investigando o suporte. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. (Orgs.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares: gêneros e sequências textuais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 04 jul.2020

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave/ Beth Brait, (org.). 2. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014

BRAIT, BETH; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave/ Beth Brait, (org.). 5ª. Ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014 p. 61-78

BORGES, Jorge Luis. Notas sobre (hacia) Bernardo Shaw. In: **Otras inquisiciones**. Madrid: Alianza, 1997.

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

BOURDIEU, Pierre. Escritos da Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATERI, Alfrânio (Org.). **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. – (ciências sociais da educação). Tradução Aparecida Joly Gouveia. p.39-64

CHARTIER, Roger ¿La muerte del libro? Orden del discurso y orden de los libros Co-herencia, vol. 4, núm. 7, julio-diciembre, 2007, pp. 119-129 Universidad EAFIT Medellín, Colombia

CHARTIER, Roger. Práticas de leitura, plataformas digitais e dimensões do tempo: entrevista com Roger Chartier. In: **Revista Brasileira de História da Mídia**. Vol. 8, nº 2, jul./dez. 2019, p. 226-242

DEZERTO, Felipe. Barbosa. **Da Linguística Formal à Análise do Discurso**: um breve percurso teórico. Veredas On line – Análise do Discurso – 2/2010, p. 64-79 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora – ISSN 1982-2243

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: Brait, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave/ Beth Brait, (org.). 2. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014 p- 161-193

FIORIN, José Luiz (Org.). **Linguística? O que é isso?** 1. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

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.

FREITAS, Nelo Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. (2007) **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. Disponível em: http://ceres.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf Acesso em: 01 dez 2021

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.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Análise Crítica do Discurso: Enquadramento Histórico. In: MATEUS, Maria Helena Mira; CORREIA, Clara Nunes (Eds.): **Saberes no Tempo: Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos**. Lisbon: Edições Colibri, 2002. p. 335-351

KÖCH, Vanilda Salton; Boff, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6.ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

LÉVY, Pierre. **Ciberespaço**. São Paulo: editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Fernanda Cristina; GARCIA, Sarah Pimentel. Movimento cartonero visto sob uma concepção de língua sociointeracionista: trajetos latino-americanos e autoria no Ensino de Espanhol. **Revista X**, v. 16, n. 4, p. 991 - 1010, 2021

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. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 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.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras** – 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MUSSALIM, Fernanda; Anna Christina Bentes. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, volume 1/ Fernanda Mussalim; Anna Christina Bentes, organizadoras. – 9. Ed. – São Paulo: Cortes, 2012

MUSSALIM, Fernanda; Anna Christina Bentes. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, volume 2/ Fernanda Mussalim; Anna Christina Bentes, organizadoras. – 8. Ed. – São Paulo: Cortes, 2012

NOURY, Carolina. A feralidade cartonera, um efeito não anunciado do antropoceno remendado. **Revista Chilena de Diseño: cración y pensamiento**. Universidad de Chile, 2022, 7 (12), p. 105-116

OLIVEIRA, Luciano Amaral et al. **Estudos do discurso: perspectivas teóricas/organização** Luciano Amaral Oliveira. – 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ORLANDI, Enni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

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

PIMENTEL, Ary. **Editoras cartoneras e a literatura fora do cânone**: um olhar crítico para as margens do mundo editorial. *Estud. lit. bras. contemp.*, Brasília, n. 62, e622, 2020

POSSENTI, Sírio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos, v.3/ Fernanda Mussalim, Ana Christina Bentes, organizadoras. – 5.ª ed. – São Paulo: cortez, 2011. p. 353 -391

ROSA, Flavia Goulart Mota Garcia. Os primórdios da inserção do livro no Brasil. In: PORTO, Cristiane de Magalhães (Org.) **Difusão e cultura científica**: alguns recortes [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-92

SANTOMERO, Lucila; BÓRTOLI, Pamela Virgínia. Libros y lecturas en Vera Cartonera: producción, circulación y apropiación de bienes culturales. **Revista +E** 12(16), jan-jun, 2022, p. 1-19

SÉRIOT, Patrick. **Volosnov e a filosofia da linguagem**/Patrick Sériot: tradução Marcos Bagno. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

TOMASELLO, Michael. **The Cultural Origins of Human Cognition**. Cambridge, MA: Havard University Press, 1999

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 15 de junho de 2025
Aceito em: 09 de agosto de 2025