

A REVISTA COMO SUPORTE PEDAGÓGICO PARA PRODUÇÃO, CONSTRUÇÃO, PUBLICAÇÃO, PUBLICIZAÇÃO E CIRCULAÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

THE MAGAZINE AS A PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PRODUCTION, CONSTRUCTION, PUBLISHING, PUBLICITY AND CIRCULATION OF TEXTS IN SCHOOL

Carlos Borges Júnior
UFSC/Unitins

Resumo: Este artigo discute o hiper gênero revista como suporte pedagógico para produção, construção, publicação, publicização e circulação de textos na escola. A partir do relato de experiência com o projeto A revista na escola, (desenvolvido em uma turma de 8º ano de um colégio da rede particular de ensino) discute-se sobre o processo de produção de textos que acontece na escola. O estudo está fundamentado na perspectiva teórica de estudo dos gêneros do discurso proposta por Bakhtin (2011) e relacionada à perspectiva teórica adotada por Adair Bonini (2011), que estabelece relações entre o gênero e o suporte que o veicula. A revista na escola contribui satisfatoriamente para a construção do espaço público de produção, veiculação e circulação de textos na escola, tão importante para que os alunos participem de práticas sociais de escrita e uso da linguagem.

Palavras-chave: Revista Escolar. Gêneros do discurso. Projeto transdisciplinar de ensino. Escola. Produção Textual.

Abstract: This article discusses the hypergenre magazine as a pedagogical support for production, construction, publishing, publicity and circulation of texts in school. From the report of a experience with the project The magazine at school (developed in a 7th grade class of a private school) it talks about the text production process that happens at school. The study is based on theoretical perspective of the study of speech genres proposed by Bakhtin (2011) and related theoretical perspective adopted by Adair Bonini (2011), which establishes relationships between gender and the support that it conveys. The magazine at school contributes satisfactorily for the construction of a public space for production, placement and circulation of texts in school, so important they are to the pupil's participation in social practices of writing and use of language.

Keywords: School Magazine. Speech genres. Teaching transdisciplinary project. School. Text production.

Introdução

O trabalho com gêneros do discurso na escola desestabiliza a concepção de linguagem fundamentada na rigidez das tipologias textuais que estabelecem definições, regras e estruturas fixas para organização dos discursos, consequentemente dos textos a serem produzidos pelos alunos. A proposta de estudo e produção de gêneros do discurso na escola focaliza práticas sociais de uso da língua, não apenas ensina a produzir textos segundo moldes e modelos pré-fixados. Sob a perspectiva dos gêneros, o que ocorre em primeiro momento é a compreensão das práticas sociais por meio da linguagem e, após isso, a produção de textos passa a ser algo mais que apenas a reprodução de um modelo, por isso que o estudo de gêneros do discurso na escola se configura como um trabalho desestabilizador na construção do conhecimento.

A noção bakhtiniana de estudo dos gêneros, fundamentada na perspectiva de que eles são tipos relativamente estáveis de enunciados, logo constituídos dialeticamente na sua relação histórica como produtos culturais e modos sociais de dizer na formação dos enunciados, auxilia a construção de uma nova prática de produção de discursos no contexto escolar. A antiga e ainda presente forma de produção de textos como mera redação vai sendo, paulatinamente, substituída por outras perspectivas de ensino-aprendizagem. Entre as novas possibilidades podem-se citar as de escrita e reescrita de textos na escola, com ancoragem na compreensão das práticas sociais de linguagem. O texto passa a ser visto como um ato enunciativo de caráter social, não apenas como um ato artificial normativo e simulado de uso da linguagem em que a escola tradicional pautou seu trabalho ao longo de décadas¹, pedindo que os alunos escrevessem textos para atender apenas a

¹ Para mais informações, o texto "Português na escola: História de uma disciplina curricular", de Magda Soares (2002), apresenta os percursos históricos de escolarização do saber e constituição do ensino de Línguas em nosso país desde a época áurea do Brasil Colonial. Aos poucos, a autora ilustra a constituição do Português como disciplina escolar pautada, primeiramente, no ensino do vernáculo (constituído pelo ensino de suas regras e estruturas) e, com o tempo, avançando com o uso do texto para exemplificar as regras do bem escrever. Nessa concepção histórica, a língua era entendida "como

uma tarefa escolar, às vezes, sem sentido algum para os educandos.

Então, fundamentados nos aportes teóricos organizados entre 1919 e 1979 pelo Círculo de Mikhail Bakhtin, professores passam a reorganizar suas práxis docentes de ensino relativas à produção de textos, focalizando a interação verbal. Nesta perspectiva de interação, o *hic et nunc*² da enunciação é entendido como um projeto de dizer, cujo discurso que se direciona à alteridade passa a ser essencial no processo de produção de enunciados e textos mais reais³ na escola. Tal leitura implica em compreender língua e linguagem a partir dos “enunciados concretos (que a realizam), [pois] é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” e reorganiza as práticas sociais discursivas (BAKHTIN, 2001, p. 265).

A noção de gêneros do discurso, segundo a orientação do Círculo de Bakhtin, requer a apreensão de “fundamentos nucleares, como a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência” sem dissociá-los das “relações de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana”, como assevera Rodrigues fundamentada em princípios bakhtinianos (2005, p. 154).

A partir de tais pressupostos, como pensar uma prática de produção de textos na escola cujo trabalho com gêneros discursivos seja uma atividade mais engajada⁴ e real de uso da linguagem? Para responder a essa necessidade, realizou-se a produção, construção, publicação⁵, publicização⁶ e circulação de uma revista como projeto transdisciplinar⁷ de ensino e produção de textos em uma escola da rede particular⁸. Assim, tendo esse projeto como objeto de análise, este artigo discute sobre as contribuições que ações dessa natureza podem proporcionar ao trabalho de produção de textos, aliado ao estudo sobre gêneros discursivos no contexto escolar.

Para orientar esse percurso, parte-se da relação que encontramos entre o gênero e o suporte que o veicula, ou seja, ao estudo da revista enquanto suporte e gênero. Em seguida, passa-se a apresentação do projeto *A revista na escola* como uma alternativa de trabalho com gêneros, propondo a construção de práticas de produção de textos como projetos de dizer. Posteriormente, faz-se uma breve avaliação sobre os resultados do projeto, seguida de uma análise da revista quanto: 1) um hipergênero que constrói o espaço público para publicação e circulação de textos na escola; 2) enquanto uma prática de incentivo à produção de textos e também como 3) atividade social de leitura e discussão dos próprios textos por parte dos alunos e comunidade escolar, e, por fim, as considerações finais trazem as contribuições deste artigo e do projeto *A revista na escola* para a produção de textos no contexto escolar.

Questões de gênero e suporte na revista

Um projeto que oriente a produção e publicação periódica de uma revista na escola pode auxiliar bastante no processo de circulação de diversos gêneros discursivos no espaço escolar, já

“sistema”, prevalente até então no ensino da gramática, [somada à] concepção da língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos” mesmo depois no concepção da língua como comunicação (SOARES, 2002, p. 169). É a esta leitura que se refere quando se associa a perspectiva tradicional de uso do texto e do ensino de produção textual na escola.

2 Em português: *o aqui e o agora*.

3 Entendam-se por textos mais reais, os que serão produzidos não apenas para responder a uma tarefa de produção de textos simulada pela escola, mas a um projeto de dizer em vista da produção de um enunciado, particular e específico de/para intervenção no mundo por meio da linguagem.

4 ‘Engajada’ no sentido freireano do termo, favorecendo o empoderamento dos sujeitos na construção de uma consciência não romântica acerca dos usos sociais da linguagem.

5 No sentido de imprimir; deixar marcas no material impresso.

6 Fazer circular no espaço público.

7 A escolha por projeto transdisciplinar de ensino e circulação de textos neste artigo faz-se em razão de se estabelecer um espaço de livre trânsito entre as áreas do conhecimento cujo eixo dialógico realiza-se pela produção de textos (inclusive a área das exatas), não limitando a revista apenas à disciplina Português, mas aos outros campos e práticas sociais em que a escola realiza e pauta suas atividades de ensino.

8 Neste artigo, opta-se por não citar o nome da escola particular onde houve a realização do projeto em razão de julgar que a ação impositiva de mandar alunos escreverem textos como forma de punição por chegarem atrasados nas aulas seja um ato vergonhoso. Assim, não citar o nome da instituição efetiva-se como um posicionamento ético de um professor-autor-pesquisador que analisa criticamente sua própria práxis docente. Os contextos que envolvem essa situação serão relatados adiante.

que “a revista é um apanhado heterogêneo de imagens, visuais e verbais”, uma montagem que “separa coisas habitualmente reunidas e vincula coisas habitualmente separadas” (VOGEL, 2011, p. 112; 111). O material físico da revista (seu suporte) é acolhedor de diferentes gêneros discursivos. Vogel destaca que em uma revista “ocorre um encontro de temporalidades heterogêneas: os tempos dos acontecimentos factuais, o tempo da revista” (2011, p. 108). Assim, ela opera com diferentes cronologias e pode se estruturar a partir da montagem e acréscimos de textos de vários gêneros discursivos, uns fixos outros livres, porém abertos e passíveis de modificação, eliminação e acréscimo.

Assim entendida, a revista constitui um espaço/suporte *par excellence*⁹ para experimentar a linguagem e colocá-la em circulação na escola. Pode contribuir também para despertar o interesse pela linguagem no que se refere à “análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência” na constituição dos enunciados e discursos sociais (BAKHTIN, 2009, p. 38); consciência crítica que se espera que os sujeitos formados pela escola consigam desempenhar nas diferentes esferas de uso da língua(gem) nas mais variadas instâncias de interação verbal.

O estudo de uma revista sempre é plural, visto a natureza de seu próprio suporte, que “*dis-põe*¹⁰ e recompõe, criando novas relações entre as coisas, novas situações”, (VOGEL, 2011, p.118. Grifos da autora) novas leituras. Esse conjunto de gêneros discursivos é absolutamente fértil para a circulação de textos, quebrando as barreiras entre a escola e os alunos, entre alunos e professores, entre alunos e alunos, entre alunos e comunidade escolar (inclui-se a família e a sociedade também).

No suporte revista, há espaço para publicar variados gêneros, pois seu caráter de montagem é absolutamente flexível. Há espaço para os mais diferentes e diversos gêneros a serem produzidos na escola ou fora dela pelos alunos, podendo ser reorganizado mediante a necessidade de se constituir novos enunciados, pois “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso* (...) a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido” para constituir-se e desenvolver-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2011, p. 282. Grifos do autor). Essa abertura e/ou caráter aberto, dialoga com o próprio aspecto físico (suporte) da revista.

Para Marcuschi (2003), o suporte é o *locus* no qual o texto se fixa e tem repercussão sobre o gênero que o suporta. Nesse sentido, a revista é caracterizada como um suporte convencional. No entanto, Bonini (2011) problematiza essa questão ao caracterizar o que vem a ser um *portador* de texto e, em que nível, se dá a interferência do suporte no gênero e vice e versa. De acordo com Bonini (2011), existem o *suporte físico* e o *suporte convencional*, sendo que, no primeiro caso, a distinção é nítida, mas no segundo, há sobreposição entre gênero e suporte. O *suporte físico* é caracterizado pela materialização da própria revista (objeto impresso, grampeado, colado e/ou encadernado); já o *suporte convencional* organiza-se num gênero constituído por vários outros.

Exemplificando suporte convencional, Bonini (2011) vale-se do jornal impresso. O autor caracteriza o jornal em razão da multiplicidade de gêneros que ali são encontrados. Denomina-o de *hipergênero*, uma vez que é um gênero constituído por vários outros. A mesma leitura pode ser feita se se entender a revista como suporte aberto, semelhante ao jornal, já que segundo Vogel, “ambos operam num encontro entre texto, fotografia ou ilustração e design” (2011, p. 107).

Nessa direção, a revista só se constitui revista e o jornal, jornal, em razão de que eles já se apresentam, estética, discursiva, formal e caracteristicamente, enquanto essa variedade de gêneros ali enxertados. É nesse ponto que se encontram as relações entre gênero e suporte: Revista e Jornal podem ter aproximações quanto a estes aspectos: constituem-se suporte e gênero ao mesmo tempo, por isso, *hipergêneros*. Os gêneros são ali dispostos, organizados seguindo suas formas relativamente estáveis, fruto de *collage* espacial ou montagem temporal de fragmentos enxertados em relações provisórias, às vezes, aleatórias, cuja relação se mantém de acordo com os gêneros que

9 Diz-se *par excellence* em razão de que os instrumentos para materialização do suporte se tornam mais passíveis de adaptação à realidade da maioria das escolas brasileiras. A revista pode ser produzida com papel A4, sendo necessário apenas o programa Word instalado nos computadores para otimizar a impressão da edição. Caso a escola ainda não possua tais recursos (computadores), vale destacar que apenas o papel A4 pode ser utilizado para dar forma ao projeto. Nesta opção, cabe a cada aluno escrever seu texto, ilustrá-lo com imagens específicas sobre o assunto de que fala (pode ser desenho ou colagens) e acrescentar seu trabalho ao material a ser grampeado para dar corpo à revista.

10 Palavra escrita conforme original. A grafia da palavra é proposital. A autora relaciona a ideia de pôr e dispor.

os reúnem em colunas, seções, cadernos, projeto gráfico, design, etc.

Nessa linha de raciocínio, categoriza-se a revista enquanto hipergênero por contemplar outros gêneros em sua constituição e também por apresentar características específicas de linguagem em seu suporte, como o tratamento mais aprofundado das matérias por meio de reportagem; não dispondo, obrigatoriamente, de relações entre os assuntos publicados – salvo em edições especiais; com eixo-central para produção de reportagens, por exemplo. A revista também se constitui “como um lugar de sedimentação e circulação heterogênea e anacrônica de formações discursivas” (VOGEL, 2011, p. 119). Esse espaço plural de veiculação de diversos gêneros que a revista oferece torna-se um ambiente propício para a produção e circulação de textos na escola. Assim, como proceder para efetivação dessas novas práxis de trabalho com gêneros na escola? A seguir, aponta-se como o projeto *A revista na escola* foi realizado, desde seus contextos iniciais para se constituir também como um projeto de dizer perante a instituição escolar.

Com todas essas prerrogativas, é possível vislumbrar o projeto de produção, publicação e circulação de uma revista na escola como uma atividade desestabilizadora no que condiz à prática simulada de produção de textos. A função social de tornar público os textos dos alunos altera a antiga ideia de que as redações eram escritas para o professor ler. Subvertendo esse paradigma, a revista amplia esse número de leitores, aumentando também a preocupação com o projeto de dizer que um texto deve ter na produção de enunciados. Essa relação, de fato, desestabiliza concepções tradicionais de ensino e produção de textos na escola.

Projeto “A revista na escola”

A produção de revistas em uma comunidade escolar oferece excelentes condições de aprendizagem aos alunos quanto ao uso da linguagem em diferentes instâncias enunciativas e outras práticas. É essa convicção que se estabelece a partir dos resultados alcançados com o projeto *A revista na escola*. Entretanto, não se pode dizer que as implicações resultantes da iniciativa se limitaram apenas ao contexto escolar, mas, sobretudo no que tais conhecimentos adquiridos de forma compartilhada certamente acrescentaram na vida desses sujeitos, dentro e fora dos muros da escola – nas mais variadas esferas públicas. O projeto foi apenas o ponto de partida para a produção de outros textos nas práticas sociais desses alunos.

A revista na escola construiu e consolidou uma função social ao uso da linguagem. A função social a que se refere ao citar pressupostos teóricos bakhtinianos se relaciona ao fato de compreender a linguagem como uma prática e/ou atividade social, “como forma de ação intersubjetiva; como lugar de interação que possibilita aos interlocutores de um determinado entorno sociocultural a prática dos mais diversos atos de linguagem, os quais exigem reações-respostas dos interlocutores”, pois “trata-se de uma percepção de linguagem como interação discursiva” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 78); logo, simular a produção de textos, artificializa sua função e natureza social.

Com o projeto, produzir textos implicou em constituir enunciados reais para um uso social específico – os alunos tiveram que organizar projetos de dizer em suas produções escritas. Neste ponto vale lembrar o que Bakhtin compreende por enunciado: “a *real unidade* da comunicação discursiva” (2011, p. 274). Essa leitura inscreve para o projeto a concepção de que é o enunciado que constrói a unidade real da comunicação discursiva, já que o discurso só existe na forma de enunciados. Por isso, nosso dizer é um projeto em reação a outros dizeres (uma resposta a eles e aos seus respectivos contextos). Assim, é construindo dizeres que a revista vai ajudando a tecer textos na escola. Quando se fala em *tecer* busca-se uma leitura do termo a partir da noção bakhtiniana de dialogismo: *tecer* significa *construir com*, pois “no processo de interação verbal as palavras nos vêm de outros enunciados e remetem a eles” (RODRIGUES, 2005, p. 154-155).

Mais que simplesmente escrever textos para o professor ou para a escola, durante o projeto, observou-se que os alunos construíam práticas de produção de textos a partir dos usos sociais da escrita – escrever para fazer saber, construir discursos no mundo e sobre o mundo. Entretanto, antes de falar sobre isso, é necessário contextualizar o projeto em sua gênese e, posteriormente, em seu desenvolvimento. É com ele que a revista surge na escola.

Contexto e nascimento do projeto¹¹: relato de experiência

Era aula de Português e estávamos lendo em sala o conto *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, de Cristiane Gribel, cujo personagem principal, Guilherme, foi obrigado pela professora de português a escrever um texto para explicar porque fora mandado para sala do diretor. Os alunos estavam bem envolvidos com a história. Parecia haver certa identificação com os fatos narrados na trama. A leitura já estava quase terminando quando a porta da sala foi aberta de forma agressiva, interrompendo a leitura: um aluno chegava atrasado e estava indignado. A orientação da escola, no caso de atraso, era que o professor pedisse ao aluno para ir à sala da coordenação pedagógica justificar a razão de ter chegado depois da hora. Como estávamos lendo, fiz sinal que ele entrasse e se sentasse. Quando a leitura foi concluída perguntei-lhe o motivo do seu atraso e da maneira agressiva porque entrou na sala. O aluno justificou que os pais tiveram um problema e acabaram se atrasando, e ele, como dependia dos pais para ir à escola, também se atrasou.

Antes mesmo que eu o orientasse a ir à coordenação, ele já foi me contando que já tinha passado por lá e tentado se justificar *verbalmente*, entretanto, como era norma da escola, o aluno que chegasse, depois de tocar o sinal, estava obrigado a escrever uma redação expondo os motivos de ter chegado tarde. Era quase que a mesma realidade do conto lido. Foi aí que eu percebi os porquês da resistência da turma em escrever os textos que eu solicitava. As atividades relativas ao uso de textos, inclusive leituras, eram interpretadas como se fossem castigos e, já que eu era um professor recém-contratado, não sabia que ir à coordenação pedagógica justificar o atraso resultava em ter que escrever uma redação. Então tomei uma decisão: disse aos alunos que a partir daquele dia, eles estavam *proibidos*¹² por mim de escrever aquela redação, mesmo na situação de atraso, pois como eu era o professor de português, estava decidido a conversar com a direção da escola no intuito de solicitar que tal prática fosse abolida. Foi o que fiz quando a aula terminou. Esse acontecimento foi ponto principal na discussão do conto e, naquela aula, houve intensa participação argumentativa dos discentes.

Não foi tão fácil convencer a direção quanto à extinção daquela prática de produção textual. Destaquei que o ato era punitivo e ressaltai que talvez por causa dele, havia sempre a recusa, por parte dos alunos, em produzir textos durante as aulas de português, e a grande maioria que não queria escrever era constituída justamente pelos que já estudavam na escola há tempos, alguns desde os primeiros anos escolares. Disse que aquela prática estava atrapalhando o desenvolvimento de meu trabalho na escola. Mesmo com tais argumentos, meu pedido foi negado. Ouvi da direção que aquele era o regimento da escola e que eu me adaptasse. Em contrapartida, respondi que se a decisão final fosse aquela, que eles não contassem mais com meu trabalho na escola. Avisei que na aula seguinte eu entraria com o pedido de demissão e saí da sala da diretora.

No dia em que voltei à turma falei do que tinha ocorrido na reunião. Conte também sobre a possibilidade de, na semana seguinte, eu não mais aparecer na escola em razão de ter pedido demissão, pois não admitiria que aquele fato continuasse acontecendo. Sendo professor de Língua Portuguesa, era inadmissível que eu compactuasse com aquela situação. Na ocasião, os alunos disseram que os pais já estavam elogiando o trabalho e que eles (os alunos) também já gostavam das aulas de português. Quando tocou o sinal, fui até a direção e entreguei minha Carteira de Trabalho. A diretora, que era a dona da escola, ainda quis saber se aquela era a minha decisão – apenas reiterarei que se não houvesse possibilidade de mudança não haveria o porquê de continuar trabalhando ali. Informei que voltaria na próxima semana para entregar o restante dos materiais e receber as “minhas contas”. As aulas tinham iniciado há menos de um mês e, como os alunos disseram, os pais realmente estavam gostando do trabalho. Então, quando relataram aos pais o que aconteceu, muitos ligaram imediatamente para a escola e disseram que tirariam os filhos de lá caso o professor fosse demitido. E como a escola era da rede particular de ensino, fui informado, ainda

¹¹ Este projeto com a revista foi trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa pelo autor deste artigo. Eu era o professor de língua portuguesa em uma escola da rede particular de ensino no estado do Pará, cidade de Marabá e realizei o projeto com alunos do 8º ano do ensino fundamental. Hoje a escola não existe mais. Encerrou as atividades. Este artigo discute o projeto realizado na escola. A ideia de escrever um artigo parte da necessidade de ilustrar o quanto pode ser relevante ao ensino a organização, produção e publicação de um periódico na escola para divulgar os textos escritos pelos alunos durante as aulas.

¹² O que se seguiu a partir dessa aula serviu para a extinção da redação obrigatória e valorização da produção dos alunos na escola.

naquela semana, que não dispensariam meu trabalho. Contudo, ainda havia algo a ser resolvido: *o que fazer para despertar nos alunos o gosto em construir textos naquele contexto problemático de ensino-aprendizagem?*

Foi então que, lendo um dos capítulos que o livro didático trazia para ser discutido durante as aulas, encontrei uma orientação ao pé da página que sugeria a produção de uma revista na escola¹³. Assim, surgiu a ideia de trabalhar com a revista em um projeto transdisciplinar de produção de textos. De volta à turma, propus aos alunos que trabalhássemos juntos na produção de uma revista para circular na escola e eles aceitaram muito bem a ideia.

Neste ponto do artigo há que se fazer uma pausa para refletir sobre a ação da escola que parece punir os alunos quando o assunto é a produção de textos, a famosa redação escolar. Geraldi destaca, em *O texto na sala de aula*, que “o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para o professor” (2006, p. 64), sobretudo se essa atividade ainda for uma forma de punição, conforme relatado anteriormente. Nesse sentido, por que os textos produzidos *na* escola tendem a ser escritos *para a* escola¹⁴, ou para atender a uma necessidade da escola? Eles poderiam muito bem constituir *projetos de dizer*, cuja fundamental importância implicasse favorecer a formação de um sujeito que constrói um enunciado a partir de seu horizonte axiológico ao estabelecer relações com outras formas de ver o mundo e o representar em discursos. Textos esses, válidos para ressignificar o mundo e os conhecimentos que estão sendo construídos pelos alunos. Mas na escola há certa tradição de ensino cuja incumbência é:

supostamente sistematizar o conhecimento resultante da reflexão assistemática, circunstancial e fortemente marcada pela intuição de todo falante da língua, propondo-se esta sistematização como um suporte necessário a um melhor desempenho linguístico dos estudantes, (GERALDI, 2009, p. 121), [principalmente relativo à produção de textos, mas que dificilmente dá certo, tampouco atinge resultados].

Eis aí a explicação para o porquê de a escola se empenhar tanto para alimentar, o que me parece ser, a necessidade de produzir práticas que regulam e policiam os sujeitos como forma de dominação, de exercer seu poderio sobre eles e de cerceá-los. Nesse sentido, a escola não permite avançar, e se o assunto é a escrita, por que os textos precisam ser ensinados como esquemas de tipologias em muitas práxis de instituições de ensino, senão para continuar subordinando, talvez até segregando os indivíduos às suas leis, às regras que, rigorosamente, ela tem elaborado ao longo do tempo e que faz vigorar para premiar a classe e a língua burguesa que lhe deu origem e que é legitimada na/pela própria escola?

A aprendizagem é o resultado de práticas efetivas, significativas e contextualizadas, sobretudo no ensino de línguas, já que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (POSSENTI, 2006, p. 36). Assim, *tecer textos/produzir textos* é construir compromissos por meio de enunciados a partir de horizontes axiológicos cujas condições discursivas operem em situações concretas de interação verbal entre os sujeitos envolvidos na comunicação discursiva, isto é, um eu tendo o que dizer (um projeto de dizer) faz conhecer-se em relação à alteridade, *o outro*, a partir do texto enquanto discurso: ato linguístico singular do dizer na constituição do enunciado. Porém, trabalho da escola é diferente:

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco de predicar como ato de invenção e liberdade. Para isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem

13 O autor deste artigo tentou encontrar um exemplar do livro de português para citar o trecho que orienta a produção de uma revista na escola, porém o livro não foi encontrado.

14 No sentido de serem escolarizados.

redações, segundo determinados moldes; por isso [também] não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida (LEITE, 2006, p. 24. Grifos do autor).

Em contrapartida, o conhecimento seria muito mais proveitoso se na escola houvesse a substituição das práticas simuladas de produção de textos por eventos sociais e reais de uso da linguagem. O projeto com a revista na escola buscou ressignificar essas instâncias no trabalho docente no ensino de língua materna no que se refere à produção de textos, mas que é viável e pode ser realizado no ensino de qualquer língua adicional.

***In actus*¹⁵: fazendo o projeto acontecer**

Era hora de reorganizar o trabalho com textos na escola. O projeto com a revista precisava sair do papel para entrar na vida dos alunos. A primeira atitude foi decidir que momento das aulas de português seria destinado para a produção da revista. A escola não abria mão dos conteúdos que o livro didático trazia. Era preciso concluir todas as atividades previstas no livro de português (leitura de textos, atividades de interpretação, estudo da gramática e a resolução dos famosos exercícios relacionados ao estudo da língua: forma, regras e estruturas gramaticais).

A disciplina contava apenas com seis aulas de cinquenta minutos, divididas em dois¹⁶ encontros semanais de três horários seguidos. Firmamos o compromisso de realizar o estudo dos assuntos do livro nas aulas de segunda-feira e no primeiro horário da quarta-feira, reservando os dois últimos períodos de cinquenta minutos do dia de quarta-feira para o projeto com a revista.

A proposta era publicar o primeiro número da revista na semana final do primeiro semestre de 2008, e como as aulas já haviam começado, só nos restavam os meses de março a junho, ou seja, 16 semanas. Era preciso ter eficiência. Assim, mesmo com um período tão curto de tempo, começamos o trabalho e aceitamos o desafio. Havia empolgação. Estrutura montada, estava na hora de começar os trabalhos.

Organizando projetos de dizer

Ao final da aula da segunda-feira, solicitei que cada um dos alunos trouxesse as revistas que tinham em casa, pois iríamos fazer uma atividade de observação. No encontro seguinte, havia muitas revistas na sala. Alguns esqueceram, mas outros tinham levado mais de uma. Assim, cada aluno tinha um exemplar em mãos (e ainda sobraram revistas).

A primeira atividade foi observar os materiais. O que aqueles periódicos publicavam? Precisávamos elencar isso em uma listagem para decidir o que entraria em nossa revista. Então, os alunos se reuniram em grupo para elencar os gêneros discursivos presentes naquelas publicações. Finalizada a tarefa, organizamo-nos em um grupo maior para compartilhar o que foi encontrado. Quando todos os grupos apresentaram o que tinham observado tocou o sinal. A tarefa deixada foi que o grupo conversasse antes da próxima aula e escolhesse o que gostaria de ver publicado na revista. Que tipo de seções/cadernos poderíamos construir?

Na aula seguinte, houve tempo para concluir a discussão e passamos à identificação das seções. Foram escolhidos os seguintes cadernos: *Escola*¹⁷ (conta-se a história da escola; inclui-se uma parte em que se destaca como eles se viam como alunos e outra com uma propaganda em que se apresentam os motivos de se estudar na escola – como eles viam a instituição), *Caderno Regional* (fala-se sobre a cidade, seus escritores famosos); elege-se um *Caderno Nacional* (com destaque para a notícia que julgassem importante saber); registram-se *Casos de Polícia* (violência); o caderno *Agricultura e Pecuária* (com informações sobre o campo); inclui-se o gênero *Propaganda* (para intercalar as partes da revista); cria-se o *Caderno Internacional* (com notícias climáticas ao

15 A expressão significa: em ato.

16 Neste caso, as aulas aconteciam as segundas e quartas-feiras. Na segunda-feira logo nos primeiros três horários da manhã, e na quarta-feira nos três últimos, de modo que algumas vezes o horário do intervalo de quarta-feira nos ajudou a ter um pouco mais de tempo para realizar o projeto.

17 Os itálicos referem-se ao título do caderno.

redor do mundo); decide-se pelo caderno *Viagens – Turismo* (destacando o crescimento do setor); a *Beleza* também é tematizada (discute-se a hipervalorização da beleza, o culto do corpo); destaca-se a *Leitura* (pensada como atividade para construção do conhecimento); focaliza-se a *Música* (fala-se dos ritmos, sobretudo os que os alunos ouvem); a *Culinária* também tem seu espaço (inclusive com a publicação da receita de um delicioso bolo de mandioca feito pela mãe de alguns alunos e que fazia sucesso entre eles); o *Esporte* é tema de uma reportagem (como prática saudável de vida); fala-se acerca das expectativas para os jogos Olímpicos no caderno *Olimpíadas 2008* (os preparativos para os jogos em Pequim); no caderno *Pessoas* (os jovens são notícia: as fotos dos próprios alunos interagindo com os amigos na escola); fala-se das *Celebridades* (o mundo das estrelas). Além desses, a revista contou com um texto inicial do editor-professor apresentando o trabalho dos alunos e também um texto final, avaliando o projeto como um todo. Havia também o índice com a organização da revista e a Capa com uma fotografia da turma e o nome do periódico escolhido e votado por eles. Entre várias sugestões: *The best*, foi escolhido. Um ato dialógico de linguagem para decidir sobre o trabalho produzido.

Para a escolha dos cadernos foram utilizadas duas semanas, sobretudo porque havia também a necessidade de escolher os assuntos a tematizar. Quando a sequência de cadernos e assuntos foi escolhida, decidiu-se pela realização de um sorteio para produção dos textos. Depois de revelado o que cada um sorteou, ainda foi permitido, aos que quisessem, realizar trocas de assunto, para que os alunos pudessem escrever sobre os temas de suas preferências. Feito isso, na semana seguinte, lemos vários exemplos de textos relativos aos gêneros que os projetos de dizer exigiam para serem escritos.

A atividade de leitura foi muito rica, pois os alunos buscavam compreender como o gênero se organizava e construía sentidos como enunciado para que pudessem escrever. Concluída a etapa, foi iniciada uma atividade de apuração das informações que seriam utilizadas para escrita dos textos. Organizamos juntos reuniões de pautas para discutir perspectivas diferentes sobre os assuntos, construímos roteiros de coleta de dados, gravação de entrevistas, gravação de notícias de telejornais, pesquisas em internet, entrevistas semiestruturadas com perguntas diretas, pesquisas de opinião, fotografias entre outros. O envolvimento era intenso.

Depois da coleta, havia a necessidade de escrever os textos. Um ponto fundamental nesse processo de produção foi perceber que eram os alunos que vinham tirar as dúvidas quanto à forma de proceder na escrita para fazer uso dos dados nos textos para a construção de significados. Eles estavam organizando seus projetos de dizer; não estavam mais reproduzindo uma prática escolarizada, mas uma práxis social de uso da linguagem. Quando eles entregaram a primeira versão do texto foi informado que depois da leitura, caso precisasse, o texto deveria ser reescrito e modificado pelo autor que o escreveu. Alguns textos precisaram de mais refacção que outros, mas em três leituras já se obteve o resultado esperado para publicação.

Ao todo, 23 alunos publicaram seus textos na revista. Alguns desistiram depois de realizada a primeira sugestão de refacção. Eles decidiram não reescrever as produções e abandonaram o projeto. Disseram que não queriam reescrever. Frente à recusa há que se pensar no quanto que a escola contribui para essa desistência.

Em muitos casos, a escola contribui para a desistência dos alunos. Primeiramente os alunos vão desistindo de algumas atividades desenvolvidas durante as aulas e depois desistem de ir para a escola (evasão). Tal contribuição é histórica, não simplesmente fruto de um tempo presente, mas de um ato que se reitera constantemente, dia após dia, forçando o aluno a assumir a incapacidade que deveria ser assumida unicamente pela instituição de ensino, visto que ela não dá conta de cumprir, totalmente, o seu papel social na formação dos sujeitos, principalmente, no que se refere às instâncias sociais de escrita e seus usos, bem como a ideia de que a construção do conhecimento é um processo contínuo, daí a necessidade de reescrita.

Por outro lado, a instituição escolar apenas transfere sua culpa ao aluno. Os alunos que desistiram do projeto preferiram receber apenas a nota da primeira escrita do texto e já se sentiram satisfeitos com o resultado, afinal *a nota dava pra passar*, então por que ter mais trabalho em reescrever o texto novamente? Esse acontecimento se constitui em mais um ato no qual é possível enxergar muito acerca da instituição escola no processo histórico de formação de pessoas para reproduzir estruturas sem o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo sobre a própria formação.

Embora o professor tenha insistido para a reescrita dos textos, os alunos não quiseram mais participar, e a eles foi assegurado esse direito. De modo geral, as atividades didáticas do projeto foram assim organizadas:

1. Organização das etapas do projeto de dizer – A revista na escola;
2. Atividade de observação do suporte (revista), como ele se efetiva e se organiza enquanto hipergênero;
3. Orientação relacionada à constituição do processo de escrita enquanto um projeto de dizer;
4. Realização de reunião de pauta para escolher o nome da revista, as seções, a linguagem, o público-alvo, os conteúdos, o número de páginas e a divisão das atividades, como efetivação dialógica em sala com os alunos;
5. Organização de um cronograma de trabalho com o gênero revista na sala de aula;
6. Especificação das partes que vão compor a revista e sob a responsabilidade de quem caberá cada uma dessas seções;
7. Delimitação dos gêneros discursivos a serem trabalhados em sala de aula e que vão compor a revista (editorial, notícia, fait divers (textos curiosos), reportagem, artigo de opinião ou científico, carta do leitor – quando o periódico tiver mais que uma publicação, charge, quadrinho, palavras-cruzadas com conteúdos trabalhados em outras disciplinas, crônica, lenda, conto, propaganda, classificado, entre outros);
8. Leitura de revistas de circulação nacional, estadual e/ou regional e observação quanto à maneira que o gênero se organiza enquanto tipos de enunciados para que os discentes compreendam a função social do gênero discursivo no texto que vão escrever;
9. Elaboração de assuntos de interesse público a partir de observação em telejornais, jornais impressos e revistas, bem como gravação dessas reportagens ou impressão desses textos para serem utilizados como fontes de informação para o projeto de dizer de cada aluno ao escrever seus respectivos textos;
10. Escrita da primeira versão dos textos;
11. Correção e sugestão de aspectos a serem incluídos e ou reescritos;
12. Reescritura dos textos;
13. Correção final das produções textuais;
14. Elaboração do projeto gráfico digital da revista;
15. Produção da versão digital do texto no laboratório de informática da escola, com inserção de imagens, infográficos, para ilustrar a informação, isto é, a diagramação dos textos com os alunos;
16. Leitura, revisão e correção da revista diagramada;
17. Definição do meio de divulgação da revista (versão digital por meio da criação de um blog da turma e versão impressa para distribuição na escola).
18. Impressão e distribuição da revista na escola.
19. Reunião com os alunos para saber sobre a experiência de produção textual construída durante o projeto com a da revista;
20. Reunião com os pais para entrega de exemplares;
21. Planejamento dos números seguintes.

Os textos publicados na primeira edição da revista estão constituídos no âmbito *do narrar, expor, argumentar, persuadir, relatar, poetizar*, cujos gêneros discursivos se efetivam na *reportagem, notícia, propaganda, receita, poema*, entre vários outros que ainda podem ser acrescentados mediante à necessidade de ensino. Esse tipo de ação é um exemplo consistente que auxilia na consolidação de práticas sociais de produção de textos na escola. Vale ressaltar que o projeto *A revista na escola* suscita o debate sobre a função social da escrita nas práticas sociais da escola e para além delas, pois, acredita-se que na escrita de textos ocorre o encontro entre sujeitos: o eu que escreve para o outro. Nesse encontro entre sujeitos pode ser visto o que Bakhtin (2011) chama de dialogia ou dialogismo, isto é, a língua entendida como lugar de interação. De acordo com

Silveira, Rohling e Rodrigues, Bakhtin apresenta uma “concepção de língua e linguagem articulada a seu uso, ou seja, inserida no bojo das atividades humanas, atribuindo-lhe, portanto, um caráter histórico, social e ideológico” (2012, p. 79). E mais, as autoras destacam que Bakhtin “estabelece uma visão de linguagem dialógica, intrinsecamente ligada às interações humanas, postulando uma concepção interacionista da língua/linguagem” (2012, p. 79).

Essa concepção deve orientar também as discussões sobre o espaço social de uso da escrita na sociedade contemporânea, começando na escola. Nessa prática, o aluno percebe o momento em que seu texto fala ao outro sobre o mundo que ele consegue perceber e experienciar em sua volta.

No projeto, as atividades contemplaram tanto as práticas orais, como as escritas. Por exemplo, foram discutidos os assuntos selecionados para o conteúdo dos gêneros; ao mesmo tempo em que foram realizados registros sobre todas as decisões do grupo, favorecendo as duas modalidades de uso da língua: oral e verbal. No entanto, por ser uma revista impressa, a ênfase do projeto resulta na prática escrita dos gêneros para publicação em papel. Isso não implica na supremacia de uma modalidade sobre a outra, podendo a edição também publicar a transcrição de uma entrevista com as perguntas do repórter e as respostas do entrevistado *ipsis litteris*, caso o foco seja a fala. As instâncias de trabalho são sempre plurais quando se trabalha com a revista na escola. Por isso, cabe a cada professor a tarefa de mediar conhecimentos, organizando saídas para o aluno na sua atividade de construção de textos e constituição de enunciados.

Neste *continuum*, o terreno se torna fértil em razão de que, quando se escreve para uma prática social, os alunos tomam conhecimento dos porquês da escrita, já que podem visualizar seu interlocutor não mais como apenas o professor, mas todos os outros sujeitos leitores do texto que eles escreveram. Por isso, os resultados podem ir desde a elaboração de textos mais refinados relativos aos usos da linguagem, quanto ao engajamento mais politizado de produção discursiva. Também há destaque para o aprofundamento dos conhecimentos dos alunos sobre o processo de construção e produção de textos; quanto ao trabalho de construção do fenômeno noticioso na revista a partir dos gêneros (sua intenção); da percepção acerca do tratamento com a linguagem (atividades de correção e reescrita), bem como na formação de uma leitura mais crítica da mídia impressa e dos próprios textos produzidos e publicados na revista. Os caminhos são plurais.

Outros pontos de análise sobre o projeto *A revista na escola*

Ao longo desta discussão tem-se contextualizado e inferido significativamente sobre vários aspectos do projeto associados à produção de textos na escola, porém, ainda há que se fazer algumas breves considerações sobre a relevância do trabalho com a revista no que se refere à: 1) ela é um hipergênero que constrói o espaço público para publicação e circulação de textos na escola; 2) enquanto uma prática de incentivo à produção de textos e também como 3) atividade social de leitura e discussão dos próprios textos por parte dos alunos e comunidade escolar.

A revista enquanto um hipergênero que constrói o espaço público para publicação e circulação de textos na escola

A construção de práticas que favoreçam a produção, publicação, publicização e circulação de textos no espaço público da escola deve ser urgente. Da mesma forma, utilizar o espaço público escolar como um ambiente profícuo às atividades de ensino também deve receber atenção. Jürgen Habermas (2014) destaca que a esfera pública continua sendo um princípio organizador de nossa ordem política, por isso, em atividades de construção de linguagem, cujo foco seja a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, a esfera pública (a priori escolar, depois outras esferas públicas) deve ser considerada como um espaço de intervenção social em que a escola possa orientar os sujeitos em formação.

A esfera pública torna-se um ambiente fecundo a ser ocupado¹⁸ pelos professores e alunos, na intenção de inscrever discursos a serem discutidos pela comunidade escolar. Assuntos de interesses culturais, políticos, artísticos, econômicos, científicos, entre outros, que são de

¹⁸ Ocupar não significa dominar, mas valer-se do espaço provisoriamente e, logo depois, deixá-lo novamente aberto para que outros tenham acesso a dizer e construir outros discursos e inscrever novas vozes.

relevância para a construção do conhecimento e pensamento e crítico dos educandos. O espaço público escolar pode se tornar um lugar de debate, exposição de ideias, construção de argumentos, atmosfera de contrastes que são tão necessários às nossas atividades de ensino. Um espaço diverso e democrático.

Nesse sentido, a revista contribui satisfatoriamente como recurso didático a ser utilizado pelo professor. Ela alça os textos à esfera pública da escola, projetando os discursos dos alunos, dando a eles (alunos e discursos) visibilidade e notoriedade, gerando debates. O material físico ou virtual do suporte possibilita a divulgação das atividades e daquilo que é importante discutir na escola. Então a revista se torna um abrigo para todos os trabalhos com linguagem produzidos e desenvolvidos pela escola, um agrupamento para textos no espaço público escolar.

A revista como prática de incentivo à produção de textos

Como na maioria das escolas “não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita para que o aluno se exercite no uso da escrita” (GERALDI, 2006, p. 128), o trabalho com a revista pode corroborar na produção de textos em que os alunos assumam o ato de escrever enquanto uma ação consciente de uso da linguagem, não apenas o simulacro de um exercício escolar. Escrever para publicar em uma revista que será lida por toda comunidade escolar implica em assumir certos compromissos com o próprio texto, com a linguagem e com os interlocutores leitores. O aluno passa a refletir sobre o que, como, a quem, de que modo e por que escrever, entre outros aspectos válidos para que o texto se torne mais compreensível.

Já que muitas atividades com textos na escola são exercícios simulados de produção escrita, a revista pode proporcionar ao aluno uma instância de uso da linguagem que o desafia e o incentiva. O aluno, que antes escrevia redações para o professor, percebe-se na situação de produzir textos como práticas sociais de uso da língua, não mais simulações. Acredita-se que eles passem a construir enunciados no sentido bakhtiniano do termo. Ocupar a página de uma revista escolar com o texto de um aluno significa a valorização de um projeto de dizer e de um mundo cultural individual que, muitas vezes, a escola confinou apenas à sala de aula. A revista é o espaço em que a sala de aula vem a público para dizer o que se aprende ali *intramuros*. Também é a roda de conversa entre alunos durante a leitura: uma conversa individual e coletiva ao mesmo tempo, isto é, enquanto o aluno lê o texto dos outros, constrói um ato individual de leitura permeado por muitas vozes.

Quando o espaço público de publicação, publicização e circulação de textos estiver construído na escola, os alunos se sentirão motivados a escrever para ver seus textos fazendo parte da coletânea de cada número da revista. Nesse sentido, cada edição contemplará, sempre que possível, diferentes estudantes para que o projeto seja de todos e crie expectativas em toda comunidade escolar, incentivando-a a colaborar nessa prática social de linguagem.

A revista enquanto atividade social de leitura e discussão dos textos publicados

A prática social de leitura na escola pode ser construída a partir do projeto com a revista. Partindo da premissa de que os alunos também são co-responsáveis pela produção do periódico na escola, certamente terão interesse em ler os textos publicados. Assim, desenvolve-se no espaço escolar a prática social de leitura entre os alunos. Nessa atividade, há a construção de um ambiente favorável para a troca de ideias sobre os textos publicados e também para a formação do leitor, visto que a maioria das atividades de leitura na escola ainda esteja associada a ler para responder as atividades do livro, fazer resumos, exercitar as regras da gramática, responder perguntas do professor etc., de modo que, o projeto com a revista possibilita a compreensão da leitura como uma prática social de construção de sentidos, conforme orienta Jean Marie Goulemot (2011).

Se a prática é social, a escola pode contribuir de forma diferente da que sempre fez em suas atividades de ensino, possibilitando que os alunos leiam a revista e conversem com os autores dos outros textos como forma de interação e construção do conhecimento. O texto sempre é uma atividade dialógica que retoma e antecipa outros textos e discursos, conforme orienta Bakhtin

(2011). Nesse sentido, dialogar com os outros colegas possibilita compreender pontos de vista diferentes sobre os conhecimentos compartilhados na publicação. Ler, nesta concepção, torna-se o ponto de encontro com outros sujeitos e mundos.

Para Goulemot, “ler é fazer-se ler e dar-se a ler” (2011, p. 116). Acredito que o projeto *A revista na escola* possibilita esse sentido de leitura. A divulgação de textos dos alunos na revista possibilita que eles se deixem ler, não somente no sentido do discurso, mas sendo sujeitos na construção do conhecimento, não só porque se expõem à leitura, sobretudo, em razão de assumir para a escola que também têm algo importante a dizer durante o processo de ensino aprendizagem. A meu ver, isso só acontece quando a leitura passa a ser uma prática social de construção de sentidos e discussões, concepções essa, que este projeto pode construir na escola.

Considerações finais

Este artigo organizou novos modos de ver a produção de textos na escola a partir de um projeto com o hipergênero revista. A produção de textos não é uma atividade artificial de uso da linguagem, mas uma prática discursiva que deve ser problematizada a partir de seus usos sociais. Entender a revista como suporte pedagógico para produção, construção, publicação, publicização e circulação de textos pode contribuir para a formação de um novo ambiente de ensino-aprendizagem na escola.

A partir de uma visão crítica do trabalho tradicional que a escola desenvolveu ao longo do tempo, pôde-se notar certa distância na forma de conceber a produção de textos durante o desenvolvimento do projeto: substituiu-se a escrita enquanto ato simulado de linguagem, pela concepção de texto como um projeto de dizer de cada aluno. Além disso, o relato sobre o projeto e suas etapas de realização ilustra como professores podem proceder na tentativa de redimensionar os trabalhos com a produção de textos na escola, bem como analisa um exemplo de como isso pode ser feito, tendo a revista ou um jornal como hipergênero a ser adotado.

Nesse sentido, para que o trabalho seja produtivo há que se observar no ensino o caráter social de uso da linguagem, os alunos precisam ser orientados quanto ao processo de construção do texto, quanto ao gênero, como usar a linguagem, entre outros aspectos imprescindíveis ao ensino de produção textual, para que o texto atinja seu objetivo social de caráter discursivo na construção de sentidos desde a escola em suas atividades de ensino e aprendizagem. O projeto possibilita redimensionar a prática educacional para que a escola se valha de seu espaço público para investir e incentivar práticas de leitura, discussões e circulação de textos – atividades fundamentais à formação dos sujeitos.

Infelizmente, depois que o autor deste artigo saiu¹⁹ da escola em quem o projeto com a revista aconteceu, não houve mais nenhuma edição.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____; VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: Questões de pesquisa e ensino. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura: “Um fio de Ariadne” no labirinto do ensino neste limiar de milênio? In: **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

19 O autor deste artigo trabalhou na escola em que o projeto aconteceu por apenas seis meses. Então, por motivo de aprovação em concurso público para professor substituto da Universidade Federal do Pará, campus de Marabá, atualmente sede a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, o autor deste artigo e idealizador do projeto *A revista na escola* decidiu por pedir demissão e investir na docência universitária.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In. CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. In: **Língua, linguística e literatura**. João Pessoa, vol.1, nº1, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da Linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de Letramento**: Glossário para Leitores Inicantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina escolar. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

VOGEL, Daisi Irmgard. O caso de *Senhor* com a literatura: notas sobre a revista e o acontecimento. In LEAL, Bruno Souza; ANTUNES, Elton; VAZ, Paulo Bernardo (Orgs.). **Jornalismo e Acontecimento**: Percursos Metodológicos. Vol. 2. Florianópolis: Insular, 2011.

Recebido em 29 de março de 2016.
Aprovado em 30 de setembro de 2016.