UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROFLETRAS
Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária - Cáceres-MT
Tel. (65) 3224-1307
profletrascaceres@unemat.br

UNEMAT PROFLETRAS MESTRADO

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFLETRAS
Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISAME PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

LUCIANA DE JESUS EVANGELISTA

SABERES QUILOMBOLAS: LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA

Cáceres – MT
2026

LUCIANA DE JESUS EVANGELISTA

SABERES QUILOMBOLAS: LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.ª Drª Nilce Maria da Silva.

Cáceres – MT
2026

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

E92s Evangelista, Luciana de Jesus.
SABERES QUILOMBOLAS: LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA / Luciana de Jesus Evangelista. - Cáceres, 2026.
178f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Letras/CAC-PROFLETRAS - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Nilce Maria da Silva.

1. Análise de Discurso. 2. leitura e escrita. 3. argumentação; ensino fundamental; saberes quilombolas. I. Silva, Nilce Maria da. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 376.74-054.62

LUCIANA DE JESUS EVANGELISTA

SABERES QUILOMBOLAS: LEITURA E ESCRITA NA SALA DE AULA

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Nilce Maria da Silva
Orientadora – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Prof. Dr. José Leonildo Lima
Avaliador – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Prof. Dr. José Ricardo Menacho Tramarin
Avaliador – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Aprovada em 10 de agosto de 2026

Dedico este trabalho, aos meus pais, Nairza e Carlos Roberto, pelo incentivo. Ao meu esposo, Luiz Alberto, pelo apoio incondicional aos meus projetos de vida. Ao meu irmão, Paulo Sérgio, pela torcida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelas oportunidades e pelas conquistas em minha jornada.

Agradeço também ao meu marido pelos cuidados e por estar sempre ao meu lado, apoiando e incentivando na qualificação profissional e nas demais áreas da minha vida.

Aos meus pais pelos ensinamentos e por serem exemplos de caráter e respeito ao próximo.

Ao meu irmão por estar sempre disposto a ajudar no que for necessário.

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Nilce Maria da Silva pelos ensinamentos. Minha eterna gratidão.

Aos professores do Programa Mestrado Profissional em Letras – Profletras, unidade Cáceres: Eni Orlandi, Everton, José Leonildo Lima, Maria José, Marta Helena, Nilce Maria, Valdir, Vera Mâquea e Vera Regina, pelos conhecimentos compartilhados, essenciais para minha formação teórica e para a reflexão sobre minha prática docente.

Ao Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa, coordenador do ProfLetras/Cáceres, pelo acolhimento, respeito e prontidão. Sua postura sempre educada no atendimento às minhas dúvidas e demandas foi fundamental durante este processo.

À gestão escolar da Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito.

Aos colegas da Turma 8 do PROFLETRAS, com um carinho especial pela minha xará e amiga Luciana Siane, com quem tive o prazer de compartilhar conhecimentos, experiências e muitas risadas.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dr. José Leonildo Lima e Prof. Dr. José Ricardo Menacho Tramarin, pelas riquíssimas contribuições.

À Sirlei Martins de Moura Hansen, da Turma 7, pelos conselhos, motivação e carinho.

À turma do 8º ano A matutino da Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito, a qual tive o privilégio de acompanhar também no 9º ano, pela contribuição no desenvolvimento deste trabalho.

Aos mestres do saber que nos concedeu as entrevistas, que fez toda a diferença no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

O sentido é sempre produzido e nunca dado; sua produção é o resultado de um trabalho (de leitura, de escrita) que é sempre incompleto.

(Diana Luz Pessoa de Barros)

RESUMO

Este trabalho aborda a leitura, a escrita e a reescrita sob a perspectiva da Análise de Discurso, compreendendo a linguagem como prática social constituída historicamente. A pesquisa teve como objetivo desenvolver a leitura, a escrita e a reescrita fundamentando-se nos trabalhos de Michel Pêcheux, Eni Orlandi e demais pesquisadores da Análise de Discurso de linha francesa, criando condições para o exercício da argumentação nas produções textuais dos sujeitos-alunos. O estudo foi realizado com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito, situada em Vila Bela da Santíssima Trindade – MT. A metodologia adotada inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa e articulou a prática pedagógica a atividades significativas de leitura e escrita, desenvolvidas em etapas que envolveram produção inicial, revisão e reescrita de textos. O projeto de intervenção organizou-se em torno do eixo temático **saberes quilombolas**, selecionado pelos próprios alunos após debates e investigações sobre os conhecimentos da comunidade e da cultura local. Os resultados mostram que o trabalho com a linguagem em uma perspectiva discursiva possibilitou deslocamentos nos gestos de leitura e de escrita dos sujeitos-alunos, que passaram a compreender a argumentação como forma de sustentação de posições-sujeito e exercício da autoria, e não como mera técnica de persuasão. As produções revelaram maior autonomia, criticidade e ampliação do repertório discursivo, evidenciadas também pelo reconhecimento da cultura quilombola como espaço de produção de saberes. Conclui-se que a prática pedagógica orientada pela Análise de Discurso favorece a constituição do sujeito autor e contribui para ressignificar o ensino de Língua Portuguesa, deslocando a leitura e a escrita para além da reprodução de sentidos estabilizados.

Palavras-chave: Análise de Discurso; leitura e escrita; argumentação; ensino fundamental; saberes quilombolas.

ABSTRACT

This study addresses reading, writing, and rewriting from the perspective of Discourse Analysis, understanding language as a historically constituted social practice. The research aimed to develop reading, writing, and rewriting skills based on the work of Michel Pêcheux, Eni Orlandi, and other researchers in the French school of Discourse Analysis, thereby creating conditions for argumentation within the students' written work. The study was conducted with 8th-grade students from the *Quilombola* State School Verena Leite de Brito, located in Vila Bela da Santíssima Trindade, Mato Grosso. The methodology falls within the field of qualitative research and linked pedagogical practice to meaningful reading and writing activities, carried out in stages that involved initial drafting, revision, and rewriting of texts. The intervention project was organized around the thematic axis of *quilombola* knowledge—selected by the students themselves following debates and inquiries into the community's knowledge and local culture. The results demonstrate that working with language from a discursive perspective enabled shifts in the students' reading and writing practices; they came to understand argumentation as a way of upholding subject positions and exercising authorship, rather than merely as a technique of persuasion. Their written work revealed greater autonomy, critical thinking, and an expanded discursive repertoire, also evidenced by their recognition of *quilombola* culture as a space for knowledge production. It is concluded that pedagogical practice guided by Discourse Analysis fosters the formation of the author-subject and contributes to reframing the teaching of the Portuguese language, moving reading and writing beyond the reproduction of stabilized meanings.

Keywords: Discourse Analysis; reading and writing; argumentation; elementary/middle education; *quilombola* knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea de Vila Bela da Santíssima Trindade 22
Figura 2 – Ruínas da Igreja Matriz 23
Figura 3 – Praia Morena – Rio Guaporé 23
Figura 4 – Mirante frontal da cachoeira do Jatobá 24
Figura 5 – Palácio dos Capitães Generais 25
Figura 6 – Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito 27
Figura 7 – Exemplo de atividade do livro do 3º ano do Ensino Médio 45
Figura 8 – Material sobre a produção de artigo do livro do 3º ano do Ensino Médio 45
Figura 9 – Material sobre a produção de artigo do livro do 3º ano do Ensino Médio 46
Figura 10 – Exemplo de chamada de atividade do livro do 3º ano do Ensino Médio 46
Figura 11 – Roda de conversa para seleção do tema 56
Figura 12 – Anúncio publicitário sobre o Rio de Janeiro 58
Figura 13 – Anúncio publicitário sobre São Paulo 59
Figura 14 – Anúncio produzido pelos sujeitos-alunos 59
Figura 15 – Anúncio produzido pelos sujeitos-alunos 60
Figura 16 – Anúncio produzido pelos sujeitos-alunos 60
Figura 17 – Enunciado sobre “sorria você está sendo filmado” no corredor da escola e na cantina 66
Figura 18 – Placa de proibido estacionar 70
Figura 19 – Primeira tira da Mafalda 73
Figura 20 – Segunda tira da Mafalda 74
Figura 21 – Discussão sobre a tira da Mafalda 76
Figura 22 – Cartum jogo eletrônico 76
Figura 23 – Cartum pessoa se afogando 79
Figura 24 – Reprodução de cartum feito por sujeito-aluno 81
Figura 25 – Entrevista com líder de Quilombo 89
Figura 26 – Apresentação do grupo sobre a Dança do Congo 91
Figura 27 – Entrevista com a mestre do saber 93
Figura 28 – Apresentação do grupo sobre canjinjin 98
Figura 29 – Apresentação do grupo penteados afro 99

Figura 30 – Preparação para seminário 100

QUADROS

Quadro 1 – Etapas das atividades desenvolvidas 54
Quadro 2 – Formulações dos sujeitos-alunos sobre o enunciado “Sorria, você está sendo filmado” 66
Quadro 3 – Formulações dos sujeitos-alunos sobre o enunciado “Garagem dia e noite” 70
Quadro 4 – Formulações dos sujeitos-alunos sobre a primeira tira da personagem Mafalda 73
Quadro 5 – Formulações dos sujeitos-alunos sobre a segunda tira da personagem Mafalda 75
Quadro 6 – Formulações dos sujeitos-alunos sobre o cartum do jogo eletrônico ... 77
Quadro 7 – Trecho de texto sobre racismo 82
Quadro 8 – Apontamentos dos sujeitos-alunos 82
Quadro 9 – Formulações dos sujeitos-alunos sobre os saberes quilombolas 104
Quadro 10 – Escrita e Reescrita dos sujeitos-alunos sobre o tema canjinjin 108
Quadro 11 – Escrita e Reescrita dos sujeitos-alunos sobre o tema Dança do Chorado 109
Quadro 12 – Escrita e Reescrita dos sujeitos-alunos sobre o tema formação de quilombos 109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFLETRAS	Programa Mestrado Profissional em Letras
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEPPIR/PR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **14**
CAPÍTULO 1 – VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE: TERRITÓRIO, MEMÓRIA E CONTEXTOS FORMATIVOS **21**
1.1 A primeira capital de Mato Grosso **21**
1.2 A Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito no contexto educacional de Vila Bela da Santíssima Trindade **27**
1.3 Sujeitos-alunos participantes do projeto de intervenção **29**
CAPÍTULO 2 – EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA **32**
2.1 Rompendo sentidos cristalizados **32**
2.2 A Construção do sujeito-autor nas aulas de Língua Portuguesa **42**
2.3 A argumentação como prática discursiva **43**
CAPÍTULO 3 – A INTERVENÇÃO: NOVOS GESTOS DE LEITURA, ESCRITA E SIGNIFICAÇÃO **54**
3.1 Primeira etapa: apresentação do percurso da ação interventiva **56**
3.2 Segunda etapa: escolha temática e valorização da cultura quilombola **56**
3.3 Terceira etapa da pesquisa: a construção do arquivo de leitura **61**
3.3.1 Argumentação parte I: a construção de sentidos 64
3.3.2. Argumentação parte II: espaço para significar-se 72
3.3.3 Texto sobre racismo 81
3.4 Quarta etapa – encontro com mestres do saber: entendendo a cultura quilombola **84**
3.4.1 Seminários dos grupos de estudo 87
3.5 Quinta etapa: escrita e reescrita **100**
3.5.1 Reescrita 107
CONSIDERAÇÕES FINAIS **112**
REFERÊNCIAS **116**
ANEXOS **126**
PRODUTO EDUCACIONAL **152**

INTRODUÇÃO

Meu percurso na educação teve início em 30 de julho de 2012. Recém-graduada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, campus de Pontes e Lacerda, fui[1] convidada por um dos membros da banca de defesa do meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC para uma substituição. Este professor atuava na Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito, em Vila Bela da Santíssima Trindade – MT. Ao notar o meu interesse pela vaga, ele me propôs substituir uma docente que se afastaria temporariamente para candidatar-se ao legislativo municipal.

Depois dessa primeira experiência, continuei na docência, atuando também na Escola Municipal Ricardo Franco, com alunos do Ensino Fundamental II, nessa mesma cidade, em 2015 e 2016. Minha experiência como professora interina durou cinco anos, de 2012 a 2017. Em 2018, tomei posse no concurso público do estado e fui lotada na escola em que já trabalhava: a Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito, na qual atuo até os dias atuais.

Em busca de melhoria para a prática em sala de aula, principalmente em estudos voltados à leitura e à escrita, decidi, em 2022, inscrever-me no Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, da UNEMAT. A escolha por esse programa se deu por ele aliar teoria e prática docente, possibilitando uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, elaborei uma proposta com o propósito de desenvolver atividades de leitura e de escrita, ou seja, atividades de produção textual com o objetivo de criar condições para o exercício da argumentação, a partir da temática vivenciada na comunidade que é a questão dos saberes quilombolas. A partir da perspectiva da Análise de Discurso, buscou-se criar condições teóricas e práticas para o exercício da argumentação nas produções textuais dos sujeitos-alunos[2].

---

[1] Cabe destacar que o uso da primeira pessoa do singular ocorre nos trechos que dizem respeito especificamente às minhas vivências acadêmicas e à minha trajetória docente. De modo geral, prefere-se a primeira pessoa do plural, visto que a elaboração desta dissertação resulta do diálogo com outros referenciais teóricos e da parceria com a orientação.

[2] Para fins desta pesquisa, utiliza-se o termo “sujeitos-alunos” em consonância com a perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, segundo a qual o indivíduo é constituído histórica e ideologicamente em suas práticas de linguagem. Assim, o aluno não é tomado apenas como destinatário de conteúdos escolares, mas como sujeito discursivo atravessado por formações ideológicas e inscrito em posições de dizer que condicionam e possibilitam a produção de sentidos (Orlandi, 2012; Orlandi, 2017).

Essa proposta surgiu da reflexão sobre as formas de trabalho adotadas no ensino de Língua Portuguesa, em que percebi que a maneira como preparava as atividades de leitura não favorecia a interpretação, pois tinha o hábito de ler os textos em voz alta e comentar o conteúdo, sem oportunizar aos sujeitos-alunos uma leitura própria, livre e singular. Essa prática impedia que eles expressassem suas leituras de mundo, opiniões e sonhos. Nesse sentido, o projeto buscou deslocar os sujeitos-alunos da posição de ouvintes para a posição de leitores, enfatizando seu papel ativo na construção de sentidos.

Tendo em vista que as práticas argumentativas desenvolvidas na minha escola não oportunizavam aos sujeitos-alunos se colocarem como produtores de sentido, restringindo-os a repetidores de discursos pré-determinados e a técnicas puramente persuasivas, assumimos o desafio de propor um trabalho pautado na Análise do Discurso (AD). Sob essa perspectiva, a argumentação é compreendida a partir dos processos discursivos e dos efeitos de sentido que dela emergem. Trata-se de promover deslocamentos nas práticas de leitura, escrita e reescrita, permitindo que os alunos leiam e escrevam para além das evidências produzidas pela ideologia. Dessa forma, reconhecendo que o sujeito não é a origem do dizer, o trabalho buscou possibilitar que os alunos compreendessem como os sentidos circulam e como podem assumir diferentes posições-sujeito diante deles.

Para melhor compreender os processos de leitura, escrita e argumentação, filiamo-nos à perspectiva teórica da Análise de Discurso de linha francesa, conforme os estudos desenvolvidos por Pêcheux, Eni Orlandi e outros estudiosos da área, para que pudéssemos desenvolver atividades diferenciadas e relacionadas à argumentação. Para Orlandi (2023, p. 43)” [...] Argumentação não é imposição de sentidos, é sustentação, como dissemos, e possibilidade de deslocamentos de sentidos”.

Entendemos que a argumentação não deve ser concebida apenas como uma prática escolar, mas também como uma prática social, por meio da qual os sujeitos possam posicionar-se e produzir sentidos em diferentes contextos. Nessa perspectiva, argumentar não implica convencer o outro a adotar o mesmo ponto de vista, mas possibilitar o exercício da escuta e da expressão em torno de diversas temáticas, evitando que o diálogo se reduza a disputas verbais. Trata-se, portanto, de criar

espaços em que o dizer possa emergir em sua pluralidade, conforme destaca Orlandi (1998, p. 73): “argumentação, pensando-se os sujeitos, o político, a história e a ideologia. Enfim, o discurso”.

Na busca por transformar nossa prática de trabalho com a argumentação, desenvolvemos a temática “saberes quilombolas”, com o intuito de possibilitar que os sujeitos-alunos construíssem um arquivo de leitura por meio de pesquisas realizadas na internet, na biblioteca da escola e em entrevistas com os mestres do saber local. Essa proposta visou oferecer-lhes repertório para embasar as produções textuais e, assim, favorecer a expressão de pontos de vista próprios e o posicionamento crítico diante das temáticas abordadas.

Ao longo da minha trajetória formativa, busquei constantemente ressignificar minha prática pedagógica por meio de cursos voltados ao ensino de Língua Portuguesa, com ênfase nas práticas de leitura e escrita, promovidos tanto pela instituição escolar quanto pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT. O ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS me possibilitou compreender a relevância da formação docente sob a perspectiva da Análise de Discurso.

Nessa direção, Orlandi (2014, p. 178) afirma: “Formação do professor que, por sua vez, vai formar o seu aluno etc. Formação que pode dar condições ao estabelecimento do espaço politicamente significado da diversidade que se diz, que se significa, e do sujeito que se re-significa”. Nesse contexto, a formação se configura como um espaço de ruptura e transformação, no qual as diferenças sociais e culturais deixam de ser apagadas ou silenciadas para tornarem-se reconhecidas e valorizadas.

Embora participasse de diversas formações, sentia a necessidade de repensar minhas práticas de ensino de leitura e escrita, pois permanecia na “mesmice” do livro didático, que trata os sentidos como únicos, transparentes e estabilizados. As atividades que elaborava acabavam por silenciar a multiplicidade dos processos discursivos, limitando os alunos ao reconhecimento de sentidos já consolidados e sem abrir espaço para o gesto de interpretação e a problematização do dizer. Paralelamente, percebia que os alunos apresentavam grandes dificuldades nas práticas de leitura e escrita, o que foi confirmado pelos demais professores durante os conselhos de classe bimestrais, quando relataram enfrentar o mesmo desafio em suas disciplinas.

Além de expressarem dificuldade em compreender os textos que liam, os sujeitos- alunos também consideravam desafiadoras as atividades de produção escrita. Frequentemente, afirmavam que “não sabiam escrever” e recorriam à paráfrase, repetindo estruturas discursivas já conhecidas. Essa prática, embora revele um modo de permanência no espaço do dizer, evidencia também a dificuldade de deslocamento para a polissemia, um lugar em que o sujeito se autoriza a produzir novos sentidos.

Na perspectiva da Análise de Discurso, conforme Orlandi (1998, 2014), a paráfrase constitui o movimento de retomada, a repetição do já-dito, sustentada pela memória discursiva e pelos sentidos estabilizados em uma determinada formação discursiva. Já a polissemia é o ponto de fuga desse fechamento, o espaço simbólico em que o sujeito, ao se inscrever na linguagem, produz deslizes, rupturas e novos gestos de interpretação. É nesse entrelugar, entre a repetição e o deslocamento, que a linguagem se mostra em sua fluidez, tensionando os limites do simbólico.

Ao recorrer à paráfrase, o aluno se ancora no dizer do outro, no discurso legitimado pela escola, que frequentemente impõe modelos rígidos de leitura e escrita. Essa ancoragem, contudo, não é apenas uma limitação individual, mas o reflexo de uma prática pedagógica que, historicamente, tratou a língua como sistema fechado, desvinculado das condições de produção e das formações ideológicas que o atravessam. Nesse sentido, a dificuldade em saber escrever expressa menos uma incapacidade técnica e mais um efeito das relações discursivas que configuram o sujeito escolar.

Considerar a leitura e a escrita sob essa ótica implica deslocar o olhar da correção formal para o funcionamento simbólico da linguagem, reconhecendo o aluno como sujeito de sentidos e o texto como espaço de disputa e circulação de significações. Como afirma Orlandi (2014, p. 51), “a linguagem é o lugar do possível, e é nesse possível que o sujeito se constitui e se transforma”. Assim, o trabalho com leitura e escrita deve criar condições para que o sujeito-aluno se mova entre paráfrase e polissemia, compreendendo que a produção de sentidos é sempre provisória, histórica e ideologicamente marcada.

Diante desses desafios e movida pelo desejo de contribuir de modo mais efetivo para o aprendizado dos sujeitos-alunos, decidi cursar uma pós-graduação *stricto sensu*, com o objetivo de refletir criticamente sobre minha prática docente, especialmente no que se refere à leitura, à escrita e à reescrita, foco deste trabalho.

Para esta pesquisa, fundamentamo-nos nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, com base nos estudos de Michel Pêcheux, na França, e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e outros pesquisadores. A partir dessa perspectiva, propomos meios de ressignificar o ensino de Língua Portuguesa na escola em que atuo: a Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito.

Diante desse cenário, a pesquisa teve como objetivo geral desenvolver a leitura, a escrita e a reescrita com base na perspectiva teórica da Análise de Discurso, criando condições para o exercício da autoria e da argumentação nas produções textuais dos sujeitos-alunos, a partir da temática vivenciada na comunidade, referente aos saberes quilombolas. Como objetivos específicos, o trabalho buscou refletir sobre a prática de leitura e escrita no ambiente escolar, desestabilizando os sentidos unívocos e impostos pela tradição pedagógica, bem como desenvolver atividades de leitura e de escrita que possibilitassem aos sujeitos-alunos a compreensão dos saberes quilombolas e dos processos argumentativos sob o viés discursivo, permitindo-lhes posicionar-se criticamente nos mais diversos contextos sociais. Para a realização deste trabalho, os sujeitos participantes foram alunos do 8º ano A matutino, na faixa etária entre 12 e 14 anos.

Propomos desenvolver atividades que possibilitassem desestabilizar os sentidos únicos que circulam nas instituições escolares ao longo dos anos, promovendo a polissemia e propiciando reflexões, isto é, a constituição de novos dizeres. Acreditamos que a abertura de espaço para discussões sobre as atividades solicitadas faz parte da constituição do processo, uma vez que os alunos se inscrevem em discursividades que permitem a circulação de outros sentidos.

Para tanto, elaboramos atividades de leitura e escrita que contemplaram diferentes formas de linguagem, como as tiras e os cartuns, levando os sujeitos-alunos a refletirem sobre a constituição dos sentidos, compreendendo que eles são atravessados por diferentes discursos, oriundos de distintos contextos sociais.

Dessa maneira, observamos os processos de significação no trabalho com a leitura e a escrita, considerando as condições de produção e as interpelações sócio-históricas que afetam o sujeito.

A partir dessa perspectiva, esta dissertação organiza-se em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No Capítulo 1 – “Vila Bela da Santíssima Trindade: território, memória e contextos formativos”, apresentamos aspectos históricos, culturais e territoriais da primeira capital de Mato Grosso, evidenciando sua

relevância para a constituição identitária do estado. Situamos marcos patrimoniais — como a ruína da antiga Igreja Matriz e o Palácio dos Capitães-Generais, atual museu —, bem como paisagens naturais e pontos turísticos significativos. Incluímos, ainda, a história da Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito, acompanhada de uma síntese biográfica de sua patrona, além da caracterização do perfil dos sujeitos-alunos envolvidos na intervenção.

No Capítulo 2 – Experiências formativas e prática pedagógica, discutimos o processo de elaboração da proposta de intervenção e os conceitos teóricos mobilizados para articular a prática pedagógica à Análise de Discurso. A incorporação dessa base teórica possibilitou refletir sobre as experiências formativas da pesquisadora e sobre os deslocamentos produzidos em sua atuação docente, sobretudo no que diz respeito às relações entre leitura, escrita e argumentação no espaço escolar.

No Capítulo 3 – A intervenção: novos gestos de leitura, escrita e significação, descrevemos e analisamos as práticas desenvolvidas ao longo do projeto. Apresentamos o processo de construção do arquivo de leitura, bem como o funcionamento dos gestos argumentativos produzidos pelos sujeitos-alunos, à luz da perspectiva discursiva. Refletimos sobre as práticas de escrita e reescrita acerca do tema saberes quilombolas, destacando os movimentos interpretativos, a apropriação da memória discursiva e o modo como os estudantes atribuíram centralidade à cultura quilombola e às tradições ancestrais. Constatamos que as reformulações textuais permitiram a emergência de novos sentidos, ampliando as posições assumidas pelos sujeitos-alunos e fortalecendo sua relação com a linguagem.

Por fim, nas considerações finais, retomamos os principais resultados do percurso investigativo e refletimos sobre os efeitos da intervenção à luz da Análise de Discurso, destacando os deslocamentos observados nas práticas de leitura, escrita e argumentação dos sujeitos-alunos, bem como as implicações pedagógicas e teóricas para o ensino de Língua Portuguesa em contexto quilombola. Apresentamos brevemente sobre o Produto Educacional resultante da pesquisa: um caderno orientativo voltado a docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental para subsidiar o trabalho discursivo e a valorização da memória local. Discutimos os limites do estudo, as possibilidades de continuidade e os desdobramentos que a pesquisa pode suscitar em práticas escolares futuras, sobretudo no que se refere à autoria, aos gestos de interpretação e à valorização dos saberes culturais como constitutivos dos

processos de significação. Desse modo, reafirmamos a relevância de um ensino que considere as condições de produção dos sujeitos e proponha outras formas de relação com a linguagem, com a cultura da comunidade local e com a escola.

CAPÍTULO 1 – VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE: TERRITÓRIO, MEMÓRIA E CONTEXTOS FORMATIVOS

Neste capítulo, apresentamos a cidade na qual a pesquisa foi realizada, Vila Bela da Santíssima Trindade, destacando sua relevância histórica e cultural para a comunidade local e para o estado de Mato Grosso. Em seguida, descrevemos o percurso da Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito e o perfil dos sujeitos-alunos que participaram do projeto de intervenção. A caracterização do território e da instituição escolar é fundamental para situar as condições sociais e históricas nas quais a intervenção pedagógica se desenvolveu.

1.1 A primeira capital de Mato Grosso

A cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade foi fundada em 19 de março de 1752, no período colonial, pelo capitão Antônio Rolim de Moura, encarregado de instalar o governo da recém-criada capitania de Mato Grosso. O local foi designado para sediar a primeira capital mato-grossense, conforme um projeto urbanístico elaborado em Portugal. O povoado formou-se a partir da descoberta de jazidas de ouro na região do rio Guaporé e da estratégia portuguesa de consolidar sua presença diante das disputas territoriais com a Espanha.

Desde sua fundação até a transferência da capital para Cuiabá, em 1835, a população local incorporou africanos escravizados, cujos descendentes constituíram uma comunidade que mantém práticas culturais e modos de vida herdados de seus ancestrais. Situado em área de fronteira com a Bolívia, o município apresenta diversidade cultural marcada também pela presença do povo Chiquitano.

Contudo, em 1835, diante das dificuldades decorrentes do crescimento populacional, como a distância, a propagação de doenças e a ausência de rotas comerciais, a cidade perdeu o posto de capital para Cuiabá. Com o declínio econômico, os donos de terras e de escravos debandaram da região, abandonando a população escravizada. Resistindo ao processo escravocrata, esses homens e mulheres escravizados apoiaram-se uns nos outros, mantiveram-se no território e fundaram uma comunidade negra sólida, cujas práticas culturais perduram até os dias de hoje e constituem a base da identidade local.

O município localiza-se a oeste do estado de Mato Grosso, ocupando uma área de 13.679 quilômetros quadrados. Limita-se ao norte com o município de Comodoro; a leste, com Pontes e Lacerda e Nova Lacerda, e ao sul e a oeste, com a República da Bolívia. Considerado um dos principais destinos turísticos do estado, situa-se a 520 quilômetros da atual capital, Cuiabá. De acordo com o Censo de 2022, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, possui 16.774 habitantes. A composição demográfica revela uma configuração populacional marcada por heranças étnicas diversas e por processos de mobilidade social característicos das cidades fronteiriças.

Figura 1 – Vista aérea de Vila Bela da Santíssima Trindade



Fonte: http://www.diariodaserra.com.br.

As ruínas da Igreja Matriz, localizadas na praça central de Vila Bela, constituem um importante marco histórico da expansão colonial portuguesa. A construção teve início em 1793, mas não foi concluída, possivelmente em razão do contexto de decadência econômica e política vivenciado pela cidade naquele período. Mesmo após mais de dois séculos, as ruínas impressionam pela grandiosidade e pela robustez de suas paredes de adobe. Com o propósito de assegurar sua preservação, foi erguida, em 2006, uma cobertura de proteção.

Figura 2 – Ruínas da Igreja Matriz



Fonte: https://www.viagensecaminhos.com/vila-bela-da-santissima-trindade/.

A região caracteriza-se pela presença de três biomas: Amazônia, Cerrado e Pantanal, ou seja, os três ecossistemas existentes no estado reúnem-se em um único município. Destaca-se ainda a beleza cênica do rio Guaporé, onde, em dias de sorte, é possível avistar botos-cor-de-rosa. A convergência dos biomas confere ao território uma complexidade ambiental que influencia tanto a dinâmica socioeconômica quanto as práticas culturais locais.

Figura 3 – Praia Morena – Rio Guaporé



Fonte: Guia Turístico Alcindo Crespo.

Há ainda o Parque Estadual da Serra de Ricardo Franco, que abriga inúmeras cachoeiras, entre elas as da Samambaia, do Capivari e do Jatobá. Esta última, com 252 metros de altura, é a maior cachoeira do estado de Mato Grosso e a quarta do Brasil. Sua queda d'água despenca por um imponente paredão de arenito. Esse conjunto de paisagens naturais integra o cotidiano dos moradores e compõe o repertório simbólico mobilizado em diferentes práticas sociais.

Figura 4 – Mirante frontal da cachoeira do Jatobá



Fonte: https://www.viagensecaminhos.com/vila-bela-da-santissima-trindade/.

Há também o Palácio dos Capitães Generais, fundado em 1752, pelo então governador de Mato Grosso, Antônio Rolim de Moura Tavares. Durante 68 anos, o edifício foi sede do governo da província. Construído no período da abundância aurífera, trata-se de uma ampla casa térrea com grossas paredes de taipa de pilão. Atualmente, o prédio abriga o Museu Municipal, que reúne uma coleção de objetos relacionados à história de Vila Bela.

Figura 5 – Palácio dos Capitães Generais



Fonte: https://www.viagensecaminhos.com/vila-bela-da-santissima-trindade/.

A principal atividade econômica do município baseia-se na pecuária de cria, recria e produção de leite. A agricultura, em geral, desenvolve-se em caráter de subsistência, havendo também produtores que abastecem a feira municipal e outros que comercializam seus produtos em pontos fixos da cidade. As famílias que residem às margens do rio Guaporé, denominadas ribeirinhas, obtêm seu sustento por meio da pesca.

O município conta ainda com um frigorífico para abate de bovinos, que ampliou significativamente o número de empregos e atraiu trabalhadores de outras localidades. Há também quatro instituições bancárias, que respondem por uma parte considerável da oferta de trabalho, além de pequenos estabelecimentos comerciais familiares que complementam a geração de renda local. A economia local combina atividades tradicionais com processos recentes de expansão produtiva, o que altera, gradualmente, as dinâmicas de trabalho e renda.

Conforme mencionado anteriormente, trata-se de uma cidade que preserva suas tradições culturais. Um exemplo é a Festança, principal evento local, realizada no mês de julho, com diversas atrações de caráter popular e religioso. Durante a celebração, ocorrem quatro festas, sendo estas dedicadas ao Divino Espírito Santo, ao Glorioso São Benedito, à Nossa Senhora Mãe de Deus e às Três Pessoas da Santíssima Trindade.

Entre as apresentações mais aguardadas, destacam-se as danças do Congo e do Chorado, que são manifestações centenárias herdadas das pessoas escravizadas e transmitidas de geração em geração, constituindo um legado cultural de resistência

e pertencimento comunitário. Essas práticas expressam modos de organização coletiva que permanecem ativos e se articulam à memória social e à formação identitária da comunidade.

É importante ressaltar que Vila Bela foi cenário de um dos quilombos mais expressivos do Brasil, o Quariterê, liderado pela rainha Tereza de Benguela. Ela comandou, por cerca de duas décadas, uma comunidade formada por pessoas negras e indígenas, que resistiu ao sistema escravocrata. Tereza de Benguela constitui uma figura emblemática de luta e resistência do povo negro, sendo reconhecida, até os dias atuais, como referência para as mulheres negras na luta contra a discriminação racial e de gênero.

As fontes históricas divergem quanto às circunstâncias de sua morte. Uma das versões afirma que ela cometeu suicídio após ser capturada por bandeirantes, enviados pela Capitania de Mato Grosso, por volta de 1770. Já a outra versão sustenta que ela foi assassinada e teve a cabeça exposta no centro do quilombo como forma de intimidação às demais lideranças.

Em reconhecimento à sua trajetória de liderança e resistência, celebra-se, em 25 de julho, o Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, instituído pela Lei n.º 12.987/2014. A memória dessa importante líder também foi enaltecida pela escola de samba Unidos do Viradouro, em 1994, com o enredo: *Tereza de Benguela – Uma Rainha Negra no Pantanal*. A presença de sua figura na cultura escolar, artística e política demonstra a permanência de sua relevância histórica no imaginário social brasileiro e dos habitantes do município.

A trajetória de Tereza de Benguela e a permanência de sua memória no imaginário social de Vila Bela evidenciam como a história local se articula a processos mais amplos de resistência e organização comunitária. Esses elementos, inscritos nas práticas culturais e nas formas de sociabilidade da população, também atravessam o espaço escolar, que se constitui como lugar de preservação de saberes e de reprodução de referências identitárias. Nesse contexto, a compreensão da instituição educacional torna-se fundamental para situar o ambiente em que a pesquisa foi desenvolvida.

1.2 A Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito no contexto educacional de Vila Bela da Santíssima Trindade

A Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito, localizada na área urbana de Vila Bela da Santíssima Trindade, recebeu, inicialmente, o nome de “Escolas Reunidas de Mato Grosso”, por meio do Decreto-Lei n.º 1.272, de 26 de dezembro de 1952. Posteriormente, passou a denominar-se “Escolas Reunidas Dr. Fernando Corrêa”, cujo decreto de alteração é desconhecido. A substituição do nome para o atual ocorreu em 28 de dezembro de 1978, por força do Decreto-Lei n.º 1.691, em homenagem à professora Verena Leite de Brito. A trajetória institucional evidencia a vinculação histórica da escola à formação educacional da comunidade vilabelense e à consolidação de práticas pedagógicas alinhadas à identidade local. Cabe ressaltar ainda que, em 21 de março de 2011, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) concedeu à escola o selo Educação para Igualdade Racial.

Figura 6 – Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

A patrona da escola, professora Verena Leite de Brito, nasceu em Vila Bela da Santíssima Trindade, no dia 13 de setembro de 1919, e foi uma das primeiras professoras a inserir, no currículo escolar, atividades relacionadas às tradições culturais da comunidade, introduzindo princípios voltados às representações públicas e atributos relacionados à sua etnia, discutindo as diversidades culturais presentes na

sociedade. Em suas aulas, ela valorizava e vivenciava as datas comemorativas locais e os feriados nacionais.

Diferentemente dos educadores da época, abominava o uso de palmatórias, utilizadas no início do século passado. Era uma educadora além do seu tempo, que introduziu as classes mistas, reconfigurando as dinâmicas de gênero no espaço escolar, unindo meninos e meninas em uma mesma sala de aula. Verena Leite de Brito faleceu em 1977. No ano seguinte, recebeu homenagem póstuma, e a Escola Estadual de I Grau Dr. Fernando Corrêa, instituição localizada em Vila Bela da Santíssima Trindade, na qual exerceu sua atividade docente, passou a ser denominada com seu nome. A alteração reafirmou o reconhecimento institucional de sua contribuição para a formação escolar da comunidade e para a valorização das práticas culturais locais.

A contribuição dessa professora para a educação na comunidade vilabelense foi tão significativa que sua história acabou sendo retratada no livro *Viva Bela Verena*, de autoria da historiadora e pesquisadora Marlene Gonçalves[3]. Para que as novas gerações conheçam a importância dessa educadora, a escola mantém três exemplares da obra disponíveis à comunidade escolar.

Quanto à estrutura, a escola oferta diversas modalidades de ensino: Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano), Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Especial. Atualmente, atende cerca de 1.423 alunos provenientes das zonas urbana e rural, distribuídos em 67 turmas na sede e 15 nas salas anexas localizadas nas comunidades rurais Palmarito e Bocaina. A unidade escolar conta com aproximadamente 158 funcionários, dos quais 118 são professores, sendo 33 efetivos e 85 contratados. Todos os docentes possuem formação em nível superior, sendo que a maioria apresenta habilitação específica para a área ou disciplina que leciona.

O funcionamento ocorre nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Os estudantes residentes na zona rural são matriculados no período vespertino, uma vez que o transporte escolar, oferecido em parceria com o município, é disponibilizado apenas nesse turno. Essa organização revela a centralidade da escola no território, atendendo um público diverso e distribuído em extensas áreas rurais e urbanas, o que

[3] Possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (1990) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Atualmente é professora Associada I da Universidade Federal de Mato Grosso. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE.

a posiciona como principal referência educacional do município.

1.3 Sujeitos-alunos participantes do projeto de intervenção

O projeto de intervenção foi planejado para os sujeitos-alunos do 8º ano A, do período matutino, turma com a qual já havia tido contato no ano anterior, quando substituí a professora titular. A escolha se deu porque, apesar das dificuldades observadas em leitura e escrita, identifiquei o interesse dos estudantes em aprender, o que possibilitou desenvolver um trabalho voltado à sua formação como protagonistas do próprio processo de aprendizagem. A aproximação prévia com a turma permitiu compreender modos de circulação de sentidos entre esses sujeitos-alunos, bem como identificar regularidades em suas formas de dizer, aspectos fundamentais para o delineamento das atividades propostas.

Assim, elaboramos um projeto voltado ao desenvolvimento das práticas de leitura e escrita sob a perspectiva da Análise de Discurso, com o objetivo de criar condições para que os alunos exercitassem a argumentação na produção textual. Essa proposta surgiu da reflexão sobre as formas de trabalho adotadas no ensino de Língua Portuguesa, em que percebemos que a maneira como preparávamos as atividades de leitura não favorecia a interpretação, pois tínhamos o hábito de ler os textos em voz alta e comentar o conteúdo, sem oportunizar aos sujeitos-alunos uma leitura própria, livre e singular. Essa prática impedia que eles expressassem suas leituras de mundo, opiniões e sonhos. Nesse sentido, o projeto buscou deslocar estes sujeitos da posição de ouvintes para a posição de leitores, enfatizando seu papel ativo na construção de sentidos

Conforme o Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola, esta é a única unidade escolar do município que oferta o Ensino Médio. Dessa forma, todos os estudantes que concluem o Ensino Fundamental na localidade são transferidos para essa instituição a fim de dar continuidade aos estudos. A escola atende predominantemente a estudantes de classe média baixa, sendo aproximadamente 60% provenientes da zona rural — incluindo comunidades quilombolas — e os demais 40% oriundos da zona urbana, entre os quais há significativa presença de estudantes

Chiquitano[4]. Esse perfil heterogêneo dos sujeitos-alunos evidencia a coexistência de diferentes repertórios culturais e trajetórias escolares, elementos que atravessam diretamente suas produções de linguagem.

Alguns dos sujeitos-alunos da turma são filhos, netos, sobrinhos ou possuem algum grau de parentesco com os funcionários da escola, facilitando bastante a nossa comunicação com a família, tanto em relação ao comportamento dos alunos quanto ao desempenho em sala de aula. Esses vínculos reforçam a inserção desses sujeitos em redes comunitárias de forte densidade social, nas quais escola, família e território se articulam.

Em 2023, iniciei o ano letivo com turmas do 8º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, quando me tornei professora titular da turma escolhida para o desenvolvimento do projeto. A sala do 8º ano A era composta de 21 alunos, sendo 12 meninos e 9 meninas, com faixa etária entre 12 e 14 anos. Parte dos sujeitos-alunos apresentava dificuldades nas práticas de leitura e escrita, enquanto outros, incentivados pela família, já demonstravam o hábito de leitura e conseguiam analisar os textos com maior senso crítico, ainda que tendessem a buscar o sentido apenas naquilo que estava explicitamente escrito. Essas diferenças internas ao grupo constituíram ponto central para o planejamento, pois revelaram que os sujeitos-alunos ocupavam posições distintas na relação com a linguagem, o que exigiu propostas capazes de acolher tais heterogeneidades.

Sendo assim, com as atividades desenvolvidas em nosso projeto, esperamos ressignificar as práticas pedagógicas com a produção de textos argumentativos, trazendo para a sala de aula questões que possibilitem a ruptura com a forma de ler e escrever dos modelos tradicionais dos materiais didáticos para o ensino da Língua Portuguesa em circulação.

Para a produção de textos argumentativos, o tema selecionado foi saberes quilombolas, sendo essa uma sugestão da Prof.ª Dr.ª Nilce, no exame de qualificação, que considerou a temática importantíssima por atuarmos em uma escola quilombola e também pelo fato de que seríamos sede do V Encontro Estadual de Educação Quilombola.

[4] Constituem um povo indígena de origem transfronteiriça, presente principalmente no departamento de Santa Cruz, na Bolívia, e no Estado de Mato Grosso, no Brasil, especialmente nos municípios de fronteira, como Vila Bela da Santíssima Trindade, Porto Esperidião e Cáceres. Sua presença no território brasileiro está relacionada a antigos processos de migração e contato entre missões jesuíticas da região. A língua chiquitana, de tronco linguístico isolado, encontra-se em processo de revitalização cultural e linguística em algumas comunidades (cf. Isa, 2023; Lopes, 2018).

Levamos em conta os apontamentos efetuados pela avaliadora e, assim, abrimos um diálogo em sala de aula com os sujeitos-alunos sobre a relevância de um trabalho que considerasse a cultura quilombola, a fim de que eles conhecessem melhor seu povo. A maioria da turma gostou da sugestão, optando por trabalhar sobre o tema.

Ressaltamos que, antes de a turma escolher essa temática, os alunos tiveram a oportunidade de apontar outros temas que consideravam pertinentes. No entanto, após a discussão sobre os saberes quilombolas, quiseram saber mais sobre as tradições de seus ancestrais, e essa seria uma maneira de somar com as disciplinas específicas de nossa escola.

CAPÍTULO 2 – EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta o movimento formativo que sustenta a construção da pesquisa e evidencia como o percurso discursivo que orientou as escolhas metodológicas que estruturam o projeto de intervenção. A reflexão sobre essa trajetória permite compreender as posições de sujeito que atravessam a prática docente e que condicionam os modos de leitura, escrita e interpretação desenvolvidos no espaço escolar. Além disso, situa-se aqui a articulação entre memória, experiência e prática pedagógica como elementos constitutivos do processo investigativo.

A seguir, descrevemos o percurso da pesquisadora em sua inserção no campo educacional, destacando como suas vivências contribuíram para a formulação do projeto. Em sequência, abordamos a formação docente e suas implicações na construção da análise empreendida.

2.1 Rompendo sentidos cristalizados

O presente tópico integra a reflexão sobre a constituição teórico-metodológica da pesquisa, destacando como o percurso profissional da pesquisadora influenciou a formulação da proposta de intervenção. A análise dessa trajetória permite compreender os gestos de leitura, escrita e interpretação que orientam o trabalho pedagógico no contexto investigado, bem como identificar deslocamentos discursivos que possibilitaram a construção do projeto.

No percurso enquanto educadora, solicitávamos produções de textos sobre temas que não correspondiam ao contexto dos alunos e as usávamos como pretexto para a realização de exercícios gramaticais, como identificação de verbos, advérbios e substantivos, que não priorizavam a prática da leitura e da escrita. Quando propúnhamos a produção textual, apresentávamos aos alunos modelos a serem seguidos. Como afirma Pfeiffer (2002, p. 11) “O modelo, quando é apenas modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal”. Essas produções, em muitos casos, não tinham relação com a realidade dos sujeitos- alunos, eram modelos cujo objetivo eles não compreendiam e dos quais não sabiam onde fariam uso.

Para a ação de intervenção, consideramos importante que os sujeitos-alunos conhecessem o objetivo da atividade que estariam produzindo e em quais contextos

ela seria realizada. Por isso, desenvolvemos um projeto de intervenção que trabalhou leitura, escrita e reescrita, bem como a argumentação, a fim de que vivenciassem diferentes pontos de vista sobre os saberes quilombolas.

Preparamos atividades que possibilitaram a escrita, levando em conta a necessidade de um trabalho articulado com a leitura. Para isso, a concebemos não apenas como decodificação, com sentidos estabilizados e únicos, mas sob a perspectiva da Análise de Discurso, ou seja, uma leitura que considera o sujeito e as condições de produção. Orlandi (2022) salienta que:

> Conhecendo como um texto funciona na produção de sentido é preciso, para ensinar leitura, dar condições para que o leitor trabalhe com o que não sabe. A leitura pode ser pensada justamente como a construção dessa relação entre discurso e texto e é aí que o professor pode dar elementos para o leitor aprendiz (Orlandi, 2022, p. 72).

Entendemos que o nosso papel enquanto professores é o de orientar os sujeitos-alunos em relação a essa prática, levá-los a construir as possibilidades de sentidos, para que compreendam aquilo que estão lendo, e formulem seus dizeres na rota da autoria. É preciso também que compreendam que “[...] o sentido sempre pode ser outro, mas também não pode ser qualquer um [...]” (Orlandi, 1996, p. 64). Temos que garantir-lhes acesso a várias materialidades significantes, para que compreendam a noção de texto discursivamente e que as condições de produção sejam norteadoras para o processo de atribuição de sentidos aos textos.

Importa ressaltar que os discursos são construídos a partir de dizeres já constituídos, tanto na produção oral, quanto na escrita, pois sempre há retomadas, isto é, os sentidos se constituem na confluência do interdiscurso com o intradiscurso. Segundo Orlandi (1998, p. 77–78), “O discurso se constitui assim nessa instância dos já ditos ou dos dizeres possíveis que é garantia da formulação do dizer. É este jogo entre formulação e constituição que produz o efeito de exterioridade, do sentido-lá”. Vemos que os sujeitos (se) significam, por meio de sentidos já produzidos, embora tenhamos a ilusão de ser seus produtores, sua origem.

Desenvolvemos um trabalho voltado para a escrita, compreendendo que é fundamental que os sujeitos-alunos percebam que uma das possibilidades de materialização do discurso se realiza por meio dela. A escrita, embora não constitua a única via de concretização discursiva, é uma de suas formas privilegiadas.

Como lembra Indursky (2016, p. 34–35),

> Não que a escrita seja a única via para a materialização do discurso, mas, certamente, ela é uma das formas de fazê-lo. E, também, faz-se mister lembrar que ela é uma das funções discursivas do sujeito, por meio da qual podemos capturar marcas de sua subjetividade, e é por meio dela que se dá entrada no simbólico da discursividade em circulação.

Devido à importância da escrita na e para a vida do cidadão, elaboramos um trabalho de produção de textos argumentativos, considerando que, desde a infância, os alunos realizam tarefas escolares que não favorecem a prática da autoria. As produções orais, em geral, não são valorizadas e as escritas restringem-se à reprodução de modelos[5]. Nesse sentido, é importante destacar que

> Muitas práticas de linguagem na educação infantil silenciam a oralidade do sujeito-aluno e não possibilitam que exerça a autoria, seja por meio da linguagem verbal ou não verbal, como, por exemplo, os desenhos que já vêm prontos com a indicação das cores que devem ser usadas para colori-los (Vieira; Pacífico, 2022, p. 228).

No âmbito escolar, na maioria das vezes, considera-se que os sentidos são únicos, como se todos os alunos tivessem que chegar às mesmas respostas. “Se a escola se fecha num processo a-histórico, com exercícios que buscam o sentido único, institucionalmente autorizado e legitimado, só pode trazer como efeito o sentido de apagamento e exclusão, de repetição [...]” (Hashiguti, 2009, p. 28).

A opção de trabalhar com a argumentação deve-se à constatação de que os alunos chegam ao Ensino Médio sem esta prática, devido à maioria dos professores não desenvolverem, nas séries iniciais, atividades que favoreçam a formulação de opiniões, argumentos e contra-argumentos. No Ensino Médio, a argumentação é valorizada, momento de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, porque a redação cobrada é dissertativa/argumentativa. Almejamos que este projeto contribua para que os alunos aprendam a argumentar nas produções textuais desde o Ensino Fundamental.

Por outro lado, na oralidade, a argumentação acontece desde cedo, apenas não é explorada pelos professores. Como destacam Vieira e Pacífico (2022, p. 229)

[5] Essa desvalorização da fala e a submissão aos modelos escritos referem-se ao que Nunes (1998) identifica como o "efeito do jurídico" no ambiente escolar: a ilusão de que apenas o texto escrito, normatizado e regrado possui legitimidade social e institucional. Ver: NUNES, José Horta. Práticas de leitura e escrita na escola. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). A leitura e os leitores. Campinas: Pontes, 1998.

[...] “mesmo se o sujeito-criança ainda não dominar convencionalmente as práticas de escrita, por meio do contato direto com a literatura ele poderá assumir a função de autor, na oralidade, e, também, exercer a prática de argumentação”.

Desse modo, vemos que na escola há possibilidade de trabalhar a argumentação, mesmo com alunos que ainda não dominam a escrita, a partir das práticas de oralidade (entendidas aqui também como produções textuais). Para a produção de textos nas modalidades oral e escrita, devemos considerar que os sujeitos escolares precisam ter amplo repertório de leitura.

Para o trabalho com a argumentação, cabe a nós professores orientá-los na escolha de materiais que constituam um arquivo sobre determinados temas. Ensinar a eles a importância de termos vários textos sobre o mesmo objeto, tendo dessa maneira como confrontar as opiniões diferentes a partir daquilo que lemos. O trabalho que fizemos na sala de aula sobre argumentação foi tratado discursivamente, não há relação com convencimento ou persuasão como é comumente visto.

Conforme Orlandi (2023, p.16), “A teoria discursiva da argumentação que proponho não concebe a argumentação como objetivando convencer ou persuadir, impondo sentidos pela relação de forças, mas sustentar posições-sujeito em relação a outras posições [...]”. Assim, o trabalho desenvolvido com a reescrita dos textos produzidos pelos sujeitos-alunos foi fundamental para que compreendessem que há múltiplas possibilidades de compor um texto, a partir de diferentes gestos de interpretação e reformulação. Nesse sentido, Orlandi (2022, p. 9) afirma:

> [...] com o processo discursivo, a meu ver, pode ser implementada de maneira muito profícua, de um lado, detectando pontos de sinonímia, de paráfrase, de substituições, e, de outro, trabalhando, no ensino, com as reformulações, versões, deslocamentos, ressignificações, no espaço virtual da leitura, dos diferentes gestos de interpretação. É nesse passo que se pode pensar o jogo simbólico de diferentes formações discursivas, de modos de filiação à memória. É, então, que se pode trabalhar, com alunos, a *reescrita*, como modo/método de atingir a composição do sistema significante – na escola, no ensino de Língua Portuguesa, tem sido especificamente o sistema linguístico, em meio a outros sistemas – com as condições de produção do discurso, levando em conta tanto a estrutura como o acontecimento.

A escola tende a padronizar os sujeitos por meio da repetição e da construção de paráfrases, como se fosse possível que todos estivessem no mesmo nível de aprendizagem. A filiação à Análise de Discurso nos levou, ao ingressar no mestrado profissional, a desconstruir a ideia de que os sentidos são evidentes e fechados; pelo

contrário, há múltiplas possibilidades de significação diante do mesmo objeto. Trata-se, portanto, do trabalho com a polissemia. A reescrita, nesse contexto, possibilita reformulações, versões e ressignificações.

O discurso pedagógico instaurado na escola é o autoritário, aquele que controla a polissemia. No entanto, temos a possibilidade de trabalhar o discurso polêmico, em que ocorre uma disputa de sentidos entre os locutores, e o lúdico em que a polissemia está aberta, e que os efeitos de sentidos não são controlados. Conforme Orlandi (1996, p. 12–13), ao discutir os modos de funcionamento do discurso, a autora distingue três formas principais de relação entre linguagem, sujeito e sentido:

> No discurso autoritário, a polissemia está contida. O sujeito do discurso apaga sua relação com o outro, impondo um único sentido. No discurso polêmico, a polissemia é controlada; o referente é disputado pelos interlocutores, numa relação de contradição. No discurso lúdico, a polissemia é aberta; os interlocutores jogam com os sentidos, deixando-se afetar por eles. Nenhum discurso é puro, pois há sempre interferência entre eles, dependendo das condições de produção e da relação entre os interlocutores.

Essa distinção proposta por Orlandi (1996) permite compreender como, no espaço escolar, diferentes práticas de linguagem se aproximam de um ou outro modo de funcionamento discursivo, revelando o grau de abertura à polissemia e à autoria dos sujeitos.

Dessa maneira, a escola controla as possibilidades de sentidos, impedindo que os alunos construam seus dizeres e se responsabilizem por ele, o que nos coloca o desafio de compreender o funcionamento do discurso autoritário, do discurso polêmico e do discurso lúdico e juntos, criar condições para (des) e construir as várias possibilidades de sentidos.

Desse modo, pensamos que nossa proposta de trabalho contribuiu para repensarmos nossa prática, elaborando atividades que deram condições aos alunos para produzirem múltiplos sentidos por meio do discurso polêmico. É importante considerarmos que os sujeito-alunos não estão todos no mesmo nível de aprendizagem, que seus discursos advêm de contextos sociais diferentes, e as relações com a leitura são diversas.

Percebemos que seria possível transformar nossa prática, desde que rompêssemos com o discurso autoritário, o qual restringe a constituição de novos

sentidos pelos sujeitos. Era necessário abrir espaço, no contexto escolar, para o discurso polêmico, que favorece a circulação e a disputa de significados.

> [...] superar esse discurso seria transformá-lo numa espécie de discurso polêmico, em que o pensamento crítico seja estimulado através de questões abertas para que os alunos consigam compreender o funcionamento da linguagem na produção de sentidos. Para tanto, o sujeito professor teria de, através da interação com o aluno, deslocar-se de sua posição privilegiada de fala para outra que passasse mais a ouvir, explorando ao máximo os temas socioculturais debatidos em sala de aula [...] (Fernandes; Santos, 2019, p. 168).

No âmbito do discurso polêmico, compreendemos a necessidade de deslocar o foco da centralidade docente para a escuta ativa dos sujeitos-alunos, favorecendo a interlocução e o confronto de sentidos. Tal perspectiva implica reconhecer o aluno como participante do processo discursivo, produtor de significações e não apenas reprodutor de enunciados legitimados pela instituição escolar. Essa postura orientou as práticas desenvolvidas no projeto, especialmente nas atividades de leitura e interpretação de tiras, cartuns e textos sobre racismo, na elaboração de seminários e na produção escrita de textos argumentativos sobre “Os saberes quilombolas”, em que se buscou promover o exercício da autoria e da argumentação.

A partir da noção de discurso – efeito de sentidos entre locutores (Orlandi, 2015, p. 20) – se colocam as noções de sujeito e sentido, que são constituídos SIMULTANEAMENTE pela ideologia no funcionamento da linguagem, pois “[...] não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia”, vai dizer Orlandi (2015, p.45). A autora ainda acrescenta que para a AD interessa “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (Ib. p. 13).

Enquanto professores, muitas vezes, trabalhamos a leitura e a interpretação como atividades isoladas, como “[...] duas atividades distintas: é como se pudéssemos primeiro, apenas ler (decodificar) e, posteriormente, interpretar (trabalho de reflexão sobre o sentido inerente à palavra)” (Pfeiffer 2003, p. 67). A autora, ao se referir à composição dos livros didáticos, destaca que somente autores renomados estão disponíveis “[...] nem professor nem aluno são passíveis de interpretar, isso cabe apenas aos literatos” (Ib. p. 66).

Pensar a leitura discursivamente, para além da decodificação, trata-se de um processo de produção de sentidos que requer considerar os sujeitos e as condições

de produção. As condições de produção se tomadas em sentido estrito referem as circunstâncias da enunciação – o contexto imediato –; em sentido amplo, o contexto socio-histórico-ideológico. E a forma como a memória aciona as condições de produção é fundamental (Orlandi, 2015, p. 28).

Assim, compreendemos que a leitura não é unívoca, que os sentidos não são estabilizados. E que os gestos de leitura dependem das condições de produção em que os sujeitos estão inseridos. E que há várias possibilidades de sentidos para o mesmo texto. Conforme Orlandi (1999, p.44) "[...] o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto."

Sabemos do grande desafio que é mostrar aos sujeitos-alunos que temos pontos de vista diferentes, conforme o meio social, as leituras, a posição sujeito e a inscrição em determinada discursividade. Enquanto educadores, nosso papel requer descontruir a estabilidade dos sentidos cristalizados no ambiente escolar.

Para que os alunos passem a manusear textos, precisamos construir com eles um arquivo de leitura sobre o objeto de trabalho, que segundo Orlandi (2022, p.73), possibilita ao leitor "[...] criar condições para que ele trabalhe a construção de arquivos de toda ordem – que abra sua compreensão para diferentes sentidos possíveis [...]". Sendo assim, para que os alunos compreendam determinada temática, é imprescindível que nós, professores, participemos com eles de todo o processo, tanto em sala de aula quanto em outros contextos.

Na instituição escolar, os sentidos trabalhados são aqueles encontrados apenas no texto em si, em que o aluno precisa reproduzir trechos, sem que haja interpretação, priorizando a repetição. Orlandi (2022, p. 70–71) afirma que "[...] não é no texto em si que estão (como conteúdos) as múltiplas possibilidades de sua leitura, é no espaço constituído pela relação do discurso[...]". As atividades que visam apenas os sentidos que estão no texto não permitem que os sujeitos aprendam que os sentidos são múltiplos. Para que isso ocorra, é preciso valorizar as experiências do leitor, as leituras que ele tem e as condições de produção.

As práticas escolares de leitura, em grande parte, desconsideram que a produção de sentidos resulta de múltiplos fatores que atravessam o ato de ler. Orlandi (2012a, p. 49) destaca que é preciso compreender a leitura como um processo discursivo que envolve

> Os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto), assim como [...] a necessidade de se levar em conta as histórias de leitura do texto e as histórias de leitura do leitor.

O contato com a Análise de Discurso nos fez enxergar que os alunos têm outras leituras diferentes das solicitadas em sala de aula. Ou seja, leituras de mundo diversas, condizentes com suas vivências, que constituirão, se acionadas, os processos de leitura e escrita a serem trabalhados. A escola precisa abrir espaço para que os sujeitos possam produzir sentidos, a partir de suas práticas.

Para tanto, consideramos primordial trabalhar com a autoria na produção de textos, orientando nossos alunos a assumirem a autoria de seus dizeres. Na perspectiva da Análise de Discurso, a autoria não se reduz ao mero ato de escrever ou falar, mas envolve uma posição do sujeito na história e na sociedade:

> [...] autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem [...] (Orlandi, 1988 *apud* Orlandi, 2015, p. 74).

De acordo com estudos realizados por Pfeiffer (1995, p. 44), “o nosso sujeito-autor está vinculado ao sujeito de direito que tem responsabilidade sobre o que diz, mas ao mesmo tempo, tem o dever de dizer o esperado”. Sendo assim, o “sujeito de direito” assume seus dizeres, no entanto é determinado pelas instituições – no nosso caso, a instituição escolar.

A partir das leituras que os sujeitos-alunos realizam, precisamos construir com eles os sentidos possíveis.

> [...] é preciso que a escola abra espaço (condições) para que o sujeito escolar se posicione na função da autoria. Uma das formas de se produzir isso é, por exemplo, ler os textos dos alunos esperando encontrar marcas de construção de sentidos que não necessariamente condigam com o modelo canônico textual (Pfeiffer, 2002, p.11).

Propomos aos sujeitos-alunos trabalhar o processo argumentativo, possibilitando a constante reflexão, interpelando a criticidade, permitindo o abandono

das respostas padronizadas. Entendemos que a construção da autoria se dá por meio da realização de atividades que despertem o interesse da turma, ou seja, que façam sentido para eles. Sendo assim, abrimos espaço para que se posicionassem diante das questões postas em discussão e, assim, pudessem inscrever-se na posição-autor.

A partir de nossa proposta, queremos que os sujeitos-alunos sejam afetados discursivamente, produzindo sentidos, sem repetir a fala do livro ou do professor, que seus discursos ultrapassem o parafrástico, que aprendam a argumentar. Consoante Pacífico (2012, p. 49),

> Preparar o sujeito-escolar para argumentar requer que, desde as primeiras séries, ele seja instalado no discurso polêmico, que possa discutir o objeto discursivo, discordar da visão do outro e saber como fazê-lo. Para isso, faz-se necessário o engajamento do professor neste processo, pois cabe a ele, neste caso, instaurar o discurso polêmico nas aulas, permitindo ao sujeito ocupar outro lugar que não aquele ocupado por um ouvinte que recebe “informações”, mas sim, um lugar que lhe permita olhar o objeto discursivo e questionar, discutir, construir os sentidos acerca disso.

Desse modo, é necessário fazer com que o discurso pedagógico passe de autoritário para polêmico, valorizando a variedade de sentidos que o aluno constrói. Isso significa romper com uma prática, que perdura no contexto escolar há anos, que impede que os sujeitos-alunos produzam sentidos outros, além daqueles regulados pelo livro didático ou pelo professor.

Precisamos implementar ações que promovam espaços de discussão e acesso a materiais que constituam uma injunção à prática da argumentação e da autoria. Vale ressaltar que essa assunção à autoria não decorre da mera quantidade de leituras, mas de uma efetiva mudança de posição do sujeito diante do texto. Trata-se de favorecer um gesto de leitura que interrogue a própria interpretação, permitindo ao aluno refletir sobre o modo como lê o mundo, colocar seus pontos de vista e construir novos dizeres.

> [...] na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido. O modo como ele faz isso é que caracteriza sua autoria. Como, naquilo que lhe faz sentido, ele faz sentido. Como ele interpreta o que o interpreta (Orlandi, 2020, p. 99).

A prática de uma escrita significativa levará os sujeitos-alunos a assumirem seus dizeres, ter assunção à autoria.

> É assim que pensamos a autoria como uma função discursiva: se o locutor se representa como eu no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Ele é, das dimensões do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade - contexto sócio-histórico - e mais afetada pelas exigências de coerência, não
> contradição, responsabilidade etc. (Orlandi, 2015 p.73).

A assunção da autoria constitui um conceito muito caro para nosso projeto, uma vez que requer a escrita para fazer-se presente, em nosso caso, tendo a argumentação como componente fundamental.

Desse modo, pensamos em criar condições para que os sujeitos-alunos se inscrevessem em diferentes aspectos sobre o tema, possibilitando-lhes a produção de textos de opinião e a compreensão de que os sentidos constituídos na escrita de seus textos trouxessem uma historicidade que não pertence unicamente a eles. Como afirma Orlandi, “o sentido sempre pode ser outro” (Orlandi, 2017a, p. 172).

Os distintos posicionamentos, em uma mesma sala de aula, correspondem à inscrição dos sujeitos em diferentes discursividades. Conforme Orlandi (2015, p. 41),

> As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele.

Desse modo, oportunizamos aos sujeitos-alunos se expressarem a partir dessas distintas discursividades, consoante o que diz Orlandi (2015, p. 20): “O discurso é efeito de sentido entre locutores”. Isso significa considerar a produção de sentidos tanto nas produções orais e escritas, sem que haja imposições do professor.

Pacífico (2012, p. 33–34) afirma: “a escola não considera os fatores sócio-histórico-ideológicos envolvidos na construção dos sentidos, e luta para domesticá-los, para fazer com que uma única voz seja ouvida, isto é, para que o sujeito que passa por essa instituição aprenda a repetir o sentido legitimado por ela”.

E o que queremos vai na contramão disso. Queremos que nosso aluno seja autor de suas opiniões, bem como saiba expressá-las falando ou escrevendo.

2.2 A Construção do sujeito-autor nas aulas de Língua Portuguesa

Sabemos que, ao longo dos anos, as atividades de leitura e escrita têm se baseado, predominantemente, nos livros didáticos. Os alunos escrevem a partir de um imaginário do que acreditam que seus professores desejam ler, sem se posicionarem ou assumirem o que pensam sobre determinado tema. Isso ocorre porque a instituição escolar se ancora em um “discurso autoritário”, que coloca o professor em posição de poder, como detentor de um saber considerado superior ao dos alunos. Nas atividades de produção textual, o professor apresenta modelos a serem seguidos. Pfeiffer (2002) denomina esse processo de simulacro da autoria:

> [...] a autoria é trabalhada, na realidade, por um funcionamento de autorização do dizer em que, na maioria das vezes, o sujeito se insere num simulacro da autoria, isto é, o sujeito é autorizado, por diferentes instâncias (gramática, manual didático, professor, Academia) – todas elas em relação mútua de determinação –, a dizer na repetição [...] (Pfeiffer, 2002, p. 10).

Diante disso, realizamos uma reflexão sobre a forma como nós, educadores, temos conduzido as atividades de produção textual, muitas vezes impedindo que os alunos construam sentidos próprios. Nesse contexto, o projeto fundamentou-se nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso sobre leitura e escrita. Essa escolha resultou das leituras de textos teóricos que contribuíram para a compreensão do funcionamento da língua nos processos de leitura e escrita. O foco recaiu, portanto, sobre o sujeito-autor, entendendo os sujeitos-alunos como atravessados por memórias discursivas e por condições de produção que orientam suas formulações.

A opção por trabalhar os saberes quilombolas surgiu a partir de uma discussão realizada na segunda etapa do projeto, durante uma roda de conversa, momento em que os sujeitos-alunos puderam sugerir temas relacionados ao seu cotidiano. Observamos que os estudantes se envolveram ativamente na atividade e escolheram a temática com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre a cultura quilombola. Esse movimento de escolha revelou a importância de considerar o lugar social dos sujeitos-alunos como ponto de partida para práticas de linguagem que dialoguem com suas vivências.

O projeto de intervenção consistiu na leitura e escrita de textos sobre os saberes quilombolas, como possibilidade de prática de autoria nas aulas de Língua Portuguesa, com o propósito de desenvolver a argumentação de forma discursiva

entre os sujeitos-alunos. A intervenção foi realizada no segundo semestre de 2023 e prorrogada para o período de fevereiro a abril de 2024, em razão da não concessão de licença parcial para qualificação por parte do estado, do acúmulo de atividades pedagógicas e de planejamento docente, além dos choques de horário entre as aulas da turma participante e outras atividades da escola e do município.

No desenvolvimento do trabalho, buscamos que os sujeitos-alunos se reconhecessem como sujeitos de seus dizeres e compreendessem a escola como um espaço de produção e circulação de manifestações autorais. Pretendeu-se ainda que eles percebessem a importância da leitura e da escrita não apenas no contexto escolar, mas também em outros espaços sociais.

Como destaca a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 136), “a continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola”. Desse modo, a intervenção procurou consolidar condições para que os sujeitos-alunos ocupassem posições discursivas mais autônomas, reconhecendo-se como produtores de sentidos e não apenas como reprodutores de modelos escolares.

2.3 A argumentação como prática discursiva

Na mesma linha teórica apresentada por Pacífico (2012), Furlan e Megid (2009, p. 13) complementam ao afirmar que “as imagens apresentadas em torno do professor como detentor do conhecimento, como autoridade da sala de aula, são determinadas histórica e ideologicamente. Visto de outra forma, são estas imagens as responsáveis por estabilizar as relações de poder em sala”. A instituição escolar, muitas vezes, posiciona o docente como o único detentor da verdade. Nesse cenário, compreendemos que a argumentação, quando tratada apenas como técnica retórica ou dispositivo de persuasão, permanece subordinada a esse modelo de autoridade, dificultando a emergência dos sujeitos-alunos como participantes ativos do processo discursivo.

Percebemos que o lugar que ocupamos em sala de aula não abre espaço para que os sujeitos-alunos construam conhecimento. Pfeiffer (1995, p.44) afirma que

> O objeto a ser analisado pelo aluno, não importa em que matéria seja, apresenta-se já pronto, esperando apenas o devido e correto

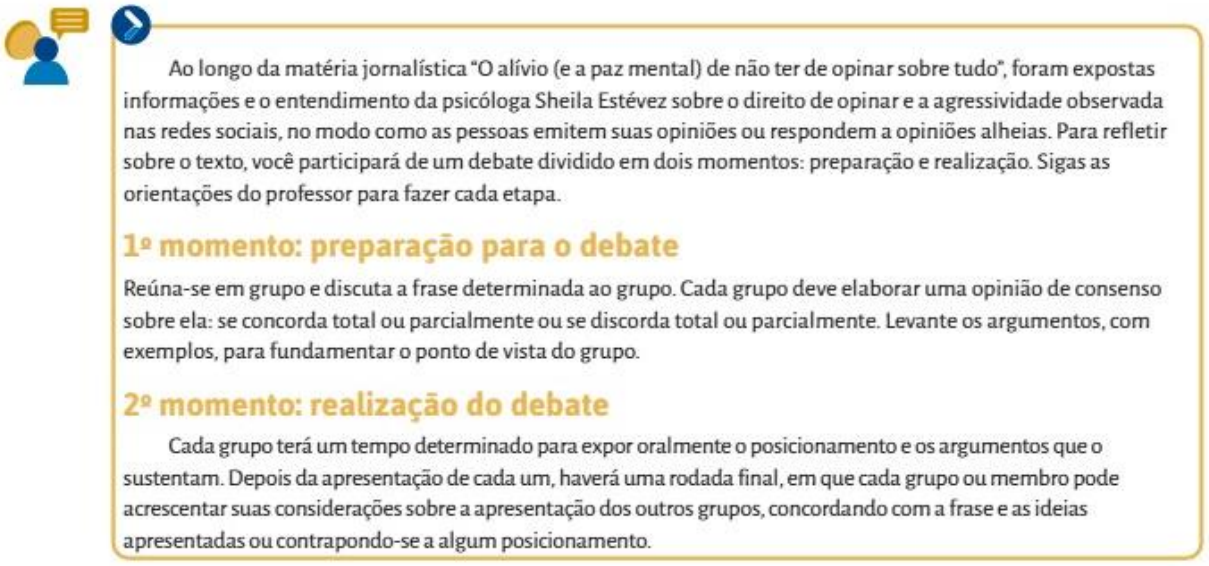
> descrever do aluno para que esse seja aprovado com excelência. Ao aluno cabe saber utilizar-se da metalinguagem específica de sua área falando corretamente (o "Bem dizer") a interpretação que já está pronta, esperando para ser dita.

Essa dinâmica produz um efeito de silenciamento, pois restringe a investigação, a dúvida e o confronto de sentidos, que constituem o cerne do funcionamento argumentativo. Sendo assim, nossa pretensão foi desenvolver um trabalho com a argumentação, por percebermos, no decurso do Mestrado, de que maneira esse processo se dava na instituição escolar.

Decidimos propor essa prática junto à turma do 8º ano do Ensino Fundamental, antecipando um conteúdo tradicionalmente reservado ao 3º ano do Ensino Médio. Tal escolha teve o propósito de oportunizar aos sujeitos-alunos o contato com a argumentação discursiva, possibilitando-lhes o exercício da autoria e da reflexão crítica sobre temas de relevância social e cultural. Ou seja, a produção de textos argumentativos só era trabalhada no 3º ano do Ensino Médio, no período de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Nessa ocasião, os sujeitos-alunos recebiam orientação para escreverem uma redação, um texto dissertativo, sobre uma determinada temática.

As atividades desenvolvidas na escola concentravam-se na persuasão e no convencimento. Visando ilustrar as condições de produção desse cenário pedagógico, selecionamos um excerto do Material Estruturado do Estado de Mato Grosso (Apostila Maxi), direcionado ao 3º ano do Ensino Médio. Nosso objetivo é demonstrar que as propostas presentes na apostila divergem da base teórica à qual nos filiamos. Conforme se observa na imagem abaixo, o comando da atividade, que instrui a preparação para um debate sobre argumentação, direciona o trabalho em grupo solicitando explicitamente que os componentes elaborem uma opinião de consenso. Essa abordagem reduz o espaço do confronto crítico de ideias, induzindo o sujeito-aluno a homogeneizar o debate em prol de um acordo comum.

Figura 7 - Exemplo de atividade do livro do 3º ano do Ensino Médio



Ao longo da matéria jornalística "O alívio (e a paz mental) de não ter de opinar sobre tudo", foram expostas informações e o entendimento da psicóloga Sheila Estévez sobre o direito de opinar e a agressividade observada nas redes sociais, no modo como as pessoas emitem suas opiniões ou respondem a opiniões alheias. Para refletir sobre o texto, você participará de um debate dividido em dois momentos: preparação e realização. Sigas as orientações do professor para fazer cada etapa.

1º momento: preparação para o debate

Reúna-se em grupo e discuta a frase determinada ao grupo. Cada grupo deve elaborar uma opinião de consenso sobre ela: se concorda total ou parcialmente ou se discorda total ou parcialmente. Levante os argumentos, com exemplos, para fundamentar o ponto de vista do grupo.

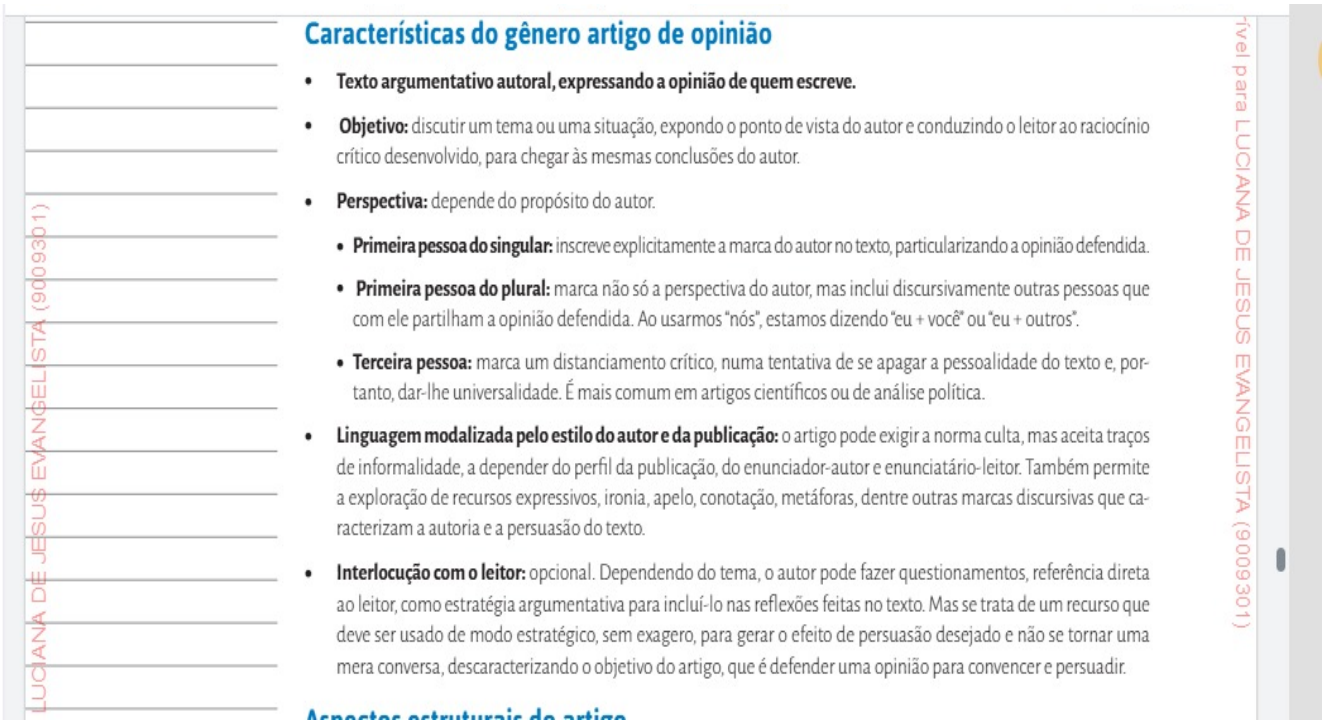
2º momento: realização do debate

Cada grupo terá um tempo determinado para expor oralmente o posicionamento e os argumentos que o sustentam. Depois da apresentação de cada um, haverá uma rodada final, em que cada grupo ou membro pode acrescentar suas considerações sobre a apresentação dos outros grupos, concordando com a frase e as ideias apresentadas ou contrapondo-se a algum posicionamento.

Fonte: Sistema Maxi, Língua Portuguesa, 3º ano, Caderno 3.

O material Estruturado de Mato Grosso apresenta como atividade argumentativa a produção de artigo de opinião, de acordo com as figuras a seguir:

Figura 8 – Material sobre a produção de artigo do livro do 3º ano do Ensino Médio



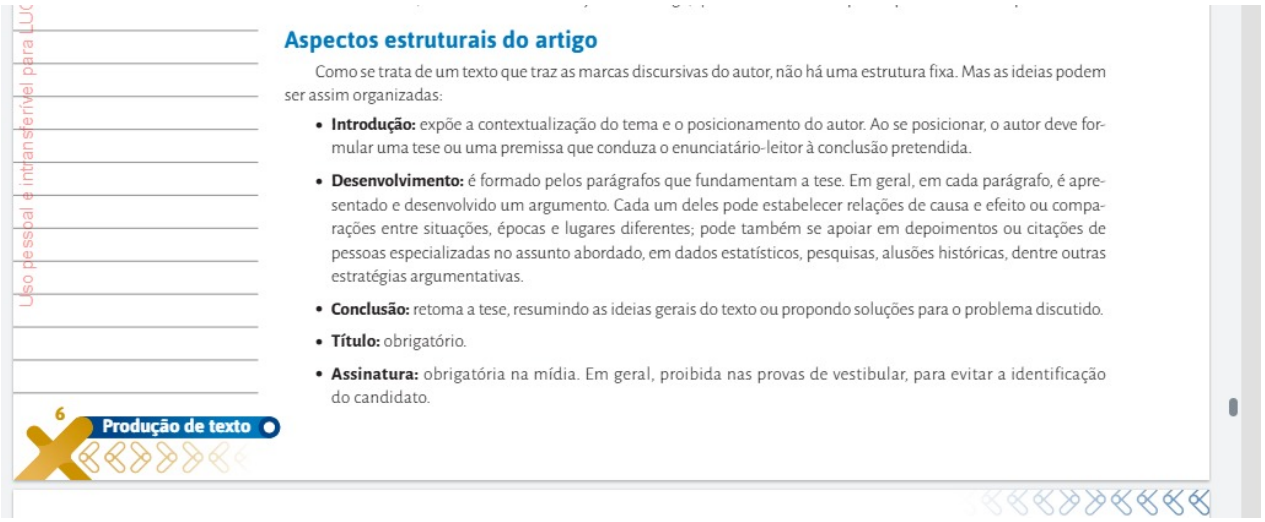
Características do gênero artigo de opinião

- **Texto argumentativo autoral, expressando a opinião de quem escreve.**
- **Objetivo:** discutir um tema ou uma situação, expondo o ponto de vista do autor e conduzindo o leitor ao raciocínio crítico desenvolvido, para chegar às mesmas conclusões do autor.
- **Perspectiva:** depende do propósito do autor.
  - **Primeira pessoa do singular:** inscreve explicitamente a marca do autor no texto, particularizando a opinião defendida.
  - **Primeira pessoa do plural:** marca não só a perspectiva do autor, mas inclui discursivamente outras pessoas que com ele partilham a opinião defendida. Ao usarmos "nós", estamos dizendo "eu + você" ou "eu + outros".
  - **Terceira pessoa:** marca um distanciamento crítico, numa tentativa de se apagar a pessoalidade do texto e, portanto, dar-lhe universalidade. É mais comum em artigos científicos ou de análise política.
- **Linguagem modalizada pelo estilo do autor e da publicação:** o artigo pode exigir a norma culta, mas aceita traços de informalidade, a depender do perfil da publicação, do enunciador-autor e enunciatário-leitor. Também permite a exploração de recursos expressivos, ironia, apelo, conotação, metáforas, dentre outras marcas discursivas que caracterizam a autoria e a persuasão do texto.
- **Interlocução com o leitor:** opcional. Dependendo do tema, o autor pode fazer questionamentos, referência direta ao leitor, como estratégia argumentativa para incluí-lo nas reflexões feitas no texto. Mas se trata de um recurso que deve ser usado de modo estratégico, sem exagero, para gerar o efeito de persuasão desejado e não se tornar uma mera conversa, descaracterizando o objetivo do artigo, que é defender uma opinião para convencer e persuadir.

LUCIANA DE JESUS EVANGELISTA (9009301)

Fonte: Sistema Maxi, Língua Portuguesa, 3º ano, Caderno 3.

Figura 9 – Material sobre a produção de artigo do livro do 3º ano do Ensino Médio



Fonte: Sistema Maxi, Língua Portuguesa, 3º ano, Caderno 3.

Figura 10 – Exemplo de chamada de atividade do livro do 3º ano do Ensino Médio



Fonte: Sistema Maxi, Língua Portuguesa, 3º ano, Caderno 3.

Observamos, a partir destas propostas do material Estruturado de Mato Grosso analisado, que a direção do ensino promove um fechamento dos sentidos. Ao exigir a construção de uma opinião de consenso, o material enseja a ilusão de uma homogeneidade discursiva, silenciando a historicidade e a contradição inerentes ao debate. Desse modo, o material fecha os caminhos para o confronto de posições-sujeito mencionado por Orlandi, reduzindo a atividade argumentativa a um mero exercício de padronização ideológica e apagamento das diferenças.

O trabalho, geralmente, desenvolvido nas escolas, encontra sustentação nas análises desenvolvidas por Pacífico (2012, p. 41–42) ao comentar que

> [...] para a escola, dissertar significa defender, assumir um ponto de vista, analisar, avaliar, interpretar os dados da realidade. Para que isso aconteça, o enunciador deve apresentar argumentos que sustentam seu ponto de vista e tais argumentos devem se organizar no enunciado obedecendo a uma sequência lógica de ideias, como analogia, pertinência, causalidade, correspondência, implicação etc. Além disso, segundo os livros didáticos, o texto dissertativo deve ser produzido de acordo com as normas da língua culta ou padrão, que é uma das exigências de uma boa argumentação.

Por meio de nossos estudos, na perspectiva da Análise de Discurso, deparamo-nos com outra compreensão do funcionamento da argumentação, o que nos levou a um deslocamento em nossa posição de professora.

Possibilitamos aos sujeitos-alunos argumentar discursivamente, sem que precisassem convencer o outro a adotar o mesmo ponto de vista. Conforme Orlandi (2023, p.100), “Na argumentação, o sujeito procura sustentar sua posição sujeito inscrita em uma formação discursiva. O confronto e a disputa de sentidos se dão entre diferentes posições-sujeito que se identificam com diferentes formações discursivas”.

A partir dessa compreensão, a argumentação deixa de ser mero exercício escolar direcionado à resposta correta e se constitui como prática social na qual o sujeito-aluno toma posição e circula entre discursos. Esse deslocamento modifica o papel da sala de aula e amplia a função da leitura e da escrita como atos de inscrição no simbólico.

Pacífico e Romão (2006, p. 230–231) defendem a ideia de um trabalho com a argumentação desde a Educação Infantil ao afirmarem que “[...] os sujeitos-alunos, crianças de 2 a 6 anos aproximadamente, já devem ter respeitado o direito de questionar e refletir sobre os sentidos, portanto, devem ter o direito de argumentar”. Assim sendo, pudemos refletir que a argumentação está sendo vista tardiamente na escola, que há possibilidades de ser trabalhada antes do sujeito-aluno ser alfabetizado, isto é, a argumentação pode ser feita por meio da oralidade.

Com isso, reconhecemos que a argumentação não é uma habilidade “para o futuro” (como comumente aparece no Ensino Médio), mas prática constitutiva do sujeito em interação, devendo, portanto, atravessar todas as etapas da escolarização. Assim, compreendemos que o trabalho com a argumentação deve se realizar a partir de leituras que vão além da decodificação, pois, segundo Orlandi (2008, p. 7), para a AD, a “leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como atribuição

de sentidos". Isso quer dizer que os sentidos não podem ser padronizados, maneira habitual das práticas escolares correntes.

Passamos, então, a criar as condições de produção necessárias para a leitura, considerando suas histórias de vida, suas histórias de leitura e as relações intertextuais possíveis. Nosso objetivo era que os alunos percebessem, no texto, sentidos diferentes daqueles esperados pelo livro didático, conseguindo ler, em vez de apenas repetir as informações dos textos lidos.

Levando em consideração a produção de sentidos, Orlandi (1998, p. 78) frisa que a AD "não permanece no nível da formulação, mas tem como finalidade atingir a constituição dos sentidos, atravessando os efeitos da ordem do ideológico". Dessa maneira, na prática desenvolvida em sala de aula, envolvendo o funcionamento das discursividades argumentativas, não focamos na intencionalidade dos sujeitos-alunos, nos atentamos na maneira que se dá a produção dos efeitos de argumentação e na sua relação com a posição ideológica materializada no discurso deles.

Fundamentados a partir das leituras sobre o funcionamento da argumentação pela perspectiva discursiva, procuramos compreender os sentidos constituídos pelos sujeitos-alunos e suas filiações discursivas inscritas sobre o tema saberes quilombolas. Orlandi (2022, p. 29) destaca que "O trabalho do analista é em grande parte o de situar (compreender) – e não apenas refletir – o gesto de interpretação do sujeito e expor seus efeitos de sentido".

Desse modo, buscamos oportunizar aos sujeitos-alunos a mobilização da memória discursiva por meio das leituras realizadas, permitindo-lhes relacionar o texto às suas experiências, à história e à cultura que o atravessam. Ao nos aprofundarmos nos estudos da argumentação, na perspectiva da Análise de Discurso, vislumbramos a possibilidade de romper com as concepções cristalizadas nos livros didáticos e na maioria dos manuais de redação, que por muito tempo orientaram nossas práticas, mas não respondiam às necessidades de produção de leitura e escrita de textos.

Para tanto, é necessário criar espaços que acolham as múltiplas leituras e promovam práticas discursivas de leitura, nas quais o texto seja compreendido como lugar de disputa de sentidos e o sujeito-aluno possa exercer seu gesto de interpretação. De acordo com Orlandi (2022, p. 73),

> Há, pois, muitas versões de leituras possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam, mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação.

A autora ainda acrescenta que (ibidem, p. 88) “A análise de discurso se define pela sua proposta nas novas maneiras de ler, colocando o dito em relação ao não dito, ao dito em outro lugar, problematizando as leituras de arquivos, expondo o olhar leitor à opacidade do texto”.

Nas atividades de produção de textos argumentativos, vale ressaltar a necessidade de levarmos em consideração o conjunto das condições de produção, podendo começar pelas leituras dos sujeitos-alunos, com vistas à produção de sentidos outros, que não os do livro didático ou do professor. Diz Orlandi (2023, p. 243):

> De posse do conhecimento dos mecanismos discursivos, o aluno terá acesso não apenas a possibilidade de ler como o professor lê. Mais do que isso, ele terá acesso ao processo da leitura em aberto. E ao invés de vítima, ele poderá usufruir a indeterminação, colocando-se como sujeito de sua leitura.

É de praxe circular em sala de aula o discurso do mesmo, é o discurso legitimado, constituindo o discurso pedagógico, “[...] um discurso circular, isto é, institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (Orlandi, 2011, p. 28). Sendo assim, o discurso autoritário é priorizado no contexto escolar, e este visa apenas à transmissão de conteúdos teóricos e científicos, distanciando professores e alunos e evitando que haja divergência entre eles. Nessa situação, a linguagem tem como foco a paráfrase, silenciando os dizeres dos sujeitos-alunos ao considerar apenas uma resposta e impedindo a visibilidade de seus pontos de vista, uma prática que propõe que os enunciados se apresentem como únicos, como se a linguagem fosse transparente.

Para tanto, é preciso que deixemos que os sujeitos-alunos construam sentidos para aquilo que leem. Em sua tese de Mestrado, intitulada *Que autor é este?* Pfeiffer (1995, p. 63–64), afirma que a escola deve proporcionar um espaço de produtividade.

> Pensar em termos de produtividade é essencial para entender o que proponho quando critico atividades que não permitem à criança entrar em espaços interpretativos. Ter o direito à interpretação, isto é, ser leitor e autor, não significa ser original, mas sim ter o direito à produção

> de sentidos na linguagem, ser sujeito da linguagem. O que quero dizer é que quando o indivíduo é impedido de entrar no lugar da interpretação, ao mesmo tempo, ele está sendo impedido de ser constituído dialeticamente pela linguagem, ou seja, ser constituído e constituir a linguagem.

Nesse sentido, queremos por meio de nossa proposta proporcionar nas aulas de Língua Portuguesa um espaço para que os sujeitos-alunos se signifiquem e possam se expressar na escrita, constituindo-se sujeito autor, que assumam seus dizeres.

Então, para que chegássemos a uma proposta de produção de leitura que fosse além da paráfrase é preciso que o sujeito-aluno inscreva seu dizer na história. E isso requer que eles pratiquem a língua em diferentes condições de produção. Para tanto, é fundamental trabalhar a passagem da paráfrase, inscrita na repetição formal, para a polissemia, inscrita na repetição histórica. Para Orlandi (2015, p. 52) há três formas de repetição:

> a. a repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
> b. a repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo;
> c. **a repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido**. (Grifo nosso).

Acreditamos que o ensino da Língua Portuguesa pode se constituir de forma diferenciada, como deixar o modelo de “aluno receptor”, “o professor como detentor do conhecimento” e “um conteúdo a ser ensinado”, estabelecendo uma ruptura com esses padrões pedagógicos ainda vigentes em nossas escolas.

Cabe a nós, professores, promovermos atividades para que os sujeitos-alunos percorram todo o processo para se constituírem autores, como afirma (Orlandi, 2015, p. 71):

> O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo. O que só repete (exercício mnemônico) não o faz.

A autora define interdiscurso como “[...] todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que estamos dizendo. Para que minhas palavras tenham sentidos é preciso que elas já façam sentido” (Orlandi, 2015, p. 71). Sendo assim, é compreensível que a forma como se tem trabalhado a Língua Portuguesa nas instituições escolares nos coloque muito distantes de formar alunos autores de seus dizeres, uma vez que não são conduzidos a constituírem novos sentidos.

Esse modo como temos conduzido o ensino de Língua Portuguesa, nos últimos anos, sobretudo no Ensino Fundamental, distante da realidade do aluno, preso aos materiais didáticos, sem espaço para a pesquisa, sem utilização das tecnologias disponíveis e sem o compartilhamento de saberes. Fixou o sujeito-aluno em uma leitura meramente decodificada, interditando-o de vivenciar seu processo de autoria como leitor e escritor.

Percebemos que muitas vezes, trabalhamos a leitura e a interpretação como atividades isoladas, como “[...] duas atividades distintas: é como se pudéssemos primeiro, apenas ler (decodificar) e, posteriormente, interpretar (trabalho de reflexão sobre o sentido inerente à palavra)” (Pfeiffer, 2003, p. 67). Ao analisar a organização dos livros didáticos, a autora observa que esses materiais privilegiam textos de autores consagrados, tratados como modelos intocáveis. Nessa perspectiva, “[...] nem professor nem aluno são passíveis de interpretar, isso cabe apenas aos literatos”. (Ibidem, p. 66). Essa é uma prática frequente em que as aulas de Língua Portuguesa são divididas em atividades independentes de leitura, de interpretação e de produção de texto, como se fosse possível separar leitura de interpretação, entendendo a leitura como simples decodificação e a interpretação como um exercício posterior de reflexão sobre o enunciado.

No entanto, sob a perspectiva da Análise de Discurso, essa separação é ilusória, pois todo ato de leitura já é, em si, um gesto de interpretação. Quando o sujeito lê, ele mobiliza sua memória discursiva, suas experiências e as formações ideológicas que o atravessam, produzindo sentidos a partir de sua posição no discurso (Orlandi, 2014).

Tratar leitura e interpretação como etapas autônomas é uma prática reducionista, ainda recorrente no ensino de Língua Portuguesa, que transforma o texto em objeto estático, com sentidos fixos a serem “descobertos” pelo sujeito-aluno. Essa abordagem impede que o sujeito se constitua como leitor-autoral, pois o restringe à reprodução de significados previamente legitimados pelo livro didático ou pelo

professor. Ler, nesse contexto, deixa de ser uma atividade simbólica e passa a ser mera decodificação, sem espaço para o movimento de produção de sentidos que caracteriza a linguagem em funcionamento.

Pensar a leitura discursivamente, para além da decodificação, trata-se de um processo de produção de sentidos que requer considerar os sujeitos e as condições de produção. “As condições de produção se tomadas em sentido estrito referem as circunstâncias da enunciação — o contexto imediato —; em sentido amplo, o contexto socio-histórico-ideológico. E a forma como a memória aciona as condições de produção é fundamental” (Orlandi, 2015, p. 28).

A prática pedagógica tem sido pensada em um padrão, que vê a sala de aula como homogênea, como se os sujeitos-alunos tivessem história de vida, história de leitura e nível de conhecimento iguais. Em geral, o conhecimento prévio é desconsiderado, assim como toda a vivência.

Dessa maneira, consideramos necessário um novo olhar para o sujeito-aluno, mediante o qual a instituição de ensino crie condições para o exercício do gesto autoral. Trata-se de compreender a autoria não como um fim em si mesma, mas como um funcionamento discursivo a ser visibilizado e trabalhado na escola, propiciando oportunidades para que os alunos se posicionem criticamente no discurso.

Abre-se, assim, espaço para os gestos de interpretação, uma vez que a posição de autor e o ato de interpretar são indissociáveis. Nesse movimento, a autoria se manifesta a partir da atribuição de outros sentidos, promovendo o deslocamento da repetição mnemônica (a mera reprodução) para a repetição histórica. Afinal, segundo Pfeiffer (1995, p. 80), “o sujeito pode ser autor no silêncio e no repetido. Porém, nossos olhos são treinados para ver a autoria e os sentidos ‘de fato’ apenas no novo (que para a AD é sempre efeito, salvo nos momentos de ruptura)”.

Ao refletirmos sobre nosso modo de atuação em sala de aula, principalmente no que cabe às práticas argumentativas, notamos a urgência por formas de trabalharmos atividades que fujam da persuasão e do convencimento, que não favorecem os sujeitos-alunos a protagonizar seu aprendizado, sendo interditados de produzirem sentidos, além daqueles que são postos pela escola. Orlandi (2023, p. 106) afirma que “[...] temos um argumento quando temos um confronto ideológico e, para isso, não há justificativa. A argumentação, enquanto funcionamento discursivo materializa, na relação do sujeito com o outro, o confronto simbólico político, pondo em relação diferentes formações discursivas”.

Esse foi nosso ponto de partida na elaboração das atividades que compuseram o desenvolvimento de nosso projeto: propor que os sujeitos-alunos se inscrevam em diferentes formações discursivas e possam se significar nas produções orais e/ou escritas, tanto na escola quanto em outros espaços.

No próximo capítulo, apresentaremos o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica realizado com a turma do 8º ano A matutino. O capítulo detalha cada uma das etapas das atividades voltadas para a leitura e a escrita sob a ótica da Análise de Discurso, além de abordar brevemente o processo de reescrita, acompanhadas de uma reflexão sobre as produções argumentativas dos sujeitos-alunos e a própria prática docente.

CAPÍTULO 3 – A INTERVENÇÃO: NOVOS GESTOS DE LEITURA, ESCRITA E SIGNIFICAÇÃO

Neste capítulo, propomos a apresentar como se desenvolveu o trabalho de intervenção em suas várias etapas. É um momento muito significativo, porque ao discorrermos sobre cada atividade, fazemos uma reflexão sobre o processo, não somente sobre as atividades desenvolvidas pelos sujeitos-alunos, mas também sobre a nossa própria prática docente.

O projeto de intervenção foi desenvolvido com a turma de 8º ano A matutino. Tivemos como proposta trabalhar a leitura, a escrita e a reescrita, a partir da perspectiva da Análise de Discurso, objetivando criar condições para que os sujeitos-alunos praticassem a argumentação na produção de textos.

Conheci os sujeitos-alunos participantes do projeto em outubro de 2022, quando substituí temporariamente a professora regente da sala. Percebi que eles eram muito participativos e que poderiam ser protagonistas do nosso projeto, uma vez que demonstraram interesse em participar de uma ação mais consistente de leitura e de escrita no processo formativo.

As aulas de Língua Portuguesa aconteceram às segundas e quartas-feiras, com carga horária semanal de 4 horas. Desde o início do ano letivo de 2023, conversei informalmente com os alunos sobre o projeto, fornecendo-lhes as informações necessárias, bem como motivando-os a se tornarem protagonistas. Eles se mostraram muito animados em fazer parte do projeto. O quadro 1, a seguir, detalha as etapas das atividades organizadas e desenvolvidas no projeto de intervenção pedagógica.

Quadro 1 - Etapas das atividades desenvolvidas

PERÍODO	ETAPAS	AÇÃO
Março e abril de 2023	1ª Etapa	1. Apresentamos a proposta de intervenção à então gestora da escola em 2023.
		2. Reunião com os sujeitos-alunos a fim de conversar formalmente sobre o desenvolvimento do projeto na turma.
Agosto e setembro de 2023	2ª Etapa	3. Roda de conversa realizada para ouvir os sujeitos-alunos para selecionarem um tema de interesse comum conectado à realidade local.
		4. Registro das sugestões de temas dos sujeitos-alunos na lousa e a mediação de um debate coletivo. Considerando a identidade quilombola da escola e a proximidade de um encontro estadual da área, a turma escolheu o tema saberes

		quilombolas para valorizar e aprofundar o conhecimento sobre a própria cultura.
		5. Pesquisa na internet sobre o tema saberes quilombolas e organização no Google Drive para embasar as futuras produções escritas e orais.
		6. Atividades sobre “O Lugar Onde Se Vive”, proposta de reflexão e observação da comunidade onde vive para aproximar os conteúdos discursivos da realidade local.
		7. Apresentação de uma foto aérea da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade acompanhada da pergunta provocadora: “Como é o lugar onde você vive”?
		8. Exibição da reportagem sobre Vila Bela veiculada no programa “É bem Mato Grosso” (TV Centro América), reforçando a identificação cultural e o orgulho das manifestações locais (como a Dança do Congo).
		9. Produção e apresentação de anúncios publicitários, articulando imagens e enunciados sobre as riquezas culturais, naturais e saberes quilombolas de Vila Bela.
Outubro de 2023	3ª Etapa	10. Criação de um arquivo de leitura sobre saberes quilombolas, por meio de pesquisas na internet e na biblioteca da escola.
		11. Atividades de práticas argumentativas sobre os enunciados: “Sorria! você está sendo Filmado”, “Garagem dia e noite”, tiras da personagem Mafalda, do cartunista argentino Quino e alguns cartuns que abordam questões sociais.
		12. Atividades de prática argumentativa de texto sobre racismo.
Novembro de 2023	4ª Etapa	13. Realização de aulas de campo com os mestres do saber local e com os sujeitos-alunos participantes da pesquisa.
		14. Preparação e apresentação dos seminários sobre os saberes quilombolas.
Dezembro de 2023 / Fevereiro, março e abril de 2024	5ª Etapa	15. Escrita de textos sobre os saberes quilombolas.
		16. Reescrita dos textos sobre os saberes quilombolas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Vamos, a partir de cada etapa proposta, fazer a discussão das atividades desenvolvidas, a participação dos alunos e a relação com o referencial teórico da AD, como forma de dar visibilidade ao modo como a leitura e escrita foram sendo movimentadas e compreendidas durante o trabalho.

3.1 Primeira etapa: apresentação do percurso da ação interventiva

Na primeira etapa do trabalho, apresentamos a proposta à então gestora da escola em 2023. Fizemos uma descrição minuciosa do projeto que seria realizado, apresentando os objetivos, a metodologia, o conteúdo e a filiação teórica, ou seja, as informações que se faziam necessárias para aquele momento inicial. Na sequência, reunimo-nos com os sujeitos-alunos a fim de conversar formalmente sobre o desenvolvimento do projeto na turma. Todavia, como em 2024 uma nova gestão assumiu a instituição, fez-se necessário apresentar o projeto novamente. Logo após a aprovação da atual gestão, demos sequência ao trabalho.

3.2 Segunda etapa: escolha temática e valorização da cultura quilombola

Na segunda etapa, fizemos uma roda de conversa com o objetivo de discutir com os sujeitos-alunos sobre os temas e a possibilidade de seleção, conforme o interesse deles para desenvolvermos as atividades, abrindo espaço para que se manifestassem sobre a relação com seus contextos.

Figura 11 – Roda de conversa para seleção do tema



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

As sugestões da turma foram devidamente registradas na lousa para maior visibilidade. Nessa oportunidade, orientei os alunos a escolherem um tema atrativo para a maioria da turma, pois não dispúnhamos de tempo para trabalhar com vários. Dentre as sugestões, tivemos “Como os jovens devem cuidar do próprio dinheiro?”,

“A importância do esporte para a saúde”, “O uso excessivo de celular” e “O Potencial turístico de Vila Bela”.

Tendo em vista que nossa escola é quilombola, que oferta disciplinas específicas, possibilitando aos sujeitos-alunos conhecimentos sobre a preservação da cultura, saberes e tradições da comunidade e o fato de que a escola sediaria o V Encontro Estadual de Educação Quilombola, discutimos a relevância de um trabalho sobre os saberes quilombolas, sendo esta uma oportunidade de conhecerem melhor sobre a sua cultura. A maioria dos alunos gostou da sugestão, sendo assim, optou-se por trabalhar sobre o assunto.

Para explorar melhor o tema geral – saberes quilombolas – a turma foi dividida em sete grupos de três alunos com os temas específicos:

Grupo 1: Formação dos quilombos;
Grupo 2: Dança do Congo;
Grupo 3: Dança do Chorado:
Grupo 4: Bolo de arroz;
Grupo 5: Biscoito de ramos:
Grupo 6: Canjinjin
Grupo 7: Penteados afros.

Na sequência, fizemos pesquisas na internet e os sujeitos-alunos foram orientados a salvar os arquivos no *drive* em pastas específicas para que ficasse organizado a fim de facilitar na elaboração da produção escrita.

Para orientar mais ainda a organização do arquivo de leitura, propusemos a turma a realização de outras atividades de leitura e de escrita para que fossem constituindo também o repertório de argumentação nos textos (orais e escritos). Desenvolvemos a seguinte atividade de leitura e de escrita: “O lugar onde se vive” e o desenvolvimento das produções decorrentes dessa proposta, na qual os sujeitos-alunos expressaram, de forma oral e escrita, suas percepções sobre a comunidade onde moram.

Tendo como objetivo compreender as condições de produção dos discursos dos sujeitos-alunos e aproximar os conteúdos da sua realidade local, solicitamos que observassem o espaço em que estão inseridos.

Com o intuito de mobilizar as condições de produção a partir da realidade dos sujeitos-alunos, apresentamos, com a utilização de datashow, uma imagem aérea da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, acompanhada da seguinte pergunta:

Como é o lugar onde você vive? Nessa oportunidade, deixamos os sujeitos-alunos à vontade para se manifestarem sobre o lugar onde vivem. Alguns deles ficaram tão empolgados que se levantaram e localizaram suas residências na imagem. A maioria apontou características positivas sobre a cidade, como a riqueza cultural, os pontos turísticos, as belezas naturais, a festança e destacou a importância das danças do Chorado e do Congo.

Em seguida, apresentamos aos sujeitos-alunos uma reportagem sobre a cidade que foi exibida no programa “É bem Mato Grosso”, na TV Centro América. A escolha da reportagem deu-se porque sabemos da importância histórica e cultural de Vila Bela não apenas para os moradores, mas também para o estado de Mato Grosso. A turma demonstrou euforia, principalmente na parte em que a Dança do Congo foi apresentada – estavam orgulhosos por verem na TV a história do lugar onde vivem. Houve uma identificação com a cultura da comunidade.

Sugerimos também que desenvolvessem uma atividade de produção de anúncios publicitários, os quais visavam atrair mais turistas para o município. Para isso, orientamos que utilizassem imagens com enunciados que mostrassem o porquê de se conhecer Vila Bela. A fim de que entendessem a proposta, disponibilizamos alguns anúncios publicitários de outros lugares. Optamos por essa atividade por considerarmos que Vila Bela recebe muitos turistas, que buscam conhecer as belezas naturais, a cultura, a tradição, as manifestações populares e a culinária da cidade.

Figura 12 – Anúncio publicitário sobre o Rio de Janeiro



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 13 – Anúncio publicitário sobre São Paulo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Como não tivemos tempo de concluir a atividade no horário de aula, nos reunimos em contraturno para desenvolvê-las, com a utilização de *Chromebooks* disponibilizados pela escola, por meio de agendamento. Essa atividade foi um ponto de partida para que houvesse um entrosamento com a temática quilombola, já que solicitamos imagens associadas à cidade de Vila Bela, compreendendo que os saberes quilombolas constituem parte estruturante dos elementos identitários da comunidade. Desse modo, reforçamos que tais saberes integram o modo de vida local e não podem ser dissociados da compreensão do território.

O resultado desse trabalho foi a produção de anúncios publicitários realizada em grupo pelos sujeitos-alunos. Para que pudessem apresentar a produção aos colegas, reservamos os 20 minutos finais da aula e utilizamos a TV para a apresentação. A atividade consistiu em destacar os pontos turísticos da cidade.

Figura 14 – Anúncio produzido pelos sujeitos-alunos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 15 – Anúncio produzido pelos sujeitos-alunos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Figura 16 – Anúncio produzido pelos sujeitos-alunos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Encerrada essa atividade, possibilitamos aos sujeitos-alunos reconhecer o território como espaço de significação, condição necessária para avançarmos nas

práticas de leitura discursiva. A atividade serviu como mediação para aproximá-los da temática central do projeto, criando vínculos simbólicos entre o lugar vivido e os saberes quilombolas.

Esse movimento permitiu a passagem para a terceira etapa da pesquisa, cujas ações se iniciam com o foco voltado à leitura como gesto interpretativo. Assim, no item a seguir, apresentamos o desenvolvimento dessa nova fase, na qual os saberes quilombolas passam a centralizar as discussões. Trata-se do momento em que trabalhamos ativamente na ampliação das condições de produção dos sujeitos-alunos, fornecendo o suporte necessário para que eles construíssem e organizassem seu próprio arquivo de leitura – um repertório fundamental para que assumissem o papel de sujeitos na busca pelo conhecimento.

3.3 Terceira etapa da pesquisa: a construção do arquivo de leitura

Dando início à terceira etapa do trabalho, propusemos uma atividade dedicada ao processo de produção de leitura a partir da constituição de arquivos de leitura temáticos. O objetivo foi possibilitar que os sujeitos-alunos construíssem sentidos sobre os saberes quilombolas por meio do levantamento e da seleção de diferentes materiais. Para a realização dessa atividade, manteve-se a divisão da turma estabelecida na segunda etapa (sete grupos de três componentes), na qual cada grupo ficou responsável por investigar uma dimensão específica dos saberes quilombolas.

Dessa forma, os grupos não pesquisaram os mesmos textos. Cada equipe constituiu um arquivo de leitura próprio e direcionado ao subtema de pesquisa que lhe foi atribuído, realizando buscas tanto em acervos digitais na internet quanto na biblioteca da escola. Esses arquivos foram compostos por uma diversidade de materialidades discursivas[6], como textos acadêmicos, de imprensa, registros em áudio e transcrição das entrevistas dos mestres do saber, documentos históricos, produções audiovisuais, permitindo apreender diferentes posições-sujeito e dizeres sobre os saberes quilombolas. Ao organizar e manusear esse conjunto de textos em seus arquivos de leitura, os sujeitos-alunos puderam se debruçar sobre a

[6] A materialidade discursiva, conforme a Análise do Discurso refere-se à forma concreta como o discurso se manifesta (seja por meio da linguagem verbal, visual ou de sua integração). Essa materialidade não é neutra nem transparente, pois se constitui no ponto de encontro entre os elementos da imagem/texto e as condições sócio-históricas e ideológicas que produzem os sentidos.

heterogeneidade dos dizeres e analisar os processos de significação que atravessam a temática atribuída a cada grupo.

Arquivo, aqui, é tomado enquanto “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (Pêcheux, 1994, p. 58). Com base nessa concepção, compreendemos o arquivo como um espaço simbólico de memória, no qual se inscrevem discursos diversos que atravessam o dizer e o interpretam. Orlandi (2022, p. 73) acredita que a composição de arquivos possibilita ao leitor “[...] criar condições para que ele trabalhe a construção de arquivos de toda ordem – que abra sua compreensão para diferentes sentidos possíveis [...].” Dessa forma, o arquivo de leitura constituiu-se como um instrumento de reflexão e deslocamento, permitindo aos alunos ampliar suas possibilidades de interpretação e reinscrever-se discursivamente na temática estudada.

Para a pesquisa na internet, utilizamos os *Chromebooks* que foram distribuídos a todas as escolas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC. Com a chegada desse recurso tecnológico, a equipe gestora expandiu o sinal de internet para todas as salas de aulas, garantindo acesso a todos os alunos, no que concerne à utilização das tecnologias. A utilização do aparelho garantiu que todos fizessem as pesquisas em sala de aula não precisando se deslocar ao Laboratório de Informática. Ainda nesta etapa, ensinei aos sujeitos-alunos a pesquisarem na internet sobre os temas de cada grupo e mostrei a eles como salvar e organizar os arquivos no Google Drive.

Durante as buscas sobre a temática quilombola, eles selecionaram materiais específicos que exemplificam a riqueza do tema. Na pasta formação dos quilombos, salvaram artigos sobre territorialidade e resistência histórica; em Dança do Congo e Dança do Chorado, reuniram reportagens e vídeos demonstrando as apresentações culturais, a devoção a São Benedito e o simbolismo do equilíbrio das garrafas na cabeça; no eixo gastronômico, arquivaram receitas e matérias sobre o preparo comunitário do bolo de arroz, dos biscoitos de ramos e sobre a herança africana da bebida canjinjin; por fim, na pasta cabelos afros, selecionaram textos sobre a estética afro como símbolo de empoderamento e identidade. Todo o material foi categorizado por subtemas no *drive*, garantindo rápida identificação e consulta nas fases seguintes do trabalho.

O objetivo dessa atividade foi permitir aos sujeitos-alunos pesquisarem sobre os temas do trabalho a fim de que adquirissem mais conhecimentos para

compartilharem com os outros grupos. A seleção das materialidades discursivas foi feita com nossa orientação, diferente do habitual, pois costumeiramente trazíamos as leituras que julgávamos adequadas à turma, sem aos menos pedir sugestões a eles. Pensamos que ao abrir espaço para que selecionassem as leituras uma barreira no meu fazer pedagógico foi rompida, em conformidade com Orlandi (2023, p. 257):

> Uma sugestão pedagógica seria os professores proporem uma organização curricular que permita que o aluno trabalhe em sua própria história de leituras. Desafiar a sua compreensão e ao mesmo tempo lhe fornecer as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente. E para isso não se pode prescindir da convivência múltipla, aberta a todos os textos, ou seja, bibliotecas, arquivos, coleções, recortes etc. que devem estar à inteira disposição dos alunos

Podemos considerar que esse processo de pensar e colocar os sujeitos-alunos no papel de como protagonista do seu próprio conhecimento foi construído ao longo das atividades da intervenção. Trata-se de enquanto educadora, repensar a prática, mudar minha postura, permitindo que esses sujeitos possam mostrar suas experiências e seu conhecimento.

Isso significa considerar as leituras que os sujeitos-alunos nos trazem, isto é, reconhecer que possuem uma bagagem de conhecimentos que intervém nos processos de leitura e escrita. Para Orlandi (2012, p. 39), o conhecimento prévio na escola é “[...] ao mesmo tempo suposto e recusado, ou seja, desvalorizado”.

Defendemos, portanto, que a escola se constitua como um espaço aberto à construção do saber e à multiplicidade dos sentidos, rompendo com práticas que silenciam o sujeito-leitor. Conforme Orlandi (2020, p. 14), “qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições de sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade.” Assim, ao valorizar as leituras trazidas pelos alunos, possibilita-se o deslocamento das interpretações estabilizadas, promovendo a circulação de novos sentidos e a inscrição dos sujeitos em diferentes posições discursivas.

Observamos que os sujeitos-alunos passaram a compreender a importância da leitura na construção de sentidos e por meio das pesquisas tiveram condições para discutir questões sobre suas origens e os saberes de sua comunidade, fizeram uma leitura reflexiva. A partir dessa experiência, acreditamos que a intervenção pedagógica

contribuiu para que percebessem que a leitura “fora da escola nos atinge principalmente na sua falta” (Lagazzi-Rodrigues, 2015, p. 91).

Desse modo, é fundamental que a leitura seja valorizada também em outros espaços sociais, permitindo que os sujeitos participantes do projeto compreendam que as leituras constituídas na escola podem oferecer-lhes condições de diálogo que ultrapassem os muros escolares. Assim, desejamos que aprendam a se posicionar criticamente diante das questões que envolvem a cultura de seu povo, reconhecendo-se como produtores de sentidos.

Nessa perspectiva, a leitura não deve ser compreendida apenas como decodificação, mas como um gesto interpretativo, pois “ler significa interpretar com base em posições discursivas, isto é, um texto não contém, em si, sentido nenhum. Os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as suas condições de produção” (Hashiguti, 2009, p. 28).

Nesse ponto da intervenção, observamos que os sujeitos-alunos passaram a mobilizar com maior frequência suas memórias discursivas, articulando elementos de sua vivência cotidiana às materialidades pesquisadas. Esse movimento possibilitou compreender que a construção do arquivo não se limitava ao acúmulo de textos, mas configurava-se como espaço de circulação de sentidos, no qual cada leitura ativava redes de significação distintas. A ampliação desse repertório fortaleceu as condições para a etapa seguinte, dedicada à escrita e à reescrita, em que tais gestos interpretativos seriam reinscritos na materialidade do texto produzido pelos estudantes.

Desse modo, tornou-se possível avançar para um trabalho com a argumentação, etapa em que os sujeitos-alunos passaram a assumir posições diferentes, confrontar sentidos e produzir deslocamentos interpretativos, preparando o terreno para a análise apresentada na próxima subseção.

3.3.1 Argumentação parte I: a construção de sentidos

Essa atividade, que integra a terceira etapa do trabalho, nos mostra que desenvolver práticas argumentativas em sala de aula é um grande desafio.

Sob a perspectiva discursiva, a argumentação não se limita a técnicas de persuasão, pois envolve sentidos atravessados pela memória e pela ideologia.

Esse processo exige que nós, educadores, desconstruamos conceitos enraizados ao longo dos anos na prática pedagógica, como a ideia de sentidos únicos e estabilizados. Trata-se de superar abordagens que propõem aos sujeitos-alunos atividades que os tratem como meros repetidores de sentidos de seus professores ou dos livros didáticos.

No papel de educadora, pensamos que seja nossa responsabilidade planejar atividades de produção escrita para que os sujeitos-alunos tenham espaço para significar-se. Pensando nisso, propomos um trabalho com a argumentação para desestabilizar os sentidos comumente estudados na escola, que priorizam a persuasão e o consenso.

Fundamentamo-nos na noção de argumentação proposta por Orlandi (2021, p. 114), a qual afirma que “A argumentação se sustenta no mecanismo da antecipação, funcionando pelas relações imaginárias, produzindo seus sentidos (imaginariamente) naquilo que o outro poderia significar. Antecipa-se.” Os nossos argumentos são produzidos a partir do imaginário que temos sobre a forma do outro (se)significar. Para a autora, antecipação é “[...] a capacidade que todo locutor tem de colocar-se na posição de seu interlocutor experimentando essa posição e antecipando-lhe a resposta” (Orlandi, 2017, p. 18).

Demos início efetivamente às atividades de práticas argumentativas a partir de um trabalho que buscou deslocar a leitura imediata e naturalizada dos textos do cotidiano, apresentando aos sujeitos envolvidos no projeto um enunciado que está anexado nos corredores da escola e na cantina: “Sorria! você está sendo Filmado”. O objetivo foi o de os alunos se posicionarem diante de tal escrita, analisarem os possíveis sentidos e o significado deste aviso no ambiente escolar. Fizemos isso coletivamente, mostrando aos sujeitos-alunos a importância do trabalho colaborativo. Abrimos espaço para que eles opinassem sobre o que lhes foi apresentado.

Figura 17 – Enunciado sobre “sorria você está sendo filmado” no corredor da escola e no refeitório



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Abaixo apresentamos o quadro com algumas das formulações dos sujeitos-alunos sobre o enunciado:

Quadro 2 – Formulações dos sujeitos-alunos sobre o enunciado “Sorria, você está sendo filmado”

Sujeito	Formulações
SUJEITO-ALUNO A	“O enunciado serve para que as pessoas não façam atividades suspeitas.”
SUJEITO-ALUNO B	“Este aviso no refeitório é para evitar que os alunos furem fila.”
SUJEITO-ALUNO C	“É para os alunos não fazerem nada de errado.”
SUJEITO-ALUNO D	“É para alertar as pessoas que no local tem câmeras de segurança, evitando que passem vergonha.”
SUJEITO-ALUNO E	“Para evitar roubos nas dependências da escola.”
SUJEITO-ALUNO F	“Para inibir situações inadequadas.”

Fonte: Trecho de atividades produzidas pelos sujeitos-alunos (2024).

Todas as respostas dos sujeitos-alunos foram registradas na lousa para que todos pudessem acompanhar. A questão que nos chamou a atenção foi a pergunta de um dos sujeitos-aluno: “professora, o que estamos falando está certo?”. A pergunta surgiu por estarem habituados ao “certo ou errado”, imposto tanto pelo professor quanto pelo livro didático, uma prática comum na escola. Houve este estranhamento, porque enquanto mediadora não fizemos interferências nas formulações dos sujeitos-alunos, orientamos para que se expressassem conforme o conhecimento deles. Esse

acontecimento evidenciou o quanto os sujeitos-alunos estavam habituados a práticas de validação externa, e como a abertura para múltiplos sentidos produziu inicialmente estranhamento e, posteriormente, deslocamentos interpretativos.

Dissemos à turma que os sentidos apresentados para a expressão eram todos sentidos possíveis, discutimos então sobre as várias possibilidades de sentido de um texto, ressaltando que os sentidos, apesar de poderem ser outros, não podem ser qualquer um (Orlandi, 2012), oferecemos aos sujeitos-alunos as condições que lhe permitiram a "possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras" (Orlandi, 2008, p. 118).

Propor na sala de aula espaços de interpretação foi importante para romper com o silenciamento historicamente produzido pelas práticas de leitura parafrásticas, pois, para que os sujeitos-alunos se posicionassem nas discussões sobre o enunciado "sorria! você está sendo filmado", tiveram oportunidade de expor seus pontos de vista e serem ouvidos e confrontados pelos colegas com pontos de vista diferentes.

Dessa maneira, notamos que se desvincularam do texto, dialogaram com o texto, argumentaram, buscaram sentidos para aquilo que lhes fora oferecido. Abrindo espaço para que expusessem suas ideias sobre o que estávamos discutindo, notamos as múltiplas ideias que foram surgindo e como eles foram aprendendo uns com os outros. Enquanto educadora, demos oportunidade para que todos tivessem direito à fala, a sua opinião, construindo junto com a turma algumas possibilidades de sentidos do texto, a partir da leitura do texto e sua exterioridade.

Conforme Orlandi (2022, p. 27), "[...] a leitura é assim concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variança assim como o texto comporta sempre outras formulações. Sob esse aspecto também podemos dizer que tanto quanto para autoria há versões de leituras possíveis".

Não queremos aqui "romantizar" e dizer que de repente os sujeitos que participaram do projeto mudaram completamente a sua postura diante das atividades escolares. Sabemos que estamos no processo de desconstrução da leitura parafrástica na escola, que não é uma tarefa fácil, já que essa cultura perdura há anos.

Romper com essa estrutura, após anos de atuação em sala de aula, é um desafio árduo, pois nos acostumamos com as práticas habituais, hoje sabemos que é necessário ressignificar a sala de aula, proporcionar espaços de discussão, interação, de considerar as diferenças, abrir espaço para negociação, utilizar a prática da escuta.

Sabemos que é possível promover deslocamentos mesmo em contextos institucionais marcados pela repetição e pela centralidade do livro didático, dentro da conjuntura estabelecida e a partir de condições de produção específicas, o que pode fazer com que os resultados sejam diferentes, sob condições de produção diferentes. Isso quer dizer que podemos proporcionar práticas de leitura e escrita na escola fazendo com que haja um deslocamento dentro do discurso pedagógico, dando condições aos sujeitos-alunos para assumirem a função-autor nas atividades solicitadas nas aulas.

Pensamos que haja obstáculos a serem superados no contexto escolar, em função de os sujeitos-alunos estarem habituados e serem incentivados pelos professores a fazerem as atividades, conforme o livro didático, que traz as orientações, sugestões de respostas apontadas como “corretas”, o que significa que a prioridade é a produtividade e não a criatividade. Aqui lembramos de Fernandes & Rodrigues quando afirmam que “No fazer escolar, há pouco espaço e visibilidade para a criatividade propriamente dita, ou seja, sair do fator parafrástico, em que há ênfase na repetição do mesmo e, poucas vezes, a produção de sentidos diferentes dos esperados pelo professor ou pelo material didático” (Fernandes; Rodrigues, 2019, p. 107).

O episódio que mencionamos anteriormente sobre o questionamento do sujeito-aluno – se as respostas estavam certas – nos remeteu a situações que fazíamos em sala de aula nas atividades de leitura, oferecendo aos sujeitos-alunos questões sobre o texto lido, na maioria das vezes disponíveis nos livros didáticos, em que as respostas estavam visíveis no próprio texto, perguntas superficiais como: “o que o autor quis dizer no trecho ...?”, entre outras que formulávamos. Essas questões não os levavam, além do que estava posto no texto, não abriam espaço para questionamentos, não colaboravam para a constituição de sentidos outros.

No âmbito escolar, na maioria das vezes, considera-se que os sentidos são únicos, como se todos os alunos tivessem que chegar às mesmas repostas. “Se a escola se fecha num processo a-histórico, com exercícios que buscam os sentidos único, institucionalizado e legitimado, só pode trazer como efeito o sentido de apagamento e exclusão, de repetição [...]” (Hashiguti, 2009, p. 28).

Abandonar as práticas habituais em sala de aula e permitir que meus alunos sejam protagonistas de seu aprendizado mostra-se uma tarefa árdua, que se torna possível a partir de embasamentos teóricos como, por exemplo, o da Análise de

Discurso. Orlandi (2012, p. 49) tematiza “[...] a necessidade de se levar em conta as histórias de leitura do texto e as histórias de leitura do leitor”. Sendo assim, enquanto educadora é preciso considerar que meus alunos já possuem conhecimentos prévios, leitura de mundo. E a escola precisa ser um espaço aberto para diferentes leituras.

Em outros tempos não pensaríamos em ouvir dos sujeitos-alunos o que compreendem do enunciado “Sorria! você está sendo filmado”, provavelmente traríamos perguntas, que direcionariam as respostas, pois “nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno” (Orlandi, 2015, p. 37). Tal mudança é reflexo advindo do espaço acadêmico que o mestrado proporciona, fazendo com que o sujeito professor reflita sobre a prática pedagógica.

Trabalhar a argumentação na escola por outro viés, que não seja persuasão ou convencimento foge do habitual, visto que tanto a escola quanto os livros didáticos abordam essas questões apenas dessa maneira. Conforme Orlandi (2023, p. 45),

> Argumentar é produzir sentidos afetados pelo jogo ideológico da relação entre formações discursivas. O sujeito argumenta a partir de sua posição-sujeito já constituída. As filiações ideológicas já estão definidas e a argumentação deriva das posições já constituídas, se reconhece nelas.

A atividade resultou diferente da mera repetição da compreensão do professor, com perguntas direcionadas sobre o texto, nas quais os sentidos são vistos como únicos, não tendo espaço para multiplicidades de sentidos, que levam o sujeito-aluno à reflexão. Com a atividade puderam construir conhecimento e expor aos colegas de turma.

A maioria dos destaques feitos pelos alunos expressa diferentes gestos de leitura, provenientes de sujeitos singulares e atravessados por distintas discursividades. São os sujeitos-alunos ultrapassando os muros das evidências ideológicas; eles interpretaram a informação presente no aviso 'Sorria, você está sendo filmado' e foram capazes de se deslocar na produção de novos e outros sentidos. Conforme Orlandi (2007, p. 9), a interpretação:

> Está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes

> linguagens, ou diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos.

Para dar continuidade às atividades, ampliando o trabalho de leitura discursiva para outros gêneros textuais de circulação cotidiana, solicitamos que os sujeitos-alunos nos dissessem o que compreendiam do enunciado da placa abaixo.

Figura 18 – Placa de proibido estacionar



Fonte: https://www.iplacas.com.br/x5mpwth36-placa-estacionamento-exclusivo-para-visitantes

Para dar sentido ao referido enunciado, os sujeitos-alunos consideraram o lugar onde circula o aviso, pois segundo eles o recado ficava estrategicamente anexado aos portões das casas em frente às garagens. Considerando o local onde circulavam esses dizeres a turma produziu as seguintes formulações:

Quadro 1 – Formulações dos sujeitos-alunos sobre o enunciado “Garagem dia e noite”

Sujeito	Formulações produzidas
Sujeito Aluno A	Garagem dia e noite, significa que nunca se estaciona.
Sujeito Aluno B	Os motoristas deveriam aprender que não se estaciona em garagem. É preciso respeitar o espaço dos outros. Em frente a garagem o espaço deve ficar livre para circulação dos donos.
Sujeito Aluno C	Os motoristas que estacionam em frente a garagem são sem noção, eles não têm consciência, porque se tivessem não havia necessidade de um aviso.
Sujeito Aluno D	Essas placas servem para os motoristas respeitarem. Acho um absurdo termos que avisar para evitar que “engraçadinhos” estacionem em frente a nossa garagem.
Sujeito Aluno E	Esse recado serve para alertar os motoristas para não levarem multa.
Sujeito Aluno F	A placa indica que caso alguém estacione, o veículo será apreendido.

Sujeito Aluno G	As pessoas estacionam em frente as garagens porque acham que são livres para fazerem o que quiseram, mas engano delas, pois existe leis que devemos cumprir e se não cumprirmos somos punidos”

Fonte: Trecho de atividades produzidas pelos sujeitos-alunos (2024).

Essas formulações mostram que os sujeitos-alunos mobilizaram saberes socialmente constituídos, articulando práticas sociais, normas jurídicas e experiências familiares para produzir sentidos sobre a proibição. Nas discussões que fizemos sobre este enunciado, os sujeitos-alunos indicaram também que o aviso é uma forma de evitar que motoristas estacionem de forma inadequada para evitar que sofram infrações de trânsito e também pode ser vista como um lembrete para que as pessoas saibam respeitar o espaço dos outros.

Essa proibição procura marcar que o não cumprimento leva à multa e apreensão do veículo. De acordo com um dos sujeitos-alunos a palavra “proibido” sempre indica que o não cumprimento a algo que está estabelecido gera consequências. Nesse caso, será a aplicação de uma multa e o veículo poderá também ser guinchado do local. Outro colega comentou: “professora, as pessoas só respeitam quando tem dinheiro envolvido, isto é, quando elas podem perder dinheiro”.

A maioria da turma também comentou que é inadmissível que as pessoas passem por uma autoescola, recebam uma habilitação, aprendem que local de garagem é proibido estacionar e mesmo assim ainda é necessário anexar placas para que as pessoas respeitem.

Em dado momento da discussão um dos sujeitos-alunos mencionou: “Os motoristas que estacionam em frente a garagem são sem noção, eles não têm consciência, porque se tivessem não havia necessidade de um aviso”. A partir dessa observação, outro dizer foi construído: “[...] as pessoas acham que são livres para fazerem o que quiseram, mas engano delas, pois existe leis que devemos cumprir e se não cumprirmos somos punidos”.

Diante de tal apontamento outras sugestões surgiram, como: as leis definem tanto nossos direitos quanto também nossos deveres. Percebemos nessas formulações que os sujeitos-alunos têm a percepção de que existe uma imposição do Estado por meio das leis, que a liberdade dos sujeitos é determinada na sociedade. Conforme Orlandi (2017, p.23–24),

> O sujeito moderno é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado pela exterioridade e determinado do que diz: essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua

> coerência (não contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade de controle de sua vontade [...]

Tais leituras demonstram que os sujeitos-alunos reconhecem que a circulação dos sentidos está vinculada às relações de poder e às instituições sociais. De acordo com nossa observação, trata-se, portanto, de enunciados carregados de sentidos que apontam para uma sociedade que está submissa às normas regidas pelo Estado. Nesse ponto, torna-se possível avançar para a etapa seguinte da intervenção, na qual as práticas argumentativas são retomadas em outra materialidade discursiva, permitindo que os sujeitos-alunos mobilizem seus gestos interpretativos em novos contextos de leitura.

3.3.2. Argumentação parte II: espaço para significar-se

Dando continuidade às atividades que integram a terceira etapa do projeto, utilizamos a TV como recurso didático para apresentar aos sujeitos-alunos tiras da personagem Mafalda, do cartunista argentino Quino, além de alguns cartuns que abordavam questões sociais. Em seguida, realizamos uma discussão oral coletiva, estimulando o trabalho colaborativo para que os alunos construíssem, em conjunto, possíveis sentidos para tais materialidades discursivas. Como forma de registro e prática de escrita, solicitamos que expressassem individualmente seus pontos de vista em folhas separadas, as quais foram recolhidas ao final da atividade.

Durante a orientação, enfatizamos a importância de uma postura crítica diante das questões sociais apresentadas. Esse procedimento teve como finalidade consolidar o exercício argumentativo iniciado na etapa anterior e ampliar o espaço para que cada sujeito-aluno pudesse reinscrever-se discursivamente frente a novas situações de leitura.

Figura 19 – Primeira tira da Mafalda



Fonte: https://cangurunews.com.br/tirinhas-mafalda/

Após a leitura e discussão da tira, os sujeitos-alunos elaboraram interpretações que revelam diferentes modos de significar a relação entre mãe e filha, conforme se observa no quadro a seguir.

Quadro 2 - Formulações dos sujeitos-alunos sobre a primeira tira da personagem Mafalda

Sujeito	Fala
SUJEITO-ALUNO A	[...] compreendi que o filho(a) tem a obrigação de fazer o que a mãe mandar, porque ela tem autoridade, responsabilidade e o poder sobre nós filhos.
SUJEITO-ALUNO B	[...] compreendo que há uma relação de hierarquia entre mãe e filha. A mãe tem autoridade e por isso tem poder sobre a filha, e ela tem que respeitá-la por ser mais velha e sábia.
SUJEITO-ALUNO C	[...] compreendi que a relação entre a mãe e a filha é uma hierarquia pelo fato da mãe ser mãe e ter esse direito.
SUJEITO-ALUNO D	[...] é uma conversa entre mãe e filha. Em que há uma relação de poder, ou seja, a mãe tem autoridade sobre a filha.
SUJEITO-ALUNO E	[...] O fato de a mãe ser mais velha a filha deve obedecê-la.
SUJEITO-ALUNO F	[...] A mãe enquanto membro da família tem um título maior, por isso há hierarquia.
SUJEITO-ALUNO G	[...] penso que mãe e filha estão no mesmo nível pelo fato de terem se diplomado no mesmo dia.
SUJEITO-ALUNO H	[...] a argumentação é ruim, pois o fato de ser mãe não é argumento suficiente. A mãe deveria ter explicado a filha que ela é mais velha e por isso, suas ordens deveriam ser acatadas, que há hierarquia.

Fonte: Trecho de atividades produzidas pelos sujeitos-alunos (2024).

Nesta atividade, os sujeitos-alunos se posicionaram ao ler a tira sobre a relação entre mãe e filha. A maioria deles argumentou que a figura materna, no contexto familiar, é de hierarquia, autoridade e poder. Orlandi (2011, p. 26) afirma que “o sujeito

acredita ser a fonte exclusiva do seu dizer, quando na verdade retoma um sentido preexistente. Assim, o interdiscurso, o já-dito que sustenta todo o dizer", significa que a relação parental é de poder, tornando a mãe uma autoridade.

Um dos sujeitos-alunos em seu dizer afirmou que "[...] é uma hierarquia pelo fato de a mãe ser mãe e ter esse direito". Observamos que, na expressão "fato de a mãe ser mãe e ter esse direito", há dizeres próprios da posição-sujeito mãe. Em seus estudos, Orlandi (2015, p. 47) define a posição-sujeito mãe:

> Quando falo a partir da posição de "mãe", por exemplo, o que digo deriva seu sentido, em relação à formação discursiva em que estou inscrevendo minhas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem dessa mesma posição.

Na ocasião, um dos sujeitos-alunos comentou: "as mães sempre falam frases parecidas". Outro disse: "a minha mãe é igual à mãe da Mafalda, porque ela também diz que eu tenho que fazer algo porque ela é minha mãe e está mandando". A partir dessas falas, a turma comentou várias outras que são comumente usadas pelas mães.

A partir das formulações dos sujeitos-alunos, percebemos que produziram sentidos para a tira, principalmente no dizer: "Porque eu estou mandando, e eu sou a sua MÃE!!". Eles colocaram seus pontos de vista, justificando essa expressão, argumentando que a posição mãe na sociedade dá a elas "autoridade e poder" sobre seus filhos, além de ocuparem posição superior na hierarquia. A leitura que fizeram da tira mostra que o conhecimento que os sujeitos-alunos trazem para o contexto escolar é imprescindível no processo de produção de leitura. Concordamos com Pfeiffer (1995, p. 173) ao afirmar que "o sujeito leitor se constrói em outros lugares fora da escola e isso causa efeitos dentro dos muros escolares".

Figura 20 – Segunda tira da Mafalda



Fonte: https://concursos.estrategia.com/public/questoes/Leia-tirinha-Mafalda231aefef08/

Diante dessa tira, os sujeitos-alunos produziram as seguintes formulações, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 3 – Formulações dos sujeitos-alunos sobre a segunda tira da personagem Mafalda

Sujeito	Fala
SUJEITO-ALUNO A	[...] busca-se pelo chefe da casa no termo masculino, porque há o artigo definido “O” que nos mostra que está à procura de um chefe homem. A Mafalda responde que na família dela, eles não têm chefe, que são uma cooperativa, e isso no meu modo de pensar significa que cada um dos membros da família tem uma função nas responsabilidades da casa. Eu concordo que todos devam ajudar nas tarefas domésticas.
SUJEITO-ALUNO B	[...] Mafalda diz que na casa dela não há chefe, ali é uma cooperativa. No meu ponto de vista, significa que ninguém manda, mas cada um tem sua função.
SUJEITO-ALUNO C	[..] pergunta-se sobre o chefe da família se referindo a um homem. Em minha opinião está certo, pois penso que o homem deve ser o cabeça da casa, mas Mafalda diz que é uma cooperativa, porque todos cooperam.
SUJEITO-ALUNO D	[...] compreendo que há uma busca pelo homem responsável pela família. O artigo definido “O” especifica que trata-se do sexo masculino. Percebo que Mafalda ao dizer que sua casa é uma cooperativa, quer dizer que cada integrante da família deve colaborar com as tarefas da casa.
SUJEITO-ALUNO E	[...] procuram o homem da casa, porque isso é uma questão bíblica, pois o homem é o comandante da casa. Deus falou: “O homem vai comandar a casa, trabalhar para o sustento da família e a mulher tem que cuidar da casa.
SUJEITO-ALUNO F	[...] perguntaram sobre o chefe da família, referindo se ao homem, porque geralmente quem manda na casa é o homem, mas acredito que isso já mudou bastante, muitos lares atualmente são comandados por mulheres. Por exemplo na minha casa quem manda é minha mãe.

Fonte: Trecho de atividades produzidas pelos sujeitos-alunos (2024).

Para a tira, os sujeitos-alunos produziram sentidos de que, numa casa, todos devem colaborar com os afazeres domésticos. Outra formulação recorrente foi a de que “muitos lares atualmente são comandados por mulheres”. Houve aqueles que concordaram que o homem deve ser o comandante da casa. Em uma das formulações, o sujeito-aluno diz que “[...] procuram o homem da casa, porque isso é uma questão bíblica, pois o homem é o comandante da casa. Deus falou: ‘O homem vai comandar a casa, trabalhar para o sustento da família e a mulher tem que cuidar da casa’”. Cabe ressaltar que tal posicionamento não foi objeto de debate ou confrontação direta no momento da atividade. Optou-se por acolher as formulações para compreender como os sujeitos-alunos reproduzem formações discursivas religiosas e patriarcais naturalizadas em seu entorno social.

Ao formular o enunciado de que “isso é uma questão bíblica, pois o homem é o comandante da casa”, o sujeito-aluno produz sentido diretamente a partir do

discurso religioso. Consoante Orlandi (2020, p. 92), “o sujeito religioso não interpreta, ele repete a interpretação que lhe é dada. Não há um espaço de interpretação para ele, não há espaço entre ele e o dizer. Ele está colado à letra”.

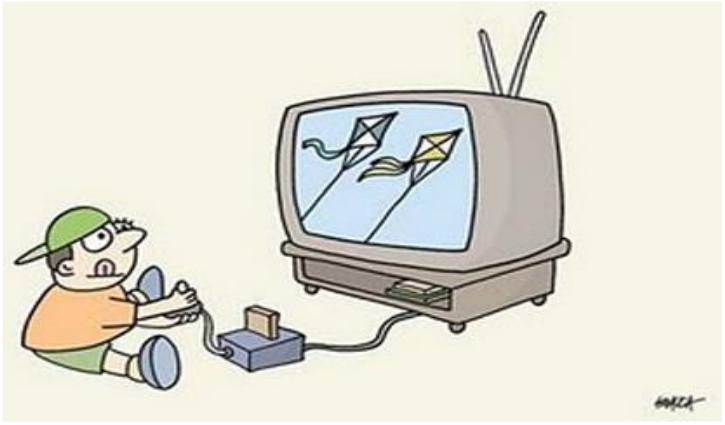
Figura 21 – Discussão sobre a tira da Mafalda



Fonte: acervo da pesquisadora (2023).

Para dar continuidade às atividades, mostramos aos sujeitos-alunos um cartum, conforme a figura a seguir:

Figura 22 – Cartum jogo eletrônico



Fonte: https://www.congonhas.mg.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/PET-2-5%C2%BA-Completo-com-Anexo.pdf

A partir do cartum, os sujeitos-alunos fizeram as seguintes leituras, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Formulações dos sujeitos-alunos sobre o cartum do jogo eletrônico

Sujeito	Fala
SUJEITO-ALUNO A	[...] compreendi que a criança está viciada em jogos e não está tendo vida social, penso que isso seja prejudicial à saúde.
SUJEITO-ALUNO B	[...] nesse cartum vejo que o garoto não brinca mais e que está viciado no vídeo game, isso pode causar sedentarismo, porque ele só fica em casa.
SUJEITO-ALUNO C	[...] o menino deveria estar brincando na rua, mas ele prefere jogar vídeo game, acredito que ele esteja viciado em jogos eletrônicos.
SUJEITO-ALUNO D	[...] o cartunista faz uma crítica social sobre os jovens da atualidade que ao invés deles saírem para brincar de empinar pipa, eles estão concentrados no vídeo game empinando pipa virtualmente, perdendo a vida, a chance de fazer amizades e conhecer coisas novas.
SUJEITO-ALUNO E	[...] o cartum mostra que o menino ao jogar vídeo está muito concentrado, vidrado na tela, isso pode ser prejudicial à saúde dele. Penso que ele deveria praticar esse jogo eletrônico de forma moderada.
SUJEITO-ALUNO F	No cartum a criança está jogando sozinho o vídeo game, não querendo sair de casa, isso é terrível porque ela está perdendo a infância. Há uma crítica social pelas crianças passarem muito tempo utilizando jogos eletrônicos.
SUJEITO-ALUNO G	[...] a criança está jogando de empinar pipa, talvez porque ela não tenha amigos para brincar de empinar pipa na rua ou a mãe dela não a deixa sair de casa. Na minha opinião jogar muito vídeo game pode dar problema nas vistas.
SUJEITO-ALUNO H	[...] o menino está muito concentrado em seu vídeo game, soltando pipa. Acredito que ele está se divertindo virtualmente, curtindo a infância.
SUJEITO-ALUNO I	[...] o cartum mostra um menino empinando pipa virtualmente, sendo que ele pode soltar fisicamente. Acredito que esses jogos eletrônicos podem deixar as crianças sedentárias e antissocial.

Fonte: Trecho de atividades produzidas pelos sujeitos-alunos (2024).

Os trechos dos dizeres da maioria dos sujeitos-alunos mostram que perceberam que o uso excessivo de jogos eletrônicos por crianças está se tornando um vício, visto como um ponto negativo para a vida, uma privação da infância, além de favorecer o sedentarismo. Apesar de a materialidade discursiva ser um texto não verbal, isso não impede que compreendam os sentidos. Orlandi (2022, p. 14) explica que “o texto pode ser oral ou escrito e, indo mais além, podemos estender a noção de texto às linguagens não verbais, vendo em suas relações aspectos instigantes do funcionamento do dizer”. Por meio da imagem de um menino concentrado em uma brincadeira virtual, a turma produz sentidos.

É importante ressaltarmos que, durante o desenvolvimento da atividade, em nenhum momento foi dito aos sujeitos-alunos que eles deveriam entrar em consenso sobre o que escrever do cartum, como é feito de práxis pela maioria de nós, professores. Ao contrário, foi dada a eles a oportunidade para dizerem o que pensam, o que pode ser observado na fala do sujeito-aluno H: “[...] o menino está muito

concentrado em seu vídeo game, soltando pipa. Acredito que ele está se divertindo virtualmente, curtindo a infância". Esta foi a única formulação positiva sobre o cartum. O que causou uma crítica foi o que um dos colegas disse: "você é o único que acha isso bom". Neste momento, dissemos a eles que são posicionamentos diferentes, opiniões, isto é, argumentos. Concordamos com Orlandi (2023, p. 110), quando ela afirma que:

> O que visamos, discursivamente com a argumentação, não é a persuasão, é a desconstrução de sentidos que se apresentam como sentidos dominantes, sentidos "evidentes", na construção do chamado consenso. Sentidos compartilhados no imaginário social, funcionando pela ilusão subjetiva de que o sentido nasce em nós.

Diante da única formulação diferente de um dos sujeitos-alunos, percebemos o efeito transformador que o projeto provocou na prática docente. Não foi preciso que tentássemos, de alguma maneira, fazer com que aquele componente da turma tivesse que "abrir mão" da sua ideia para concordar com os outros, visto que Orlandi (2022, p. 89) afirma que

> O texto não pode ser assim ser visto como uma unidade fechada pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação) e com o que chamamos exterioridade constitutiva, ou seja, o interdiscurso, a memória do dizer (o que fala antes, em outro lugar, independentemente).

Se tivéssemos interferido na interpretação do sujeito-aluno poderíamos ter agido de maneira divergente ao que desejamos, que é de dar condições para que produzam seus próprios gestos de interpretação, sem a interferência imediata e autoritária do professor. A escola deve propor condições para que os sujeitos-alunos possam construir sentidos. Segundo Hashiguti (2009, p. 28).

> Os textos mudam de sentido com as condições de produção, a leitura pensada em relação à literalidade, a uma possível transparência da linguagem. É uma ilusão: a leitura é uma prática que pressupõe a história e o trabalho de memória do sujeito. Se a escola se fecha num processo a-histórico, com exercícios que buscam o sentido único, institucionalmente autorizado e legitimado, só pode trazer como efeito o sentido de apagamento e exclusão.

Na sequência, o cartum número 2 foi apresentado aos alunos para que expusessem sua leitura.

Figura 23 - Cartum pessoa se afogando



Fonte: www.wilmaxblogspt.com

Diante desse cartum, os sujeitos-alunos elaboraram os seguintes dizeres, conforme o quadro a seguir:

Quadro 7 – Formulações dos sujeitos-alunos sobre o cartum da pessoa se afogando

Sujeito	Fala
Sujeito-aluno A	[...] entendi que nesse cartum há muitas pessoas querendo ganhar mídia através da “desgraça” dos outros.
Sujeito-aluno B	[...] acredito que as pessoas estão doentes, porque ao invés de ajudar o próximo, ficam tirando fotos para colocar nas redes sociais para ganhar curtidas.
Sujeito-aluno C	[...] compreendo que ao invés de ajudar as pessoas, alguns ficam tirando fotos para postar na internet para ganhar likes. Acredito que essas pessoas não tem empatia por não ajudarem a salvar uma vida.
Sujeito-aluno D	[...] no meu ponto de vista as pessoas de hoje em dia não se importam com o próximo, preferem gravar e postar nas redes sociais do que ajudarem.
Sujeito-aluno E	Compreendi que o povo ao invés de ajudarem, só querem mídia, precisamos ter empatia com o próximo.
Sujeito-aluno F	Percebo claramente uma pessoa se afogando, precisando de ajuda, enquanto as outras estão tirando fotos e filmando. Infelizmente fazem isso para ganharem visualizações e fama na internet. Acho isso lamentável.
Sujeito-aluno G	[...] as pessoas gravam e tiram fotos para benefício próprio, só pensando em entretenimento, likes e seguidores. Penso que deveriam ajudar ao invés de publicar, ou seja, não façam com os outros aquilo que não quer que faça com você.
Sujeito-aluno H	[...] enquanto uma pessoa se afoga, ficam tirando foto/filmando e postam nas redes sociais e não ajudam. Penso que a internet está acabando com a humanidade.

Fonte: Trecho de atividades produzidas pelos sujeitos-alunos (2024).

Nesse cartum, estimulamos os sujeitos-alunos, questionando-os sobre as suas reflexões a partir da materialidade discursiva. Diante da situação vista na imagem, eles se posicionaram, mostraram-se indignados com a questão e argumentaram que as pessoas que tiram fotos, filmam e postam nas redes sociais alguém que precisa de ajuda demonstram que não têm empatia pelo próximo. Os sujeitos-alunos percebem que tem relação de interesse, ou seja, que o objetivo de quem faz isso é ganhar curtidas na internet.

Por meio das formulações que fizeram, compreendemos que se posicionaram totalmente contra tal atitude, que repudiam esse comportamento, alegando que quem age desse modo são pessoas doentes. Sob o ponto de vista deles, a internet está transformando as pessoas, elas não se importam com os outros. Eles constataram a partir da cena apresentada no cartum que esses sujeitos querem a qualquer custo divulgarem imagens de desespero contando que tragam mais seguidores, curtidas, o que proporciona popularidade do sujeito no mundo virtual.

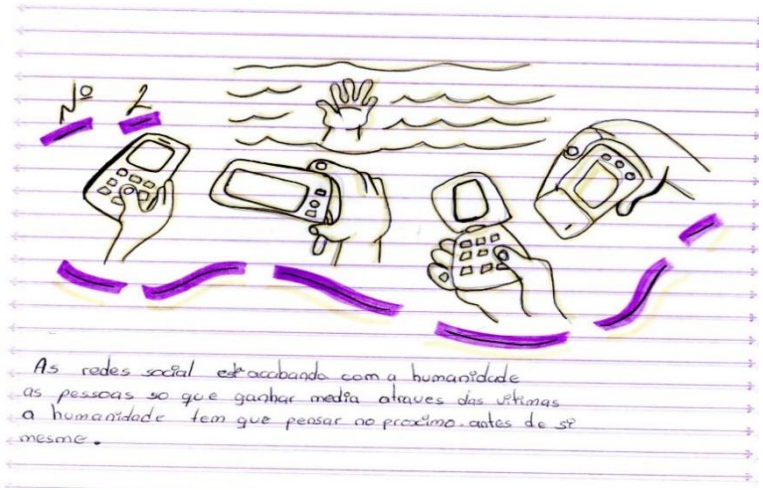
Os sujeitos-alunos também se apropriaram de um ditado popular para indicar que, em sua visão, o correto seria se colocar no lugar do outro, como ilustra a fala de um dos participantes: “[...] não façam com os outros aquilo que não quer que faça com você”. Ao usar essa expressão popular, compreendemos que o objetivo foi o de reforçar a opinião, dando ênfase à questão da empatia que foi uma das possibilidades de sentidos apontadas pela turma.

Em consonância com Orlandi (2015, p. 37), “[...] os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam [...]. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis”. Isso quer dizer que para significar-se o sujeito retoma formulações, ou seja, “[...] o dizível é o repetível, ou melhor tem como condição a repetição. Não porque é o mesmo, mas é o que é passível de interpretação: o que é passível de ser repetido, efeito de pré-construído (já dito) [...]” (Orlandi, 2020, p. 72).

A fim de elucidar nossa nova postura diante das atividades produzidas pelos sujeitos-alunos, destacamos que a proposta inicial priorizava a produção escrita sobre o cartum. Contudo, fomos surpreendidos por uma ilustração elaborada por um participante junto ao seu texto. Essa atitude autônoma não significou uma ausência de mediação de nossa parte ou uma aceitação passiva de qualquer interpretação. Pelo contrário, compreendemos que o ato de desenhar, para o sujeito-aluno, funcionou como uma estratégia de linguagem que tornou a prática de escrita mais

significativa, desde que balizada pela escuta orientada e pela mediação pedagógica. Assim, ao acolhermos o desenho sem impor restrições de formato, asseguramos o espaço para a emergência de sentidos ancorados na materialidade do cartum, validando essa forma de expressão sem abdicar do rigor na mediação da leitura.

Figura 24 - Reprodução de cartum feito por um sujeito-aluno



Fonte: Trecho de atividade produzida pelo sujeito-aluno (2023).

As formulações dos sujeitos-alunos evidenciam que se posicionaram totalmente contra tal atitude, avaliando que quem grava ou fotografa alguém em situação de risco demonstra ausência de empatia. Esse movimento interpretativo reforça a relevância da prática argumentativa para que os sujeitos-alunos reconheçam, na materialidade cotidiana, as relações ideológicas que atravessam seus dizeres.

3.3.3 Texto sobre racismo

Com o objetivo de estimular a prática da argumentação a partir de uma temática social amplamente debatida e conectada à realidade local, propusemos aos sujeitos-alunos uma discussão sobre o racismo, dando sequência às atividades da 3ª etapa. A escolha deste tema justifica-se pela própria identidade sócio-histórica de Vila Bela da Santíssima Trindade, marcada pela forte herança e resistência quilombola, onde as pautas sobre relações raciais, pertencimento e preconceito atravessam diretamente a vivência dos sujeitos-alunos.

A título de contextualização, apresentamos no quadro abaixo um trecho do texto utilizado, de modo a possibilitar a compreensão do teor da discussão desenvolvida em sala de aula e de como a leitura do material mobilizou os sentidos sobre a memória e a territorialidade vila-belense.

Quadro 5 – Trecho de texto sobre racismo

Texto sobre racismo
O racismo é uma chaga social no Brasil. Mesmo após mais de um século de abolição da escravatura, a população negra permanece, na maioria das vezes, à margem dos espaços de prestígio. A relação de exclusão com base na cor da pele está presente nos ambientes de trabalho, nas universidades, nos hábitos cotidianos. Compreender como o racismo opera no tecido social e como é possível superá-lo é, dessa forma, confrontar uma ferida que marca o país.

Fonte: https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/redacao-pronta-sobre-racismo/

Para que a turma tivesse uma participação mais efetiva na atividade, projetamos o texto na TV e solicitamos que um dos sujeitos-alunos realizasse a leitura em voz alta. Em seguida, ouvimos seus apontamentos, cujos gestos de leitura foram registrados na lousa para acompanhamento coletivo. Discutimos os sentidos produzidos, buscando identificar aspectos recorrentes nas formulações apresentadas. A partir dessas discussões, destacaram-se os seguintes pontos de vista:

Quadro 6 – Apontamentos dos sujeitos-alunos

Sujeito-aluno A	Os negros sofrem racismo até hoje por serem **descendentes de escravos**, muitos morrem por serem **confundidos com bandidos**, só por causa da **cor da pele**.
Sujeito-aluno B	**A princesa Isabel assinou a lei Aurea** para a liberdade dos negros, porém **não foi "tão liberdade"**, pois eles não tinham trabalho e nem condições de sobreviverem.
Sujeito-aluno C	No brasil temos muito que conversar sobre o racismo, pois **muitas pessoas são excluídas do mercado de trabalho** pelo fato de serem negras.
Sujeito-aluno D	Devido ao racismo, **poucas pessoas negras ocupam espaços de prestígio** em nossa sociedade.

Sujeito-aluno E	A maioria da **população carcerária no brasil é constituída por negros**. Eu concordo que o ministério da justiça deva criar políticas de ressocialização para que essas pessoas não voltem para o mundo do crime.
Sujeito-aluno F	A nossa escola trabalha com a conscientização sobre o racismo por ser **uma escola quilombola**. Eu acho isso fundamental para que os alunos aprendam a **respeitar as pessoas negras.**

Fonte: Trecho de atividade produzida pelos sujeitos-alunos (2024).

As múltiplas leituras realizadas pelos participantes durante o momento de discussão produziram distintos sentidos, demonstrando que a compreensão do texto não se limitou ao reconhecimento de informações explícitas. Conforme evidenciam os destaques em negrito no quadro acima, as produções dos sujeitos-alunos revelam a ativação de memórias discursivas e históricas (como o resgate da Lei Áurea, da escravidão e da resistência), além da percepção crítica sobre as desigualdades sociais e raciais no mercado de trabalho, na ocupação de espaços de prestígio e no sistema carcerário. Destaca-se, de modo especial, a fala do sujeito-aluno F, que inscreve sua leitura na própria territorialidade e pertencimento de escola quilombola, relacionando o debate em sala de aula diretamente às condições de produção e à história de Vila Bela da Santíssima Trindade.

Assim, podemos afirmar que os sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos configuram seus gestos de interpretação, determinados pelas diferentes discursividades nas quais se encontram inscritos. A discussão só foi possível porque teve como base o trabalho de leitura desenvolvido ao longo da intervenção e o conhecimento prévio que a turma já possuía sobre a temática do racismo, seja por vivências cotidianas, seja por conteúdos discutidos em sala de aula.

De acordo com Orlandi (2013, p. 43), “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Desse modo, ao interpretar o texto, cada sujeito-aluno mobiliza sentidos que não são individuais ou espontâneos, mas que decorrem de posições ideológicas e históricas que o constituem como leitor. Isso significa que, ao se inscreverem em determinado discurso, inscrevem-se também em uma formação discursiva e não em outra, produzindo certos sentidos e não outros.

A atividade, portanto, além de exercitar a argumentação, possibilitou que os sujeitos-alunos identificassem o funcionamento social do racismo e suas marcas no

cotidiano, ampliando o espaço de reflexão crítica dentro da sala de aula e preparando o terreno para as etapas posteriores do projeto, dedicadas à escrita autoral e ao confronto entre diferentes perspectivas discursivas.

Esse movimento interpretativo abriu condições para avançarmos no trabalho com os saberes identitários da comunidade, conduzindo a turma à etapa seguinte da intervenção, na qual a escuta e o diálogo com mestres do saber quilombola assumiram papel central.

A terceira etapa consistiu, então, na fase de pesquisa e ampliação do repertório de leitura. Houve o uso de *Chromebooks* e da biblioteca para selecionar textos e formar o arquivo de leitura dos sujeitos-alunos. Em seguida, realizou-se um debate e o registro na lousa sobre o sentido de avisos do cotidiano como, "Sorria, você está sendo filmado" e "Proibido estacionar". Posteriormente, apresentamos na TV tiras da Mafalda e cartuns de crítica social, seguidos de debate oral e textos de opiniões individuais. Por fim, no debate sobre racismo, ocorreu a leitura em voz alta e a projeção de um texto sobre a temática para ativar a memória discursiva da turma e colher seus apontamentos na lousa.

Dando continuidade ao percurso metodológico, a quarta etapa mostra o Encontro com mestres do saber: entendendo a cultura quilombola, que será apresentado no subcapítulo seguinte.

3.4 Quarta etapa – encontro com mestres do saber: entendendo a cultura quilombola

A quarta etapa do projeto consistiu na realização de aulas de campo com os mestres do saber[7] local e com os sujeitos-alunos participantes da pesquisa, organizados em sete grupos, cada um composto por três integrantes, responsáveis pelas diferentes temáticas investigadas. Para a realização dessa atividade foram feitas entrevistas que ocorreram nas residências dos mestres do saber, exceto os grupos responsáveis pelos temas formação dos quilombos e Dança do Chorado, cujos mestres trabalham na escola e preferiram realizar a conversa no próprio local. Posteriormente, os grupos realizaram a apresentação dos seminários e a produção dos textos.

[7] Denominam-se "mestres do saber" os moradores da comunidade guardiões de conhecimentos tradicionais, cujas práticas, memórias orais e saberes se constituem como fontes legítimas de patrimônio histórico e cultural, atuando na preservação da identidade coletiva e no diálogo entre a sabedoria local e a sociedade.

Diante da extensa demanda de atividades escolares, foi necessário organizar encontros específicos com mestres do saber, conduzindo apenas os trios responsáveis pelas diferentes temáticas investigadas: formação dos quilombos, Dança do Congo, Dança do Chorado, bolo de arroz, biscoito de ramos, canjinjin e penteados afros. Essa organização buscou assegurar condições adequadas para a escuta qualificada e para a realização das entrevistas. Os encontros ocorreram de forma acolhedora.

Para viabilizar as visitas, utilizamos horários cedidos por outros docentes, garantindo a participação apenas dos componentes de cada trio previamente agendado. Durante a aula de campo, os sujeitos-alunos ouviram relatos dos mestres do saber sobre suas trajetórias e sobre aspectos constitutivos da cultura quilombola. Obtivemos autorização para registrar as conversas em áudio, o que posteriormente auxiliou a elaboração das produções escritas.

Anterior às visitas, os sujeitos-alunos prepararam um roteiro de perguntas para a mestre do saber sobre o biscoito de ramos. Essa elaboração foi realizada em grupo, a fim de que todos os integrantes participassem de maneira efetiva da construção do conhecimento.

Durante a aula de campo, os sujeitos-alunos ouviram relatos dos mestres do saber sobre suas trajetórias e sobre aspectos constitutivos da cultura quilombola. Vale ressaltar que o momento das entrevistas não se limitou à escuta, visto que os sujeitos-alunos puderam fazer as perguntas que tinham sido preparadas previamente, além de outras que surgiram de forma espontânea no decorrer da conversa.

O grupo que estudava sobre o biscoito de ramos demonstrou forte envolvimento afetivo diante do depoimento da mestra A[8] consultada. Quando questionada sobre o significado do biscoito, ela afirmou: “representa meus ancestrais; quando faço o biscoito lembro da minha mãe e todos os ensinamentos que ela deixou”. A resposta mobilizou os sujeitos-alunos, que relataram impacto diante da dimensão histórica e memorial presente na prática culinária. Antes da visita, manifestavam ansiedade e nervosismo, mas a recepção atenciosa da entrevistada contribuiu para que se sentissem à vontade durante toda a conversa.

[8] A fim de garantir a proteção à privacidade dos sujeitos e cumprir os preceitos éticos da pesquisa, optou-se por omitir os nomes próprios e nomear os sabedores locais pelo título de "Mestre(a) do saber", acompanhado de uma letra identificadora.

Ao final do encontro, uma das estudantes agradeceu à mestra e destacou: “Agradecemos a mestre do saber, por ter concedido essa entrevista, e à professora por nos dar a oportunidade de conhecer mais a história e a tradição do biscoito de ramos, um importante elemento da culinária de Vila Bela”. O registro evidencia o envolvimento dos sujeitos-alunos e o reconhecimento da relevância do diálogo estabelecido.

Por sua vez, o grupo responsável por pesquisar a Dança do Congo realizou sua entrevista nas dependências da escola com o mestre do saber B, Rei do Congo e docente que na ocasião atuava como coordenador da fanfarra afro. A entrevista foi conduzida a partir de um roteiro de perguntas e gerou registros valiosos sobre a simbologia e o universo ritualístico da referida manifestação cultural.

Ressalta-se que o trabalho de campo ocorreu de maneira abrangente, contemplando entrevistas dedicadas a cada uma das sete temáticas investigadas: formação dos quilombos, Dança do Congo, Dança do Chorado, bolo de arroz, biscoito de ramos, canjinjin e penteados afros. Todos os grupos realizaram os encontros com os mestres do saber correspondentes, o que permitiu um mapeamento rico e diversificado das sabedorias locais.

Os demais grupos também relataram que os encontros foram produtivos, pois ampliaram a compreensão sobre práticas culturais, religiosidade, processos de formação comunitária e permanências históricas da população quilombola. As conversas possibilitaram refletir sobre a continuidade de saberes tradicionais e sobre os esforços da comunidade para preservar costumes que atravessam gerações.

A composição dos grupos incluiu sujeitos-alunos que integram o conguinho, versão juvenil da Dança do Congo. Esse dado contribuiu para observar como a geração atual participa ativamente da continuidade cultural. Muitos dos mestres entrevistados manifestaram o desejo de que a juventude de Vila Bela permaneça comprometida com a preservação da tradição negra da comunidade, garantindo que práticas, rituais e saberes não se percam ao longo do tempo.

Dando continuidade à quarta etapa do trabalho, os encontros subsequentes foram dedicados à preparação dos seminários sobre os temas: Formação dos quilombos, Dança do Congo, Dança do chorado, bolo de arroz, biscoito de ramos, canjinjin e penteados afros, que seriam apresentados pelos grupos à turma.

3.4.1 Seminários dos grupos de estudo

Nesse processo, deixamos que escolhessem livremente os recursos que julgassem mais adequados para a exposição, como cartazes, ou vídeos. A intenção foi assegurar autonomia metodológica, permitindo que os sujeitos-alunos selecionassem meios expressivos compatíveis com os materiais pesquisados sobre os temas saberes quilombolas e com as experiências vividas durante as entrevistas.

No dia das apresentações, organizamos a sala em formato de círculo, de modo que todos pudessem visualizar adequadamente os grupos expositores. Essa organização buscou construir um ambiente menos rígido, favorecendo maior conforto dos sujeitos-alunos durante a exposição oral, o que se confirmou ao longo da atividade. Todos os grupos vinculados ao eixo saberes quilombolas aceitaram o desafio de compartilhar tanto os resultados das pesquisas bibliográficas quanto os aprendizados decorrentes dos encontros com os mestres do saber.

Durante os seminários, estabelecemos um diálogo contínuo com os sujeitos-alunos, abrindo espaço para que expressassem seus pontos de vista e comentassem os aspectos que consideravam centrais em cada temática. As apresentações possibilitaram que relatassem as informações obtidas nas fontes bibliográficas e, sobretudo, os elementos emergentes das entrevistas, que foram frequentemente mencionados como aprendizagens significativas.

O clima de envolvimento ficou evidente na participação da turma. Para além da exposição de cada grupo, propiciamos momentos em que os ouvintes puderam comentar, formular questões e problematizar aspectos apresentados pelos colegas. Esse procedimento transformou o seminário em um espaço de circulação de sentidos e de troca de experiências, favorecendo o confronto de perspectivas e a ampliação do repertório discursivo coletivo.

Grupo 1 – Formação dos quilombos

Para a apresentação, o grupo utilizou eslaides tanto para expor os resultados da pesquisa quanto para ilustrar visualmente a temática com imagens selecionadas. Iniciaram com uma contextualização histórica sobre os quilombos no Brasil, afirmando que essas formações sociais surgiram em meados do século XVI como consequência direta da resistência dos africanos escravizados. Explicaram que esses sujeitos eram trazidos ao país por meio do tráfico negreiro e empregados sobretudo na produção

açucareira. A violência constitutiva da escravidão – marcada por agressões físicas, jornadas extenuantes e alimentação precária –produzia condições que impulsionavam múltiplas formas de resistência.

O grupo destacou ainda que, ao fugirem, os africanos escravizados buscavam regiões estratégicas que lhes garantissem relativa proteção contra as expedições coloniais. Nessas áreas, organizavam vilas que passaram a ser conhecidas como quilombos. Esclareceram que o termo “quilombo” deriva do quimbundo e originalmente designava acampamentos militares na região de Angola, informação que ampliou a compreensão da turma sobre as raízes africanas do conceito.

Outro integrante acrescentou que a sobrevivência nos quilombos era assegurada pelo manejo dos recursos naturais e pela agricultura praticada nas roças comunitárias. Entre os alimentos produzidos, destacavam-se farinha de mandioca, milho, feijão, batata-doce, abóbora e cana-de-açúcar, entre outros cultivares. Essa dimensão econômica foi articulada com aspectos culturais, ressaltando que os quilombos também constituíam espaços de preservação e recriação de práticas africanas, como festas, rituais religiosos e danças. Esse ponto motivou intervenções dos colegas de turma, que associaram tais práticas às ações cotidianas dos vilabelenses na preservação da ancestralidade afrodescendente.

Para finalizar a exposição, o grupo apresentou um breve relato sobre a entrevista realizada com o mestre do saber C, professor e líder quilombola em Vila Bela. Ao ser questionado sobre a origem e a resistência da comunidade, o entrevistado trouxe uma contribuição fundamental para o aprofundamento da pesquisa. Em sua fala, ele resgatou a historicidade do território ao afirmar: "Entre os séculos XVIII e XIX, diversos quilombos se desenvolveram na região do Guaporé, entre eles Quariterê, também conhecido como Piolho, Pindaituba e Mutuca". Essa resposta foi crucial para que os sujeitos-alunos compreendessem a densidade histórica da ancestralidade local.

Comentaram ainda que, após a transferência da capital para Cuiabá em 1920, muitas famílias brancas deixaram seus escravizados em Vila Bela, fato que marcou o processo de reelaboração identitária dos negros livres que permaneceram na cidade e dos grupos aquilombados que, posteriormente, se juntaram a eles no território abandonado pelos colonizadores. A partir desse movimento, múltiplas comunidades negras se constituíram na região, incluindo aquelas que originaram a comunidade Porto Boqueirão.

Durante o debate posterior à apresentação, alguns sujeitos-alunos ressaltaram que os negros suportaram castigos impostos pelos brancos, resistindo para defender suas raízes e afirmando-se gradualmente na sociedade vilabelense, mantendo viva a tradição e a memória coletiva. O grupo demonstrou envolvimento e dedicação na pesquisa, revelando entusiasmo durante a exposição, o que indica que a atividade favoreceu a produção de sentidos sobre a temática da formação dos quilombos.

Figura 25 – Entrevista com líder de Quilombo



Fonte: acervo da pesquisadora (2023).

Após a exposição do grupo, tornou-se possível aprofundar a discussão sobre os modos como as narrativas quilombolas foram apropriadas pelos sujeitos-alunos e articuladas às memórias comunitárias. Essa etapa preparou o terreno para as apresentações seguintes, nas quais outros grupos mobilizaram elementos culturais específicos, ampliando a compreensão coletiva sobre os saberes quilombolas em Vila Bela.

Grupo 2 – Dança do Congo

O grupo foi composto por três integrantes, dos quais dois participam do conguinho, fato que conferiu particular relevância à apresentação, uma vez que já possuíam vínculos diretos com a prática cultural estudada. Na preparação da apresentação, utilizaram como base um arquivo digital de textos e artigos sobre a Dança do Congo, construído por meio de pesquisas na internet e em livros da biblioteca da escola.

Para ilustrar a exposição, o grupo utilizou a TV para apresentar uma fotografia dos integrantes do Congo, recurso que permitiu aproximar os colegas da materialidade simbólica da dança.

Na contextualização teórica e histórica, os sujeitos-alunos explicaram que a Dança do Congo constitui uma dramatização que encena dois reinados – o de Bamba e o do Congo – vinculada a práticas de resistência da população negra. Destacaram que a continuidade da manifestação expressa o empenho coletivo pela preservação da cultura, elemento que também emergiu nas falas dos integrantes do conguinho e na própria entrevista com o mestre do saber.

O aspecto que mais chamou atenção na apresentação foi o sentimento de pertencimento dos dois sujeitos-alunos que integram o conguinho. Desde a realização da entrevista, já se observava a profunda identificação deles com a tradição, o que se confirmou durante o seminário. O grupo relatou trechos marcantes da conversa com mestre do saber B, enfatizando a relevância da decisão dele em assumir o cargo em 2008, após o falecimento do antigo rei. Ao resgatar a memória desse momento de transição e a importância de salvaguardar a história oral da comunidade, o Mestre relatou: "Procurei o presidente das entidades negras para saber se estava apto a ocupar o posto de Rei do Congo e me ofereci para redigir integralmente o texto do reinado, já que não havia registros escritos do antecessor".

Essa fala evidenciou para os sujeitos alunos não apenas o compromisso do professor com a liderança do grupo, mas também o seu papel fundamental na documentação e preservação da memória e dos rituais do Congo em Vila Bela.

A admiração dos alunos ficou evidente quando narraram o gesto do entrevistado ao procurar o presidente das entidades negras para saber se estava apto a ocupar o posto e, após ser aceito, redigir integralmente o texto do reinado, já que não havia registros escritos do antecessor. Nas palavras dos sujeitos-alunos: “Ele é muito corajoso, primeiro por se dispor a compor o Congo e depois por escrever tudo sozinho.” Durante a apresentação, um colega comentou: “Ele tem muito amor à nossa cultura, temos muita sorte em ele ter oferecido ser nosso rei, nem quero pensar se ninguém tivesse aparecido, nossa cultura teria acabado”.

Um dos participantes do grupo acrescentou que o atual rei do Congo digitalizou e enviou todo o discurso da dramatização ao presidente das entidades negras para evitar que futuros líderes enfrentassem a mesma dificuldade. Relataram ainda que o

entrevistado pretende permanecer no Congo até o fim da vida, não tendo intenção de se afastar da função.

Aproveitando o fato de que dois integrantes do grupo participam do conguinho, os colegas de turma perguntaram a eles como se sentiam ao representar essa tradição. As respostas demonstraram forte identificação cultural: "É um privilégio poder representar a cultura da minha comunidade."; "Como meu pai é do Congo adulto, me sinto muito feliz em dar continuidade à cultura."; "Sempre sonhei em fazer parte do conguinho, até que um dia consegui." Esses depoimentos dos integrantes do grupo sobre a Dança do Congo evidenciam pertencimento, continuidade intergeracional e compromisso com a manutenção dos saberes quilombolas.

Desse modo, mais que uma simples atividade escolar, a intervenção pedagógica possibilitou que os sujeitos-alunos ocupassem um lugar de fala legitimado pela experiência, articulando seus conhecimentos prévios à pesquisa e ao trabalho acadêmico. A apresentação configurou-se como espaço no qual a prática cultural se tornou objeto de reflexão e, simultaneamente, expressão de identidade.

Figura 26 – Apresentação do grupo sobre a Dança do Congo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A discussão fomentada por esse grupo abriu caminhos para que a turma aprofundasse a compreensão sobre as relações entre tradição, identidade e resistência, preparando o terreno para as apresentações seguintes, em que outros

saberes quilombolas seriam igualmente analisados e significados pelos sujeitos-alunos.

Grupo 3 – Dança do chorado

Este grupo apresentou à turma informações sobre o surgimento da Dança do Chorado, indicando que sua origem remonta ao período da escravidão. Trouxe para a apresentação relatos da entrevistada, que é dançarina do Chorado. Os integrantes do grupo disseram que a entrevistada afirmou que “As mulheres escravizadas dançavam para os senhores como estratégia para amenizar castigos dirigidos a seus familiares, utilizando a dança como recurso de sedução”. O grupo explicou que, tradicionalmente, as mulheres dançam equilibrando na cabeça uma garrafa de canjinjin. Após o fim do regime escravocrata, a prática se reconfigurou: durante a festança, mulheres negras dançavam na cozinha equilibrando a garrafa para demonstrar que estavam sóbrias, isto é, que não haviam consumido bebida alcoólica.

O grupo destacou também que o chorado possui grande relevância para a comunidade, pois representa a continuidade das práticas culturais das mulheres negras, que preservam os saberes dos antepassados para as gerações atuais e futuras. Além disso, mencionaram a existência do “choradinho”, composto por meninas de até 10 anos, o que, segundo observaram, evidencia o interesse das crianças pela tradição e demonstra a transmissão entre gerações da prática.

Durante a apresentação, um colega questionou: “A garrafa que elas colocam na cabeça é diferente para conseguir equilibrar?” Um dos integrantes da equipe respondeu imediatamente, informando que, segundo a entrevistada, trata-se de uma garrafa comum, embora a antiga garrafa de champanhe seja considerada mais fácil de equilibrar.

O grupo acrescentou ainda que, diante da relevância da dança para Vila Bela, seria necessário maior investimento público para sua valorização. De acordo com a entrevistada, o cachê recebido não cobre integralmente os custos com o figurino e os acessórios utilizados nas apresentações. Os apontamentos feitos pelos sujeitos-alunos revelam a percepção de que a continuidade e o reconhecimento do chorado dependem também de políticas culturais que assegurem condições adequadas para sua realização.

Figura 27 – Entrevista com a mestre do saber



Fonte: acervo da pesquisadora (2023).

As reflexões mobilizadas por esse grupo ampliaram o entendimento sobre o papel das mulheres negras na preservação das tradições locais, contribuindo para que a turma aprofundasse a análise das relações entre memória, protagonismo feminino e permanência cultural, elementos que seriam retomados nos seminários seguintes.

Grupo 4 – Bolo de arroz

O grupo apresentou à turma reflexões sobre a importância do bolo de arroz para a comunidade vila-belense, destacando que, ao longo do território mato-grossense, existem variações na receita relacionadas aos ingredientes utilizados. Entre os elementos mencionados, citaram sal, açúcar, cravo, erva-doce, canela, banha de porco, manteiga, margarina, leite de coco, leite de babaçu, leite de vaca, leite condensado, queijo ralado, coco ralado e diferentes tipos de embutidos, entre outros. Conforme explicaram, cada bolo carrega as marcas e as escolhas de quem o produz, constituindo-se como prática culinária que preserva memória e identidade.

O grupo mencionou ainda que o bolo de arroz é tradicionalmente oferecido nas festas de santos, sobretudo na baixada cuiabana, em Cáceres e em Vila Bela da Santíssima Trindade. Registraram que, de modo geral, o preparo fica a cargo das mulheres, embora os homens auxiliem em algumas etapas. Ressaltaram que se trata de uma comida de oferenda e de comunhão entre devotos e seus santos de proteção, e que, em Vila Bela, o bolo é servido durante as rezas realizadas na festança anual do mês de julho.

Durante a apresentação, mostraram que, a partir de pesquisas realizadas em artigos disponíveis na internet, encontraram informações sobre a formalização do bolo de arroz como prato típico de Mato Grosso. Referiram-se ao projeto de lei proposto pelo deputado estadual Wancley Carvalho — que visava declarar o bolo de arroz como prato típico do Estado — sancionado em 18 de janeiro de 2017 pelo então governador Pedro Taques e transformado na Lei nº 10.514/2017.Essa legislação reconhece o bolo de arroz cuiabano como prato típico do estado, estabelecendo um marco institucional para a representação da identidade gastronômica regional. Conforme relataram, tal reconhecimento não se restringe à capital, abrangendo também cidades como Vila Bela, onde a receita possui longa tradição. Para os integrantes do grupo, a lei apenas formalizou algo que já era amplamente reconhecido como patrimônio culinário mato-grossense.

As exposições demonstraram que o grupo se identificou com o arquivo de leis consultado durante a pesquisa, revelando interesse em compreender como os registros oficiais dialogam com práticas culturais vivenciadas no cotidiano. Essa identificação foi reforçada quando relataram a entrevista com a mestre do saber. Segundo o grupo, trata-se de uma senhora que atualmente reside na área urbana, mas que viveu grande parte da vida no campo. Na entrevista, ela compartilhou sua experiência com a produção tradicional do bolo: arroz socado no pilão, leite de babaçu extraído na própria propriedade da família e assado em forno de barro alimentado com lenha.

Ao final da apresentação, o grupo enfatizou que o preparo do bolo ultrapassa a dimensão gastronômica. Trata-se de uma prática cultural que expressa vínculos familiares, memória ancestral e transmissão de saberes. Destacaram que na entrevista a mestre do saber D disse: “Meu desejo é que a nova geração se interesse em aprender a fazer o bolo para manter viva a tradição”. Acrescentaram ainda que, além de compor o patrimônio imaterial da cidade, o bolo de arroz também pode se tornar fonte de renda para muitas famílias, contribuindo para a economia local ao mesmo tempo em que preserva a herança cultural.

Grupo 5 – Biscoito de Ramos

O grupo iniciou a apresentação afirmando que os biscoitos de ramos constituem uma especialidade dos moradores de Vila Bela, antiga primeira capital do estado. Para ilustrar a exposição, utilizaram eslaides com fotografias dos biscoitos,

evidenciando suas formas e características. Explicaram que a receita tradicional inclui polvilho, leite, açúcar e canela, sendo o preparo disposto sobre folhas de bananeira e finalizado no forno de barro. Destacaram que uma das marcas mais expressivas dessa produção são os desenhos elaborados na massa, alguns criados especificamente para ocasiões festivas, como a celebração do Divino Espírito Santo. Ressaltaram que se trata de um trabalho artesanal minucioso, resultando em peças visualmente elaboradas e fortemente associadas à identidade local.

O grupo acrescentou que, a partir da massa básica, foram surgindo outras variações, conforme lhes explicou a mestre do saber, durante a entrevista. Entre essas variações, citaram o biscoito de sinhá, preparado com a adição de coco; a bolacha africana, moldada com a ajuda de um garfo; e a bolacha à moda de Vila Bela, cada uma preservando técnicas e sentidos próprios dentro da tradição culinária quilombola.

Na apresentação, os sujeitos-alunos compartilharam com os colegas o impacto emocional que tiveram ao entrevistar a mestre do saber. Relataram que “A mestre do saber tem muito amor pelo que faz, ela produz os biscoitos para manter viva a memória da mãe dela, que foi quem a ensinou prepará-lo”. O grupo destacou que a entrevistada relatou que “O meu desejo de que meus filhos e netos aprendam a receita, de modo a garantir que esse saber ancestral permaneça vivo entre as novas gerações”. Essa manifestação reforçou, para os alunos, o papel dos saberes familiares e da transmissão entre gerações na manutenção das tradições quilombolas.

Relataram também que, durante a pesquisa, encontraram poucos materiais escritos sobre a temática, o que atribuem à natureza eminentemente oral e prática desse conhecimento culinário. Nesse sentido, enfatizaram que o depoimento da mestra do saber foi fundamental para o desenvolvimento do trabalho, pois ela desempenha um papel central na comunidade ao repassar técnicas, significados e histórias relacionadas ao Biscoito de Ramos.

A partir das reflexões apresentadas, compreendemos que, para o grupo, a entrevista foi decisiva para ampliar a compreensão sobre o preparo e a importância cultural desse alimento. Os sujeitos-alunos reconheceram que o Biscoito de Ramos não é apenas um produto culinário, mas parte constitutiva da cultura vila-belense, preservada e transmitida pelas mestras do saber, cuja atuação é indispensável para a continuidade da tradição dentro da comunidade quilombola.

Grupo 6 – Canjinjin

O grupo responsável por apresentar uma das bebidas mais tradicionais de Mato Grosso iniciou sua exposição explicando à turma a origem do nome canjinjin, que, segundo relataram, remete ao príncipe canjinjin, filho do rei do Congo. Informaram que se trata de uma bebida de matriz africana, uma herança cultural preservada pelos descendentes de escravizados e que, ainda hoje, integra a vida festiva de Vila Bela da Santíssima Trindade.

Os sujeitos-alunos enfatizaram a relevância da visita realizada ao produtor de canjinjin, mestre do saber E, destacando que a conversa foi decisiva para compreenderem tanto o processo de produção quanto os sentidos históricos atribuídos à bebida. Segundo relataram, o entrevistado compartilhou detalhes sobre os ingredientes, as formas de preparo e os usos tradicionais do canjinjin, evidenciando sua importância para as celebrações culturais da cidade.

Durante a apresentação, o grupo explicou que, tradicionalmente, os dançarinos do Congo consomem a bebida durante os festejos como forma de repor energia, já que iniciam as danças por volta das 4 horas e seguem até as 21 horas, participando ainda dos bailes populares. Afirmaram que, além do efeito energético, muitos produtores atribuem propriedades benéficas à garganta, e, segundo crenças populares, o canjinjin é considerado também afrodisíaco.

O grupo relatou aos colegas o processo pelo qual a bebida se tornou conhecida em âmbito nacional. Narraram que, durante a entrevista o mestre do saber afirmou que “Em uma visita a Vila Bela, o então governador de Mato Grosso, Dante de Oliveira, experimentou o canjinjin, até então consumido prioritariamente pelos dançarinos do Congo e por moradores antigos. Ao identificar seu potencial comercial, decidiu patentear a bebida, o que impulsionou sua circulação para além das fronteiras estaduais. Com isso, produtores que preparavam o canjinjin apenas para consumo próprio passaram a comercializá-lo”.

Atualmente, segundo os sujeitos-alunos, a bebida chega inclusive a países como Estados Unidos, Portugal e Espanha, tornando-se um elemento de divulgação da cultura vila-belense no exterior.

Para concluir, o grupo destacou o interesse que o canjinjin desperta entre turistas, tanto pelo sabor quanto pelo mistério em torno do “ingrediente secreto”, mantido em sigilo pelos produtores locais. Ressaltaram ainda que, embora algumas famílias preparem a bebida exclusivamente para consumo doméstico, a maioria

mantém a receita em confidencialidade, justificando que se trata de um conhecimento valioso, restrito a pessoas que vivenciam profundamente a cultura da cidade.

Também mencionaram a entrevista realizada com a mestre do Saber F, moradora de Vila Bela, servidora do apoio administrativo da escola, que produz a bebida para consumo da família. De acordo com o relato, ela explicou que muitos habitantes fazem o mesmo, mas preservam o segredo da receita por considerarem que este saber deve permanecer restrito aos membros da comunidade que carregam a tradição.

No decorrer da entrevista, os alunos perguntaram à entrevistada se ela pretendia comercializar a bebida. Em resposta, ela mencionou: “Não pretendo vender o canjinjin, faço apenas para o consumo da família e também para presentear alguns amigos”, e acrescentou ainda: “Pretendo ensinar meus filhos a produzirem a bebida, pois acredito ser importante repassar essa receita tradicional”. Os alunos também a questionaram sobre o significado da bebida para ela, obtendo como resposta: “O canjinjin é uma herança dos nossos ancestrais, uma cultura viva do povo vila-belense”.

O relato da entrevistada mostra que, para além de uma bebida ou componente festivo, o canjinjin assume o papel de um verdadeiro patrimônio cultural e afetivo. A recusa em comercializá-lo e o desejo de transmitir a receita aos filhos revelam uma intenção de preservação baseada no afeto e na tradição familiar, em vez do valor de troca mercantil. Ao definir a bebida como uma “herança dos ancestrais” e “cultura viva do povo vila-belense”, a entrevistada reforça a identidade e a resistência de Vila Bela da Santíssima Trindade, demonstrando como a memória histórica da comunidade se mantém ativa e salvaguardada por meio do saber cotidiano e do fortalecimento dos vínculos geracionais.

Figura 28 – Apresentação do grupo sobre canjinjin



Fonte: acervo da pesquisadora (2023).

Após a apresentação, observamos que o engajamento do grupo evidenciou não apenas domínio do conteúdo pesquisado, mas também reconhecimento da bebida como parte constitutiva da identidade cultural quilombola de Vila Bela. A exposição articulou informações históricas, relatos de campo e elementos das práticas comunitárias, permitindo que a turma compreendesse a centralidade do canjinjin na manutenção dos laços culturais e no fortalecimento da memória coletiva.

Grupo 7 – Penteados afros

O grupo iniciou a apresentação explicando aos colegas que os cabelos afros constituem uma forma de identificação social e estética da população negra, tanto no espaço público quanto nas experiências individuais diante do espelho. Ressaltou a relevância de que as escolas abordem essa temática, sobretudo com as meninas negras, favorecendo processos de aceitação da própria aparência e de compreensão do cabelo como elemento constitutivo da identidade.

Durante a exposição, os sujeitos-alunos discutiram a persistência do preconceito relacionado ao cabelo crespo na sociedade brasileira. Destacaram que ainda são comuns comentários e avaliações que desqualificam essa característica, frequentemente rotulada como “cabelo ruim”. Em razão dessas pressões, observaram que muitas mulheres optam por alisamentos químicos e muitos homens cortam o cabelo extremamente curto, buscando evitar críticas e estigmatizações. Uma das

integrantes enfatizou a importância de incentivar processos de transição capilar, entendendo-os como movimentos de afirmação e aceitação. Em complemento, um dos sujeitos-alunos presentes relatou: “meu irmão cortava o cabelo bem curto para evitar comentários maldosos, mas agora ele não se importa mais e deixou o cabelo crescer, aceitando o cabelo afro”.

O grupo também destacou a relevância econômica dos penteados afros, ressaltando que muitas mulheres geram renda por meio da prática de trançar cabelos. Apontaram que se trata de uma atividade valorizada nas comunidades negras, que contribui para o sustento familiar e, simultaneamente, reforça laços identitários. Informaram que a entrevistada do grupo, a mestre do saber G, merendeira da escola, realiza tranças em seu tempo livre para obter uma renda complementar e fortalecer o processo de reconhecimento cultural entre as mulheres negras da comunidade. Ao relatar sua experiência, ela destacou: “Aprendi a fazer tranças e uso essa habilidade para aumentar a renda que contribui para o sustento da minha família”.

Figura 29 – Apresentação do grupo penteados afros



Fonte: acervo da pesquisadora (2023).

Figura 30 – Preparação para seminário



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

Após os seminários, observou-se que o grupo articulou pesquisa, vivências pessoais e relatos de campo, o que permitiu aprofundar a compreensão da turma sobre os penteados afros como prática cultural, forma de resistência e expressão identitária. A discussão favoreceu o reconhecimento das implicações sociais do racismo estético e ampliou o espaço de reflexão coletiva sobre pertencimento, valorização e continuidade das tradições quilombolas no cotidiano escolar.

Concluída a etapa de apresentação sobre os subtemas formação dos quilombos, Dança do Congo, Dança do Chorado, culinária tradicional (bolo de arroz, biscoito de ramos e canjinjin) e penteados afros, solicitamos aos sujeitos-alunos a produção de textos escritos ancorados em suas pesquisas. No total, foram produzidos 21 textos, dos quais alguns se encontram reunidos nos Anexos deste trabalho. Essa produção articulou o arquivo de leitura construído, as entrevistas concedidas pelos mestres do saber e as discussões suscitadas em sala de aula, servindo de base e sustentação para a escrita autoral. O detalhamento desse movimento, bem como o processo de reescrita e análise, compõe a quinta etapa, apresentada no item subsequente.

3.5 Quinta etapa: escrita e reescrita

Após o percurso formativo desenvolvido junto aos mestres do saber, a realização das entrevistas, a construção do arquivo de leitura e as apresentações dos

seminários, foi possível desencadear o processo de escrita. Assim, foram criadas as condições de produção necessárias para que os sujeitos-alunos produzissem textos sobre os saberes quilombolas. Procuramos instigá-los a escrever, emitindo suas opiniões sobre o tema e deixando-os à vontade para formular suas proposições. Desse modo, “o espaço de criação se abria como possibilidade de assumir a posição autor, ou seja, aquela em que o aluno assume uma responsabilidade pelo seu dizer” (Pacífico, 2002 *apud* Romão; Pacífico, 2006, p. 55).

Para que os sujeitos-alunos pudessem se colocar como autores no trabalho de escrita, entendemos que a instituição escolar precisava orientá-los, mostrando que a função da escrita ultrapassa as tarefas escolares, preparando-os para discussões em diferentes espaços sociais. A escrita se faz necessária em diversos contextos, conforme explicita Orlandi (2012, p. 79): “Para que o professor de Língua possa atuar, dando a conhecer ao aluno a natureza desse processo no qual o ‘aprender a escrever’ o engaja. E o momento é exatamente o da passagem do enunciador a autor”.

Para esta etapa, pedimos que tomassem posse dos materiais dos arquivos pesquisados na internet, dos livros da biblioteca e das gravações das entrevistas, a fim de construírem argumentos para a produção textual. Consideramos que a leitura é fundamental para a construção da escrita, conforme destaca Pacífico (2012, p. 49): “Consideramos que para conseguir argumentar, o sujeito precisa de leitura, pois é por meio da leitura que o sujeito constrói seu ponto de vista sobre determinado assunto”.

A partir do planejamento inicial realizado por todos os alunos, passamos a nos reunir em pequenos grupos, com no máximo seis participantes, em contraturno, para proporcionar atendimento individualizado sobre a escrita. Ficamos surpresos com o compromisso dos estudantes, que compareceram ao turno oposto para realizar as atividades previstas no projeto. Segundo alguns professores, tal participação não costuma ocorrer quando se trata de atividades extracurriculares. A presença constante da maioria dos alunos favoreceu significativamente o processo de escrita, indicando motivação diante do projeto.

Observamos que enfrentaram dificuldades na produção textual, especialmente quanto à estruturação das ideias, à articulação entre os dados coletados e à insegurança em relação à escrita autoral, o que é compreensível. As atividades de escrita na escola, muitas vezes, apresentam temas distantes do contexto dos sujeitos-alunos e são utilizadas como pretexto para exercícios gramaticais, como identificação de verbos, advérbios e substantivos, sem priorizar práticas de leitura e escrita

contextualizadas. Quando solicitadas, as produções tendem a vir acompanhadas de modelos fixos. Como afirma Pfeiffer, “O modelo quando é apenas modelo, é esvaziado de sentido, estanca-se na repetição empírica ou formal” (Pfeiffer, 2002, p. 11). As produções, assim, frequentemente não dialogam com a realidade e não apresentam sentido para os alunos, que desconhecem sua função social.

Ao estudarmos Análise de Discurso, compreendemos que os sujeitos-alunos produzem outras leituras além das solicitadas na escola e que tais leituras podem contribuir para sua compreensão dos temas trabalhados, desde que haja espaço para sua mobilização. A escola precisa abrir caminhos para que os estudantes produzam sentidos a partir de suas práticas discursivas. Por isso, concebemos um projeto de intervenção que valorizasse as leituras que os sujeitos-alunos trazem e as integrasse à produção escrita.

No trabalho de produção textual, orientamos os sujeitos-alunos a assumirem a posição de autoria e a se responsabilizarem por seus dizeres, conforme destacam Silva, Rodrigues e Pacífico (2007, p. 57):

> buscando controlar os sentidos do texto, percebendo a possibilidade do equívoco e encontrando ‘brechas’ para marcar sua identidade no discurso, dando ‘roupagem nova’, reformulando os sentidos que circulam (interdiscursos), considerando seu interlocutor.

Para favorecer a prática da autoria, incentivamos que se posicionassem, argumentando sobre os saberes quilombolas, o que supõe a inscrição em uma determinada formação discursiva. Com base em Orlandi, Martins e Pacífico enfatizam que

> A autoria, mais do que qualquer outra posição que possa ser assumida pelos sujeitos, precisa do acesso à memória discursiva, para que haja espaço para a argumentação, para produzir um texto que se inscreva no social de acordo com aquilo que é exigido do sujeito (Martins; Pacífico, 2020, p. 9).

Nosso foco foi a prática da argumentação. Para Mosca (1999, *apud* Pacífico, 2012, p. 45),

> [...] a argumentatividade faz parte de toda atividade discursiva e para ela, argumentar pressupõe considerar o outro, considerar a interação e a reação do sujeito diante de propostas e possibilidades que lhe são apresentadas. Implica, ainda, a possibilidade de discussão dos interlocutores frente ao objeto discursivo.

Segundo Pacífico (2012, p. 47), “[...] só haverá argumentação quando não houver consenso, o que não é permitido na escola, lugar onde o consenso é valorizado e ensinado, principalmente por meio das respostas padronizadas pelo livro didático”. Na sequência do trabalho com tiras e cartuns, não impusemos consenso entre os sujeitos-alunos. O mesmo princípio orientou as produções textuais. Nosso objetivo não era alcançar uniformidade, mas promover processos argumentativos que estimulassem reflexão e criticidade, permitindo o abandono das respostas pré-formatadas.

Dialogamos com os sujeitos-alunos sobre a necessidade de superar o estigma de que argumentar significa persuadir ou alcançar consenso, ideia frequentemente reforçada pela escola, sobretudo quando a argumentação é abordada apenas no terceiro ano do Ensino Médio, como preparação para o ENEM. A intervenção permitiu que o contato com a argumentação, numa perspectiva discursiva, se desse de forma antecipada, ampliando as experiências dos estudantes.

Nas produções escritas sobre saberes quilombolas, compreendemos que

> O processo argumentativo implica um sujeito que reage às colocações de seu interlocutor, que opõe resistência quando as opiniões não são consensuais, enfim, que não é passivo quando uma negociação se estabelece e que requer uma atitude decisória. É sob essa perspectiva que a escola deveria atuar e que a argumentação pode ser libertadora, na criação de cidadania (Pacífico, 2012, prefácio, par. 8).

A maioria dos sujeitos-alunos conseguiu construir textos, superando dificuldades iniciais. A escrita ocorreu gradualmente, partindo de um planejamento, seguido de uma primeira versão, muitas vezes sem estrutura completa de introdução, desenvolvimento e conclusão, que depois eram reelaboradas para alcançar textualidade. Orlandi (2022, p. 67) explica que na função autor “[...] constrói um efeito imaginário de unidade (com começo, meio, progressão, não contradição e fim. E a isto chamo de textualidade [...]”. Com base nesse entendimento, procedemos às reescritas com atenção para esse efeito de unidade.

Com as orientações, os textos eram reelaborados e revisados, com ajustes gramaticais discutidos em pontos relacionados especialmente à argumentação. Todo o processo valorizou o trabalho colaborativo, tanto entre os integrantes dos grupos quanto com o restante da turma. Utilizamos a TV para projetar os textos e permitir que todos visualizassem, comentassem e sugerissem alterações. Como todos os grupos haviam participado dos seminários sobre saberes quilombolas, acreditávamos que

possuíam conhecimentos mínimos sobre o tema, favorecendo contribuições pertinentes. A socialização dos textos foi essencial para o confronto de opiniões e o exercício argumentativo, com estudantes que acolhiam sugestões e outros que optavam por sustentar seus pontos de vista.

Os trechos apresentados no quadro a seguir foram extraídos dos textos produzidos pelos sujeitos-alunos ao longo da intervenção em sala de aula.

Quadro 7 – Formulações dos sujeitos-alunos sobre os saberes quilombolas

Sujeito-aluno A	Eu penso que nos comércios **deveria ter algumas placas falando que o canjinjin é uma bebida típica de Vila Bela** que só tem aqui, e **os funcionários deveriam pelo menos saber um pouco da história** para conseguir contar caso alguém pergunte.
Sujeito-aluno B	Na minha opinião **as dançarinas do chorado deveriam ser mais valorizadas, e ganharem um cache maior**, não apenas para cobrir os gastos, mas também para que sobrasse dinheiro para elas usarem da maneira que achassem melhor.
Sujeito-aluno C	Na minha opinião o chorado é uma dança muito bonita, e que **valoriza bastante as mulheres negras**. Por isso **a prefeitura deveria investir mais nas integrantes do chorado,** patrocinando o figurino e os acessórios que elas usam nas apresentações.
Sujeito-aluno D	A cultura do Congo passa de geração em geração, pois na cidade temos o Congo adulto e o conguinho formado por garotos de 10 a 17 anos. No meu ponto de vista, **isso é uma maneira de preservar a cultura quilombola, valorizando nossos ancestrais**.
Sujeito-aluno E	O Bolo de arroz **carrega significados culturais.** Ele é um prato típico da nossa cidade, **faz parte da nossa história**. Por isso acredito que **os mais jovens devem aprender a preparar essa delícia a fim de preservar nossas raízes**.
Sujeito-aluno F	Os penteados afros, em especial as tranças **carregam uma bagagem ancestral muito forte** e já foram usadas como ferramentas de sobrevivência no período da escravidão, que através delas eram feitos mapas nas cabeças para localização nos casos de fuga. Penso que os penteados afros **servem como forma de identidade do povo negro**, além de contribuir na economia de muitas mulheres que trabalham fazendo tranças nos salões de beleza ou em casa.

Fonte: Elaboradora pela autora a partir dos dados da pesquisa (2024).

Como é possível observar nos trechos destacados em negrito, os argumentos utilizados pelos sujeitos-alunos demonstram um engajamento direto e um profundo interesse pela cultura de sua comunidade. Em suas formulações, emergem marcas discursivas direcionadas à necessidade de valorização (como nas reinvindicações de investimentos e valorização do Chorado e dos penteados afros), de reconhecimento (no pedido de difusão da história do canjinjin no comércio local) e de preservação (no compromisso com a ancestralidade e a transmissão do Congo e da culinária tradicional aos mais jovens).

Salientamos que os sujeitos-alunos se identificam com a cultura e percebem que algo precisa ser feito para dar mais visibilidade aos elementos típicos de nossa cidade, como é o caso do canjinjin, pois argumentaram sobre a necessidade de os comerciantes prepararem seus funcionários para que saibam sobre a história da bebida para repassar aos clientes. Acreditam que por pertencer a cultura, não pode apenas ficar na prateleira, como os demais produtos, precisa ter um espaço reservado para facilitar a visualização. Tiveram aqueles que defenderam a ideia de que apenas os produtores de canjinjin deveriam vender este produto, não seria necessário ter em comércio, porque os donos não têm nenhuma relação com essa cultura.

Nas suas produções, os sujeitos-alunos construíram argumentos sem a intenção de convencer alguém a pensar como eles, tendo em seus dizeres formações discursivas distintas, Segundo Orlandi (2023, p. 40), “A argumentação, vista pela perspectiva discursiva, não visa convencer, ela põe em movimento as relações entre formações discursivas. E isto não tem nada a haver com racionalidade ou as intenções”.

Os dizeres produzidos indicam que a cultura negra resiste, que esses jovens se posicionam enquanto sujeitos que estudam em uma escola quilombola e defendem a ideia de manter as tradições. Isso se evidencia na produção do **sujeito-aluno C**, que chama a atenção para a responsabilidade do poder público ao afirmar que “a prefeitura deveria investir mais nas integrantes do chorado, patrocinando o figurino e os acessórios que elas usam nas apresentações”. Ao reivindicar o apoio financeiro da gestão municipal para custear os gastos das apresentações, o sujeito-aluno usa sua escrita como ferramenta de cobrança por direitos e políticas públicas para a comunidade, tensionando a falta de investimentos como um problema social presente em seu entorno.

Em suas produções escritas os sujeitos-alunos constituíram seus dizeres afetados por outras formulações. Orlandi (2022, p. 92) comenta que

> Um texto tem em suas margens muitos outros textos, as famílias parafrásticas, indicando tantas outras formulações -textualizações- possíveis no mesmo sítio de significação e que se organizam em diferentes espaços significantes. Cada texto tem os vestígios da forma como a política do dizer inscreveu a memória (saber discursivo) na sua formulação. Um texto é sempre um conjunto de formulações entre outras possíveis [...]

Na produção de texto sobre os penteados afro, o sujeito-aluno expõe que a trança era vista como ferramenta de sobrevivência no período da escravidão, ao ser utilizada como mapa e orientação geográfica para as rotas de fuga dos quilombos, e que atualmente continua sendo meio de sobrevivência ao gerar renda para as famílias. Temos, assim, o movimento do mesmo (paráfrase) ao retratar a realidade histórica da escravidão e o movimento do diferente (polissemia) ao ressignificar esse hábito na realidade socioeconômica e cultural contemporânea. Suas formulações indicam que seu discurso é determinado por condições sócio-históricas que atravessam desde a memória da escravidão até as formas atuais de resistência e trabalho.

Para se significar o sujeito-aluno é afetado pela exterioridade, isto é, ao interdiscurso, memória do saber, trazendo assim a trança como sentido de ancestralidade do povo negro, retomando a lutas por sobrevivência, também indica em sua formulação que o penteado afro continua sendo sobrevivência, visto pelo viés socioeconômico produzindo assim movimento polissêmico. Pacífico (2012, p. 35) afirma que

> [...] existem sujeitos que assumem a função-leitor e estes sujeitos não são “formatados” (expressão emprestada da informática para realçar a presença da polissemia nos textos), não repetem os sentidos instituídos como dominantes; ao contrário, procuram compreender como são criados alguns efeitos de sentido e não outros, procuram investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto; logo o sujeito que assume a função-leitor realiza uma leitura interpretável, polissêmica.

Identificamos o funcionamento da ideologia nos processos discursivos argumentativos desses sujeitos-alunos, que reforçam sentidos atravessados pela história e em interação com sua memória discursiva sobre a importância de preservar a cultura quilombola. Assim, podemos observar a busca por valorizar essa herança a partir dos discursos produzidos, tais como: “a fim de preservar nossas raízes”, “as dançarinas do chorado deveriam ser mais valorizadas” e “é uma maneira de preservar a cultura quilombola, valorizando nossos ancestrais”. Percebemos, nos gestos de interpretação dos sujeitos-alunos, o quanto a cultura de seu povo é significativa para a manutenção de suas tradições.

Desse modo, o trabalho realizado com a produção dos textos constatou o engajamento dos sujeitos-alunos na construção de discursos autorais e comprometidos com a memória e a valorização dos saberes quilombolas. Vale ressaltar que o processo de reescrita também integra esta quinta etapa do projeto, configurando-se como um momento crucial para o aprimoramento da linguagem, a reflexão discursiva e a consolidação da posição de sujeito-autor. O detalhamento desse processo de reescrita será apresentado no subitem subsequente

3.5.1 Reescrita

A finalização da quinta etapa do projeto, dedicada ao processo de reescrita dos textos sobre os saberes quilombolas, sofreu uma alteração em seu cronograma inicial devido a questões institucionais e pedagógicas. Houve atraso no desenvolvimento dessas atividades em razão da não concessão da licença parcial para qualificação por parte do estado, somada ao excesso de demandas pedagógicas e de planejamento atribuídas ao docente, bem como aos choques de horários entre as aulas da turma de intervenção e outras atividades da escola e do município. Diante disso, as ações desta etapa foram readequadas e desenvolvidas no período de fevereiro a abril de 2024.

Superados os desafios de cronograma, a etapa de reescrita foi realizada por meio de orientações aos sujeitos-alunos, pautadas na mediação da escrita como processo. Foi realizada uma leitura diagnóstica coletiva com cada grupo e seus respectivos temas, a fim de que aprimorassem os textos com base nas pesquisas registradas tanto no arquivo de leitura construído quanto nas aulas de campo realizadas com os mestres do saber.

Nesse processo, os principais aspectos destacados para a reescrita foram a organização das ideias em parágrafos, a coerência com as falas dos mestres do saber visitados e os elementos de coesão textual que garantissem a fluidez dos saberes quilombolas registrados.

A participação dos sujeitos-alunos ocorreu de forma ativa e colaborativa. Eles se engajaram no processo por meio de aulas no contraturno, realizadas separadamente com os trios de cada temática. Nessa dinâmica, receberam orientações para confrontar suas produções iniciais com os arquivos de leitura construídos nas etapas anteriores, assumindo progressivamente a responsabilidade pelas correções e pelo aprimoramento de seus próprios discursos. Para essa

atividade, utilizou-se o recurso da televisão para projetar a escrita, permitindo que os sujeitos-alunos percebessem a necessidade de reescrita a partir da leitura em voz alta. Cabe destacar que, nesse trabalho cooperativo, os integrantes do grupo auxiliaram diretamente na escrita dos colegas pertencentes à mesma temática.

Consideramos ainda tímida a inclusão da reescrita, ao lado da leitura e escrita, mas entendemos que, assim que os sujeitos professores compreenderem o seu funcionamento, logo essa noção não será mais apartada. Segundo Orlandi (2022, p. 11),

> [...] a escrita dá ensejo às reescritas. Tornar isso conhecido (consciente?), através de noções como o processo discursivo, ou a deriva, a variança, permite ao aluno elaborar suas possibilidades de significar, ressignificar, reformular, deslocando-se na conquista de sua autoria, pela maior compreensão da relação entre o processo e as condições de produção em que ele produz seu texto. É reescrevendo que o aluno faz face à incompletude dos sentidos e à abertura do texto. E isso deve fazer parte do ensino quando se pretende trabalhar com uma posição-sujeito autor da escrita, como prática social, tecnológica.

Ao desenvolvermos o trabalho de reescrita propiciamos aos sujeitos-alunos a prática da autoria, por meio da reformulação de seus textos. É uma forma de aprenderem a reorganizar a escrita em busca da produção de sentidos, tanto no contexto escolar, quanto em outros ambientes sociais em que a escrita/reescrita se faz necessária.

Para apresentar a reescrita dos sujeitos-alunos, mostraremos um quadro com um fragmento da escrita inicial, seguido da reformulação desse mesmo trecho do texto.

Quadro 8 – Escrita e reescrita dos sujeitos-alunos sobre o tema – canjinjin

ESCRITA **O que é canjinjin?** O canjinjin é uma bebida que só tem em Vila Bela, o canjinjin reúne sabores, charme e o prazer de ser bem vindo nesta cidade aconchegante. Aqui você encontra a melhor bebida de Mato Grosso, preparado com ingredientes colhidos na natureza e pelos autênticos vila-belenses, o canjinjin é uma herança.
REESCRITA **O que é canjinjin?** É uma bebida encontrada em Vila Bela da Santíssima Trindade, localizada na primeira capital do estado de Mato Grosso que fica a 522 Km da atual capital, Cuiabá. O licor possui sabores que encanta os turistas e os moradores da região. Conhecida por ter propriedades afrodisíacas e também utilizada pelos integrantes do Congo para melhorar a voz. A bebida

é feita com ingredientes naturais por vila-belenses que herdaram a receita de seus antepassados.
Escrita Muitos turistas visitam a cidade para provar essa bebida e comprovam que é um licor saboroso e muito perfumado.
Reescrita Muitos turistas frequentam a cidade, principalmente no período que corresponde a festança que ocorre no mês de julho. E aproveitam a ocasião para experimentar este magnifico licor com aroma de se notar. É uma bebida para se degustar, isto é, consumir em pequenas doses. Também comumente usada pelos integrantes do Congo para melhorar a voz.

Fonte: Elaboradora pela autora a partir dos dados da pesquisa (2024).

Quadro 9 – Escrita e reescrita dos sujeitos-alunos sobre o tema Dança do Chorado

Escrita Em Vila Bela a dança do chorado faz parte da cultura, é uma dança muito conhecida. O grupo do chorado já se apresentou fora do estado e também do país, em Brasília, Olimpia e Florianópolis e na Espanha.
Reescrita A dança do chorado é muito conhecida no estado de Mato Grosso. As integrantes já fizeram apresentações também em outros estados, como: Brasília, Olimpia e Florianópolis e até em outro país, a exemplo a Espanha. É uma manifestação cultural muito prestigiada pela nossa cidade.

Fonte: Elaboradora pela autora a partir dos dados da pesquisa (2024).

Quadro 10 – Escrita e reescrita dos sujeitos-alunos sobre o tema formação de quilombos

Escrita A formação de quilombos foi importante, porque foi a partir daí que os negros começaram a lutar pelos seus direitos, mas a luta ainda continua por igualdade social. Temos muito que conquistar.
Reescrita Os quilombos não são apenas aqueles mostrados nos livros de história, como lugar que os escravos se refugiavam. Na atualidade ele significa comunidades habitadas pelos quilombolas, que vivem da agricultura e do artesanato. A luta ainda continua, porque não queremos que nossas comunidades sejam transformadas em grandes fazendas com criação de gados, com uso excessivo de tecnologias avançadas.

Fonte: Elaboradora pela autora a partir dos dados da pesquisa (2024).

Essa atividade possibilitou tanto a nós professores quanto aos sujeitos-alunos um deslocamento da posição inicial. Ressaltamos que essa atividade foi realizada não apenas pelo sujeito autor do texto, mas por meio de uma prática colaborativa, que contou com os colegas de turma, que opinaram sobre a reescrita. Pedimos que fizessem as reformulações se achassem necessárias. Percebemos que enquanto uns

aceitavam prontamente aos comentários dos colegas, outros defendiam aquilo que haviam escrito, recusando os comentários.

Compreendemos que no trabalho de reformulações “o sujeito por sua vez não reformula apenas um sentido superficial, ele entra em relação com o corpo da linguagem, com o acesso ao acontecimento; ele desliza” (Orlandi, 2012, p. 83). Essa atividade possibilitou tanto para a docente quanto aos sujeitos-alunos um deslocamento da posição inicial.

Ressaltamos que essa atividade não foi realizada de maneira isolada pelo sujeito autor do texto, mas por meio de uma prática colaborativa que envolveu os colegas de turma no processo de revisão textual e debate sobre a reescrita. Os sujeitos-alunos foram orientados a realizar as reformulações que julgassem necessárias a partir desse diálogo. Nesse movimento, observamos que, enquanto alguns aceitavam prontamente as ponderações dos pares, outros defendiam veementemente as escolhas discursivas que haviam feito, recusando os comentários e sustentando a própria autoria.

Para além das dinâmicas de aceitação ou recusa, o processo de reformulação gerou deslocamentos que atualizaram e ampliaram os sentidos originais das produções. Esse movimento analítico pode ser observado no confronto entre a primeira versão escrita de um dos grupos e a sua posterior reescrita. Inicialmente, ao abordarem a temática da bebida típica, os sujeitos-alunos produziram a seguinte estrutura textual: Primeira versão: “Muitos turistas visitam a cidade para provar essa bebida e comprovam que é um licor saboroso e muito perfumado”.

Trata-se de um enunciado predominantemente descritivo, que se assemelha a um formato padrão de pesquisa escolar factual. Contudo, após as discussões em sala e as mediações do processo de reescrita, o texto foi reconfigurado para a seguinte versão: Segunda versão: “Muitos turistas frequentam a cidade, principalmente no período que corresponde a festança que ocorre no mês de julho. E aproveitam a ocasião para experimentar este magnifico licor com aroma de se notar. É uma bebida para se degustar, isto é, consumir em pequenas doses. Também comumente usada pelos integrantes do Congo para melhorar a voz”.

A partir dessa reescrita, percebe-se que os sujeitos-alunos acrescentaram detalhes históricos sobre a ancestralidade quilombola e termos locais compartilhados pelos idosos da comunidade, como a contextualização da festa de julho, as noções de degustação e o uso ritualístico e prático da bebida pelos integrantes da Dança do

Congo. Essas inclusões permitiram expandir significativamente a superfície textual inicial. Dessa forma, o sentido foi atualizado ao deixar de ser uma mera descrição escolar e passar a se constituir como um registro de resgate identitário, no qual a voz do mestre do saber foi legitimada e integrada à memória coletiva do grupo.

No trabalho de reescrita, observamos que os sujeitos-alunos puderam reelaborar suas produções textuais, revisitando seus dizeres e reconfigurando-os a partir das interlocuções em sala de aula. A colaboração entre os colegas possibilitou a revisão de pontos de vista, tanto pela aceitação de sugestões quanto pela sustentação crítica de posicionamentos próprios, evidenciando o exercício da autoria e da argumentação em sua dimensão discursiva.

Notamos a partir das reescritas que houve rupturas nas posições sustentadas anteriormente e novas colocações em sua nova versão. A reformulação aponta para produção de novos sentidos, trazendo novas informações às suas posições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato com a Análise de Discurso transformou de maneira significativa a nossa compreensão sobre o ensino de Língua Portuguesa. A perspectiva teórica desestabilizou sentidos anteriormente naturalizados e evidenciou que a língua não é transparente, mas atravessada por condições de produção histórica e ideológica. Passamos a compreender que os sentidos não se apresentam de forma única ou estável e que múltiplas interpretações são possíveis. Isso nos colocou em posição analítica diante dos discursos que atravessam a escola, os sujeitos-alunos, os grupos familiares e o contexto social mais amplo.

Essa mudança repercutiu diretamente na nossa prática docente, ao permitir reconhecer que os sujeitos chegam à escola com saberes diversos, elaborados em diferentes experiências culturais, religiosas, econômicas e sociais, constituindo interpretações que oscilam entre movimentos parafrásticos e polissêmicos.

O ingresso no Profletras possibilitou a realização de um trabalho fundamentado teoricamente para compreender e desenvolver práticas de leitura e escrita para além da dimensão codificadora. O aporte teórico também sustentou a abordagem da argumentação sob uma perspectiva discursiva, permitindo que os sujeitos-alunos manifestassem pontos de vista que ultrapassaram a lógica exclusivamente persuasiva frequentemente adotada nas instituições escolares.

Compreendemos, ao longo do processo, que as atividades de Língua Portuguesa não podem se limitar à leitura de textos como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, nem pressupor que os sentidos estejam integralmente localizados no texto. Tampouco se deve esperar respostas uniformes e controladas. Tornou-se evidente a necessidade de criar condições de significação que permitam aos sujeitos-alunos produzirem sentidos próprios. Essa constatação foi crucial para repensarmos a prática docente, historicamente orientada pela transmissão de conhecimentos, e para reconhecer que os estudantes precisam ser protagonistas na produção de sentido, pois este não está pronto, mas se constitui no processo discursivo.

Nesse sentido, buscamos promover práticas que possibilitassem a transformação da relação dos alunos com a linguagem, por meio da leitura, da interpretação e da argumentação, de maneira que percebessem tais atividades como espaços de produção de sentidos não cristalizados pela escola.

Durante a execução do projeto, enfrentamos situações adversas, como aulas adiadas em função de eventos escolares, datas comemorativas e compromissos pedagógicos diversos, o que impediu a finalização das atividades no ano de 2023 e exigiu sua continuidade em 2024. Embora tenham provocado atrasos, essas circunstâncias reforçaram a convicção de que é possível filiar-se a novas concepções teóricas e propor rupturas com práticas naturalizadas. Assumimos como responsabilidade docente modificar as condições de produção de leitura dos alunos, tanto permitindo que construíssem sua própria história de leituras quanto estabelecendo relações entre textos distintos, de modo a recuperar a historicidade dos sentidos.

Consideramos que o desenvolvimento do projeto ofereceu aos sujeitos-alunos diferentes formas de relação com o saber. A prática pedagógica possibilitou observar a teoria em funcionamento: os alunos se posicionaram diante dos textos, argumentaram para sustentar seus pontos de vista, assumiram autoria em atividades orais, escritas e também em práticas que envolveram linguagem não verbal. Entendemos que essa experiência marcou o percurso de aprendizagem, pois os estudantes passaram a participar do processo, deixando o lugar de receptores de conhecimentos prontos e percebendo que o saber se constitui para além dos livros didáticos ou dos textos trabalhados em sala. Compreendemos que houve um deslocamento, tanto meu, quanto dos alunos que participaram da pesquisa, considerando que as atividades de leitura/escrita deram espaço para questionamentos em busca de conhecimentos, além das orientações vistas nos livros didáticos. Esperamos com esse trabalho que os alunos sejam sujeitos dos seus dizeres e vejam a instituição escolar como um espaço que pode colaborar para as manifestações autorais.

O conhecimento é múltiplo e atravessa diversos espaços sociais. Durante o projeto, os sujeitos-alunos se posicionaram, contribuíram para a reflexão, questionaram, concordaram e discordaram, o que demonstra que as condições criadas favoreceram o exercício da autoria.

Reconhecemos que essa trajetória nos levou a ressignificar a prática pedagógica. À medida que compreendíamos os conceitos da Análise de Discurso, fortalecíamos nossa atuação. O processo de transformação, no entanto, é exigente, pois rompe com práticas sedimentadas e requer disposição para enfrentar desafios. Contamos com uma base teórica que nos ofereceu sustentação para uma prática mais

consciente, e esse movimento teve efeito emancipador. Aprendemos, ainda, a abrir espaço para que os sujeitos-alunos argumentem não apenas nas atividades escolares, mas também em outros contextos sociais, posicionando-se criticamente diante das situações que enfrentam.

Como resultado prático desta pesquisa, apresenta-se o Produto Educacional desenvolvido: um caderno de orientações pedagógicas direcionado ao ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O material organiza-se em sequências de atividades articuladas que abrangem desde a criação de anúncios publicitários com suporte no Google Drive até a constituição de arquivos de leitura temáticos, análises de tiras da Mafalda, problematizações de enunciados cotidianos da escola e debates sobre o racismo e a memória quilombola. O objetivo central deste recurso é fornecer aos docentes dispositivos analíticos pautados na Análise de Discurso de linha francesa para que possam mobilizar diretamente as condições de produção da leitura, escrita e reescrita em sala de aula.

Com a disponibilização dessa proposta pedagógica vivenciada na Escola Estadual Quilombola Verena Leite de Brito, busca-se ultrapassar o âmbito local e oferecer itinerários adaptáveis a outros contextos educacionais. Espera-se que a aplicação do produto educacional auxilie os professores na mediação de gestos de interpretação, na desconstrução da reprodução mecânica de sentidos e na valorização das produções autorais dos sujeitos-alunos, assegurando que as práticas de leitura, escrita e argumentação se tornem espaços de afirmação identitária, exercício da cidadania e fortalecimento dos saberes tradicionais da comunidade.

Consideramos que os resultados alcançados apontam a necessidade de continuidade e aprofundamento das práticas aqui desenvolvidas. Estudos futuros podem investigar os efeitos de projetos de leitura, escrita e argumentação em outras turmas e níveis de escolaridade, bem como analisar de que modo diferentes gêneros discursivos mobilizam a autoria dos sujeitos-alunos em contextos quilombolas. Também se mostra relevante ampliar o diálogo com políticas públicas de formação docente, de modo que a Análise de Discurso se torne referência para o trabalho pedagógico com a linguagem.

Acreditamos que ações articuladas entre escola, comunidade e universidade podem favorecer práticas de ensino que reconheçam as diferentes discursidades dos sujeitos-alunos e fortaleçam a preservação dos saberes quilombolas. O ensino de Língua Portuguesa, quando orientado por uma perspectiva discursiva, possibilita a

produção de sentidos que atravessam a escola e alcançam outros espaços sociais, contribuindo para a formação crítica dos sujeitos e para o fortalecimento de suas identidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRAOS. Ana Bibianne B. **Gestos de interpretação e constituição da autoria**: uma abordagem discursiva do documentário em sala de aula. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/Dissertação_Ana_Bibianne_Boscov_Braos.pdf. Acesso em: 28 mar.2023.

FERNANDES, Carolina; SANTOS, Matheus Rodrigues dos. A escrita escolar a partir da análise de discurso: o discurso pedagógico polêmico em prol do desenvolvimento de um aluno-autor. **Scripta**, Belo Horizonte, n. 48, p. 163–176, 2019. Disponível em: https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgel/files/2022/05/texto-8_escolhendo-um-final-alternativo_parafrase-e-polissemia.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023

FERNANDES, Carolina; RODRIGUES, Susane Andrade. Escolhendo um final alternativo, do parafrástico ao polissêmico**. Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 32, p. 105–113, jan.-jul. 2019. Disponível em: https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgel/files/2022/05/texto-8_escolhendo-um-final-alternativo_parafrase-e-polissemia.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023

GONÇALVES, Marlene. Viva Bela Verena: a saga de uma professora negra na memória de uma cidade da mesma cor. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 2000.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da leitura. *In*: BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (org.) **Práticas de linguagem na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p.10–30. (Série Discurso e Ensino).

INDURSKY, Freda. **As determinações da prática discursiva da escrita**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v.12 n.1, p. 30–47, jan./jun. 2016.

INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. *In:* Nascimento, L. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux:** da análise do discurso ao ensino. Campinas: Mercado das Letras, 2019, p. 97–120.

MARTINS, Noilma Alves; PACÍFICO, Soraia Maria Romano. **Criatividade, autoria e argumentação na escola:** subjetividade em discurso. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/8RPMTsZq8vMLYHp4kyQfzdJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 jun. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni P. Orlandi. Análise de Discurso. *In*: LAGAZZI-RODRIGUES; ORLANDI, Eni P. (org.). **Discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p 13–35.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Da argumentação na Análise de Discurso. *In*: BIZIAK, Jacob dos Santos; PEREIRA, Fernanda; RESENTE-SOARES, Sheilla Maria. (org.). **Rede de afetos em discurso**. Uma homenagem a Mónica Zoppi-Fontana. Campinas, SP: Pontes, 2021. p. 107–120.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e argumentação**: um observatório do político. Fórum Linguístico, Florianópolis, n.1, p.73–81, jul./dez.1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Processo discursivo, (re)escrita e ensino**. Leitura,** nº 74, p. 5–12, set/dez 2022. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/14137/10373. Acesso em: 3 mar. 2023.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria nas redações de universitários:** discurso e silêncio. Curitiba: Appris, 2012. (Coleção linguagens)

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **Era uma vez outra história:** leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: DCL, 2006.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; SOUZA, Juliana Christina Rezende de. Sujeito e autoria no contexto escolar: contribuições da análise do discurso. **Revista da SPAGESP,** São Paulo, V. 12, p. 68–84, jul./dez. 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v12n2/v12n2a08.pdf. Acesso em: 5 jun. 2023.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; VIEIRA, Ana Rubia da Silva. Argumentação e(m) discurso na educação infantil: era uma vez João e Maria. **Revista Intersaberes**. vol. 17, nº 40, p. 227–241, jan./abr., 2022. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2293. Acesso em: 6 mar. 2023.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI. Eni P. (org.). **Gestos de leitura:** da história no discurso. Tradução de Bethânia S. C. Mariani. Campinas: Editora da Unicamp, 1994. p. 55–66.

PFEIFFER, Claudia Regina C. O lugar do conhecimento na escola. Alunos e professores em busca da autorização. **Escritos – escrita, escritura, cidade (III).**

Campinas, SP: LABEURB, 2002. Disponível em: labeurb.unicamp.br/site/web/upload/files/escritos/Escritos7. Acesso em: 13 jun. 2023.

PFEIFFER, Claudia Regina C. **Que autor é este?**1995,146 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de
Campinas, SP,1995.

PFEIFFER, Claudia Regina C. **O leitor no contexto escolar.** *In*: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). A leitura e os leitores. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 87–104.

SANTANA, Flávia Ferreira. **Jogos parafrásticos e polissêmicos em funcionamento nos processos constitutivos de memes**: uma abordagem discursiva na sala de aula. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/DISSERTACAO_FlaviaFerreira_Santana.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

SILVA, Elisangela dos Santos. **A constituição do nome da cidade de Porto Estrela – MT**: uma proposta discursiva para a assunção da autoria no ensino de Língua Portuguesa. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, UNEMAT – Cáceres, 2016. Disponível em: portal.unemat.br/media/files/DISSERTAÇÃO-Elisangela_Dos_Santos_Silva.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

SILVA-RODRIGUES, Elídia de Souza; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Investigações sobre autoria em textos produzidos por alunos de 4ª série do Ensino Fundamental. *In*: ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Leitura e escrita:** no caminho das linguagens. Ribeirão Preto, SP: Alphabeto, 2007. p. 49–77.

Entrevistas com os mestres do saber

Temática: Formação dos Quilombos

1 - Quais são as histórias sobre o surgimento do nosso quilombo que os mais velhos contavam?

2 - Como os fundadores escolheram este território específico para se estabelecerem?

3 - Como era a organização do trabalho comunitário e a divisão de tarefas no início do povoado?

4 - De que forma as rotas e os caminhos criados no passado ajudaram a manter o quilombo isolado e seguro?

5 - Quais eram as maiores dificuldades enfrentadas pelos antepassados para garantir alimento e remédios?

6 - Quais heranças das línguas africanas ou expressões antigas ainda permanecem na fala da comunidade?

7 - Como o quilombo conquistou o reconhecimento do seu território ao longo dos anos?

8 - O que o mestre considera fundamental para que a juventude continue valorizando e protegendo a terra quilombola?

Temática: Dança do Congo

1 - Qual é a origem da Dança do Congo em nossa comunidade e como ela foi preservada?

2 - O que representa a disputa e a encenação dramática entre os reis e embaixadores na dança?

3 - Qual é o significado religioso da Dança do Congo dentro da festa de São Benedito?

4 - Como é feita a escolha de quem vai representar cada personagem, como o Rei do Congo e o Capitão?

5 - Como são confeccionadas as fardas, coroas e bastões usados pelos dançarinos?

6 - O que os ritmos dos tambores e os cantos específicos representam durante a apresentação?

7 - Como os movimentos da dança expressam a força, a resistência e a fé do povo negro?

8 - Como era a transmissão dos passos do Congo no tempo em que não havia registros em vídeo ou áudio?

Temática: Dança do Chorado

1 - Qual é a história por trás do surgimento da Dança do Chorado na época do cativeiro?

2 - Por que as mulheres dançavam o Chorado para os senhores de engenho e o que elas buscavam com isso?

3 - Qual são os segredos e o significado de equilibrar a garrafa na cabeça durante a apresentação?

4 - O que as letras das músicas do Chorado revelam sobre as dores e a sabedoria das mulheres negras?

5 - Como são confeccionados e escolhidos os vestidos e adereços usados pelas dançarinas do Chorado?

6 - Como as meninas da comunidade são iniciadas na prática do Chorado?

7 - De que forma essa dança homenageia a ancestralidade feminina do quilombo?

8 - O que a Dança do Chorado representa hoje para a identidade cultural de Vila Bela e da região?

Temática: Bolo de Arroz

1 - Como foi aprendida a receita tradicional do bolo de arroz e de quem veio essa herança?

2 - Como era feita a moagem e a pilagem dos grãos antes da chegada do maquinário moderno?

3 - Qual é o papel da folha de bananeira no processo de assar o bolo em forno a lenha?

4 - Quais eram os momentos do ano ou festividades em que o bolo de arroz era obrigatoriamente preparado?

5 - Quais são os erros mais comuns no preparo que podem fazer a massa solar ou não crescer?

6 - Como o tempero e o uso da erva-doce ou do cravo foram incorporados à receita tradicional?

7 - Quanto tempo dura a preparação completa, desde a colocação do arroz de molho até assar?

8 - Como essa receita é mantida viva para que as novas gerações aprendam o modo artesanal de fazer?

Temática: Biscoito de Ramos

1 - Qual é o significado religioso e comunitário do Biscoito de Ramos nas celebrações tradicionais?

2 - Quais são os ingredientes fundamentais que não podem ser substituídos no Biscoito de Ramos?

3 - Como é feito o processo de modelagem da massa e o que os formatos do biscoito representam?

4 - Qual é a rotina e o clima de mutirão na cozinha na véspera da distribuição dos biscoitos?

5 - Quais eram os cuidados com a temperatura do forno de barro para assar os biscoitos sem queimá-los?

6 - Como era a partilha dos biscoitos entre os festeiros e a comunidade no tempo dos antigos?

7 - De que forma o Biscoito de Ramos se diferencia de outros biscoitos tradicionais da culinária local?

8 - O que a mestre sente ao ver a tradição do Biscoito de Ramos mantida nas festas da comunidade?

Temática: Canjinjin

1 - Como nasceu a receita do Canjinjin e qual a sua ligação com a resistência quilombola?

2 - Quais são as raízes, ervas e especiarias que entram na composição da bebida tradicional?

3 - Qual é o papel medicinal que o Canjinjin desempenhava para combater o cansaço e enfermidades?

4 - Por que o Canjinjin é considerado uma bebida energética para os dançarinos do Congo e do Chorado?

5 - Quanto tempo a mistura precisa ficar em infusão ou curtimento para atingir o sabor correto?

6 - Existem segredos na dosagem dos ingredientes que apenas os mestres conhecem?

7 - De que forma o saber sobre o preparo do Canjinjin é transmitido dentro da família?

8 - O que a bebida Canjinjin simboliza para a memória afetiva e cultural do povo de Vila Bela?

Temática: Penteados Afros

1 - Como as tranças e penteados afros eram utilizados como mapas de fuga no período da escravidão?

2 - Quais elementos da natureza (óleos, gorduras, plantas) eram usados para hidratar e pentear os fios?

3 - O que cada estilo de trança ou penteado comunicava sobre o estado civil, idade ou posição na comunidade?

4 - Como o ato de trançar o cabelo fortalece o vínculo entre gerações de mulheres na comunidade quilombola?

5 - O que significa resgatar os penteados afros para a autoestima e orgulho dos jovens quilombolas?

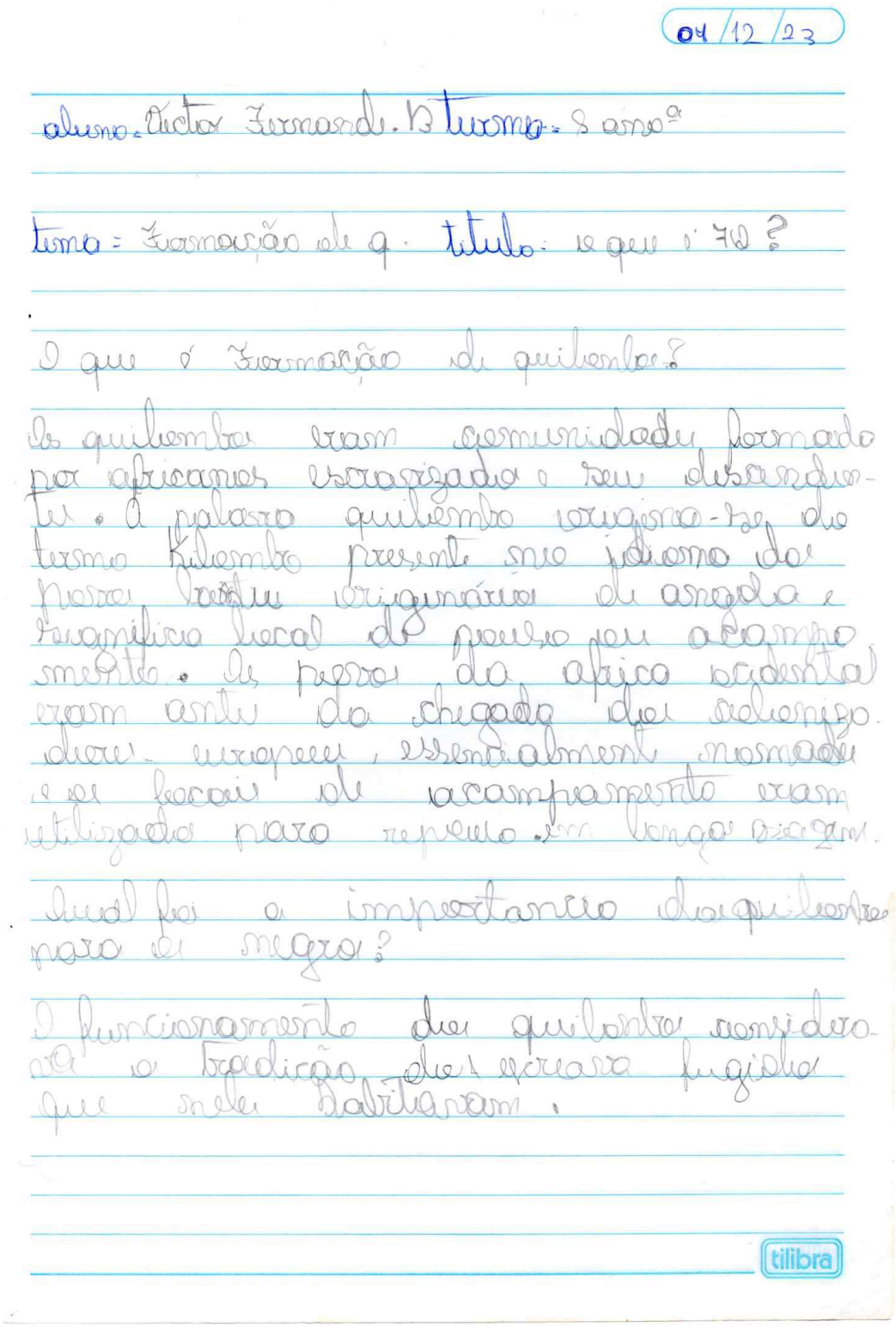
6 - Quais são as técnicas tradicionais de trançado que os mestres fazem questão de ensinar até hoje?

7 - Como as tranças se relacionam com as roupas e adereços nas festas e danças tradicionais?

8 - De que forma o cabelo afro se tornou um símbolo de afirmação, beleza e resistência política da comunidade?

ANEXOS

Produção escrita dos sujeitos-alunos sobre os saberes quilombolas



04/12/23

aluno: Victor Fernando. B turma: 8 anoª

tema: Formação de q. titulo: o que é 7D?

O que é Formação de quilombos?

Os quilombos eram comunidades formado por africanos escravizados e seu descendentes. A palavra quilombo origina-se do termo Kilombo presente no idioma dos povos bantu originários de angola e significa local de pouso ou acampamento. Os povos da africa ocidental eram antes da chegada dos colonizadores europeus, essencialmente nomades e os locais de acampamento eram utilizados para repouso em longas viagens.

Qual foi a importancia dos quilombos para os negros?

O funcionamento dos quilombos considerava a tradição dos escravos fugidos que nele habitavam.

tilibra

04/12/23

Aluno: João Francisco Previdelli Leite
Turma: 8º A
Tema: Dança do congo

Dedicada a São Benedito, a dança do congo vem de origem autenticamente africana. Que ocorre tradicionalmente em uma cidade chamada Vila Bela da Santissima Trindade? A dança do congo representa a resistência dos negros que continuaram na região. (A Dança do congo) é a dramatização de uma luta travada entre dois reinados.

A dança do congo ocorre em julho em dias de Segunda feira e Terça feira. Eu também intrevistei um integrante do congo chamado Elton Gomes Leite (e ele) falou (o que) que a dança do congo significa uma expressão cultural passada por geração; e ele falou (sobre a espectativa do) que o congodramo condramo é um local esperado por todo povo Vila Belense, local onde ocorra todos os nossos eventos cultural.

A cultura do congo passa por geração por geração, pois a cidade tem o congo e conguinho de criança de 10 e 17 anos

+ Qual o nome do outro reino

13/12/2023

Aluno: Adriel Souza Barbosa

turma: 8º ANO

Os componentes do congo já fizeram apresentações em outras cidades

tema: Dança do congo

A dança do congo, dedicada a São Benedito, tem origem Africana. Essa dança tradicional de Vila Bela da Santíssima Trindade ocorre todo ano do começo ao fim de mês de Julho, nos dias de segunda e terça feira.

A dança do congo é muito popular em Vila Bela, tendo à apresentar em outras cidades, como, Cuiabá, Brasília entre outras... Segundo a nossa atual Rei do congo, Juarez, a Dança do congo foi criada por volta de 1970/1980, mais não tem uma data precisa de quando essa dança foi criada. A dança do congo é a dramatização de uma luta simbólica travada entre dois reinados africanos. O embaixador de um outro reino pede ao Rei do Congo a mão de sua filha em casamento; o Rei rejeita o pedido e, então, o Embai-

FORONI

xador declara guerra ao Rei do Congo. Em uma outra versão, o Embaixador é o mensageiro do Rei de Bamba, que manda pedir a mão da Princesa em casamentos. As personagens são: O Embaixador, secretário de guerra, príncipe, o rei e soldados.

Os soldados usam espada pintada geralmente de cinza e preto, capacetes com flores, fitas e penas de ema. O Embaixador usa uma capa azul com capacete com flores e fitas, o Rei usa uma capa amarela junto com uma coroa segurando um bastão. Os instrumentos usados são: bumbo, cavaquinho, reco-reco e chocalho. Em Vila Bela da santíssima trindade, está construindo um local chamado: congódromo, isso é muito importante, pois, não só a dança do congo como diversas outras danças apresentarão neste local, tendo assim, mais espaço, mais capacidades de turistas neste local.

Entrevistamos o nosso atual Rei do congo, Juarez, que respondeu algumas de nossas perguntas. Ele entrou no congo em 2008, quando se ofereceu a entrar, ele pesquisou, estudou e

04.12.23
Aluno: Maria Isabella Peixoto Souza
Turma: 8A
Tema: Dança do chorado

O chorado é uma dança típica de Vila Bela da Santíssima trindade que foi inventada na época da escravidão para sedusir os fazendeiros para diminuir o serviço de seus maridos e filhos a dança foi criada por mulheres que trabalhavão na cazinha.

Em Vila Bela a dança do chorado faz parte da cultura, e é uma dança muito conhecida, a dança do chorado, de Vila Bela já foi fazer apresentações fora da estada e fora do país, nas cidades de, Brasília, Olímpia e Florianópolis e na Espanha.

Em entrevista com uma das representante do chorado soubemos que ela entrou no chorado grupo substituindo uma prima dela, mas mais ela gostou muito do chorado que esta nele até hoje ela faz parte do chorado há 30 anos.

Pra mim o chorado é uma dança muito bonita, e que valoriza bastante as mulheres negras.

Na entrevista a dona Vanda falou que a prefeitura poderia valorizar mais o chorado ajudando as dançarinas a se arrumar desponibilizando colares brincos, pulseiras, calçado, maquiagem, unha, etc.

Eu concordo que a prefeitura deveria valorizar mais a dança do chorado pois faz parte da cultura da nossa cidade.

04.12.23 titulo:
Aluno: Davi Matheus Oliveira Ribeiro
turma: 8º ano A tema: Dança do Chorado.

Sabores sobre a dança do chorado

O Sabores o Chorado, na entrevista e compreendi que que os integrantes gostam muito de dança de apresentar, por que elas se diviten dançando.
A dança do chorado, também conhecida como "Dança das cozinheiras", é uma dança afro da região de Vila Bela da Santíssima Trindade. Surgiu durante período colonial. Ela era frequentemente executada em festivas, transmitida alegria, expressão e apresentada resistência por meio de movimento ritimados e coreográficos cheio de energia.
Na entrevista sobre uma integrante ela fala mais sobre, ela fala que gosta muito de dança fica. Ao triste quando não dança, fala também que foi derrepente que ela entrou, também saíram pra fora do estado pra apresentar; elas foram em brasília, elas também ate ion ale pra espanha mas não deram por que os caras não se quem achão que não ion voltar. Ela fala também são 22 participantes um toca tambor e um outro toca violão, e o resto dançam, fala também que as garrafa que ela usar pra dança são garrafa de champaen pra equilibrar mais.
Uma crítica que ele fala e sobre o patrocínio que ela não tem o patrocínio para a cabelo a maquiagem etc. também não comodo para guardar as roupas de lembranças e e isso.

/ /

Aluna: Evellyn Kamille Oliveira de Souza
Turma: 8º ano A

Texto sobre: "Bolo de Arroz"

O bolo de arroz tem significado cultural que reforça relações. O bolo de arroz tem objetivo básico para explorar esses significados e o reforço de relações. A receita do Bolo de Arroz nasceu da abundância do arroz, esse prato típico do Estado de Mato Grosso em 1915

Ele é assado em pequenos formatos, o arroz é pilado para formar um tipo de farinha. Ele faz parte da história e da cultura local. Esse quitute ou bolo de arroz é tradicional na culinária de Cuiabá, no Mato Grosso.

Aluno: Mayso Alves de Melo
Turma: 8º Ano
tema: Biscoito de ramos
titulo:

Biscoito de ramos

O Biscoito de ramos é feito do polvilho da mandioca. A origem do biscoito veio na écopa dos povos quilombola, "pobre" eles viviam da mandioca, depois que as mandioca estava tava boa eles faziam farinha (Quando) quando eles faziam essa farinha eles já estraia da água mesmo da mandioca (sai uma água que vira) o polvilho; como que dava rendia muito polvilho eles tinha que fazer algum algo coisa, foi (daí) assim que eles criaram o biscoito de ramos. (Mais) mas naquela época era dificil, não tinha asadeira, (ai) o que eles faziam, pegava a folha da banana, mais se colocasse, o biscoito ia cair, daí eles inventaram de fazer tudo coladinho e assim veio o nome biscoito de ramos. Só que da mesma massa tem como criar o biscoito de cinha que só muda o formato. Depois de todos esses processo eles produz o biscoito que é feito do polvilho, da manteiga, do acucar, o leite de coco, ovos e o tempero o gosto uns poe canela, erva doce e cravo; mais tudo tem que ser certinho porque se colocar demais perde o gosto. Só que agora o biscoito ficou no alge, mais pra povos quilombola naquela época era os alimentos deles do café dananhã.

04/12/23

Produção de texto sobre: saberes quilombola

Aluno: José Lucas V. da Costa
Turma: 8º A
Tema: Canjinjin

cidade

O que é o Canjinjin? O Canjinjin é uma bebida que só tem em Vila Bela, o canjinjin reune sabores, charme e o prazer de ser bem vindo, neste estado aconchegante você encontra a melhor bebida de mato grosso, preparado com ingredientes colhidos na natureza e pelos altenticos nebelences, o Canjinjin é uma herança.
Uma herança que os escravos trouxe para nós e ficou escondida aqui, E é uma tradição nossa que ficou aque. Em minha opinião eu acho que Vila Bela deveria valorizar mais essa Bebida, pois ela é única e tem comércios que vende como se fosse qualquer uma, tem gente que valoriza muito ma tem gente que não.
Eu acho que deveria ter alguma placa falando que essa bebida é típica de Vila Bela que só tem aqui, e os funcionários deveriam saber pelo menos um pouco da história para poder contar se alguém perguntar.
Mas sinceramente eu acho que o Canjinjin deveria ser comercializado só pelas pessoas que produzem o Canjinjin.

FORONI

8°A O Canjinjin miguel Henrique

O Canjinjin é uma marca Cultural desse povo do Centenário e tem na sua produção artesanal o maior trunfo o nome Canjinjin é uma homenagem ao príncipe Africano Kanginzin, filho do rei Congo.
Canjinjin é uma Bebida de origem africana à Base de água ardente, mel de abelha, gengibre, Anis, Canela, erva doce, Raiz e outros ingredientes secretos que ele não conta de maneira alguma.
muitas pessoas tem o prazer de Provar alguns rótulos desta Bebida e Comprovar que é um licor saboroso e perfumado.
Essa é também é uma Bebida do maranhão. O Canjinjin tem que ser produzida e vendida, por outras regiões e cidades, para ele ter mais fama esta Bebida foi até para fora do país, assim diz o seu Cir Ferreira Coelho um famoso produtor de Canjinjin de Cila Bela. Esta Bebida ja passou no jornal mt com vários expectadores assistindo e querendo ver não ela é muito famosa e também foi para a Espanha, estados unidos e Portugal etc muitas pessoas vão para tomar em casa

e aproveitar este maravilhoso licor.
Muitas dessas pessoas que gozam em casa aprendeu quando era criança com seus antepassados de sua família.

04/12/23

Nome: Ana Júlia Souza Lima
Disciplina português

PENTEADOS AFROS

As tranças fazem parte de uma cultura afro-brasileira, a cultura afro-brasileira e a identidade da mulher negra, acredito-se que as tranças eram uma forma de expressão artística, bem como um jeito de indicar o estatuto social e a idade de uma pessoa.

A história da trança afro começou há muitos anos. As tranças eram usadas para identificar tribos, durante a escravidão no brasil, os penteados serviam também como um mapa que apresentava rotas de fuga para os escravos.

Reescrita dos alunos sobre os saberes quilombolas

04/02/24

nome Victor Fernandes Bruto
turma 9ºano

titulo formação de Quilombo

Os quilombolas eram comunidades formadas por africanos escravizados e seus descendentes.

Essas comunidades eram formados por escravos que fugiam da escravidão, sendo um local onde eles viam em liberdade e resistiam á escravidão. Nos quilombos não viviam apenas africanos escravizados, mas também indios e brancos livres.

O que significa saberes Quilombolas ? Espaços de resistência de africanos uma vez, que eram formados por escravos fugitivos.

Direitos Quilombolas

Ao longo do tempo foi conquistado vários direitos inclusive as terras que eles ocuparem serão deles definitivamente.

Muitos Quilombolas fazia plantações para sobreviver.

A formação de Quilombos também foi importante porque foi a partir dos negros começaram a lutar pelos seus direitos ; mas a luta ainda pelos direitos que ainda não acabou. Por isso tem que lutar mais pela igualdade social.

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

21/02/24

Nome: João Francisco Previdelli Leite
Data: 21/02/2024
Tema: Dança do congo

Dedicada a São Benedito, a dança do congo vem de origem autenticamente africana. Ihu ocorre tradicionalmente em uma cidade chamada Vila Bela da Santíssima Trindade.

A dança do congo representa a resistência dos negros que continuaram na região. É a dramatização de uma luta travada entre dois reinados.

A dança do congo ocorre em julho em dias de Segunda e Terça feira.

Eu também intrevistei um integrante do congo chamado Elton Gomes Leite falou que a dança do congo significa uma expressão cultural passada por geração, ele disse sobre o congodromo que é um local esperado por todo povo Vila Belense, local onde ocorrerá todos os nossos eventos culturais.

A cultura do congo passa de geração por geração, pois a cidade tem o congo e o conguinho de criança de 10 a 17 anos.

Ihu o conguinho são os nossos futuros dançantes, para que nossa cultura permaneça no meio do

FORONI

21/02/24

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

FORONI

20/02/2024

Aluno: Adriel Souza Rodrigo
turma: 9º ANO
tema: Dança do congo

A dança do congo, dedicado a São Benedito, tem origens africana. Essa dança tradicional de Vila Bela da Santíssima trindade ocorre todo ano do começo ao fim do mês de julho, nos dias de segunda e terça.

Essa manifestação cultural é muito popular em Vila Bela. Os componentes do congo já fizeram apresentações em varias cidades, como, Cuiabá, Brasília, entre outros... Segundo o mestre atual rei do congo, a dança do congo foi criada por volta de 1970/1980, mais não temos uma data específica de quando essa manifestação foi criada.

A dança do congo é a dramatização de uma luta simbólica travada entre dois reinados específicos. O embaixador do reino de Bambo pede ao rei do congo a mão de seu filho em casamento, o rei rejeita o pedido e, então o Embaixador declara guerra ao rei do congo.

Em uma outra versão, o embaixador e o mensageiro do rei de Bambo, que mando pedir a mão do primeiro em casamento.

Os personagens são: Embaixador, secretário de guerra, príncipe, rei e os soldados.

Os soldados usam espada geralmente de cinza e preto, capacetes com flores, fitas e penas de ema. O embaixador usa uma capa azul com capacetes com flores e fitas, o rei usa uma capa amarela junto com uma coroa, e segurando um bastão. Os instrumentos usados são, bumbo, cavaquinho, reco-reco, e chocalho.

Em Vila Bela da santíssima trindade, está construindo um local chamado. Congédrame isso é muito importante, pois, não só a dança do congo como diversas outras manifestações apresentarão neste local, tendo assim mais espaço e mais capacidades de turistas neste local.

Entrevistamos o nosso atual rei do congo, Juarez, que respondeu algumas de nossas perguntas. Ele contou que entrou no Congo em 2008, quando se ofereceu a entrar, ele pesquisou, estudou e corrigiu algumas falas erradas do congo, assim ficando mais compreensível de se entender.

Dança do congo de Vila Bela da S.S. trindade

20/02/24

português

Nome: Maria Isabella Pinto Souza
Turma: 2º ano A
Tema: chorado

O chorado é uma danço típica de Vila Bela da Santíssima Trindade que foi inventada na época da escravidão para seduzir os senhores para diminuir a punição de seus maridos e filhos a danço foi criada por mulheres que trabalhavão na cozinha.

Em Vila Bela a danço do chorado faz parte da cultura, e é uma danço muito conhecida. O grupo do chorado já se apresentaram fora do estado e também do país, em Brasília, Olímpia e Florianópolis e no exterior.

Em entrevista com uma das representante do chorado soubemos que ela entrou no grupo substituindo uma prima dela, mas ela gostou muito do chorado que ate hoje faz parte do chorado há 30 anos.

Na minha opinião o chorado é uma danço muito bonito, e que valoriza bastante as mulheres negras.

Na entrevista com o Wando, dançarino do chorado e também servidor efetivo do apoio administrativo da Escola Estadual Quilombola Verino Leite de Brito. Ele falou: "A prefeitura poderia valorizar mas o chorado, ajudando as dançarinas a se arrumarem, disponibilizando colares, pulseiras, calçados,

maquiagem, punho, etc.

Eu concordo que a prefeitura deveria valorizar mais a dança do chorado pois faz parte da cultura da nossa cidade.

20.02.24 Português
Aluno: R. Davi Matheus O. Ribeiro
Turma: 9º ano A.

Saberes sobre a dança do chorado

Saberes o chorados, na entrefista eu comprendi que os integrantes gostam muito de dança de apresentar, por que elas se diverte dançando.

A dança do chorado, também conhecido como "dança das cozinheiras", é uma dança afro da região de Vila Bela da Santíssima Trindade. Surgiu durante período colonial. Ela era frequentemente executada em festivas, transmitindo alegria, expressão e aprendendo por meio de movimentos ritimados e coreografias cheio de energia.

Na entrefista sobre uma integrante ela fala mais sobre, ela fala que gosta muito de dança fica triste quando não dança, fala também que foi derrepete que ela entrou, também saíram para fora do estado pra apresentar elas foram em brasília, elas também até iam pra espanha mas não deram de elas ir por que acharam se elas foram não ia volta. Ela falou também são 22 participantes um toca tambor e um toca violão, e o otro dança contando e com a garrafa na cabeça, elas fala que a garrafa que elas usa pra dança são garrafa de champaen para equilibrar melhor por que o fundo da garrafa é mais plano.

E uma crítica que eu falo e sobre o protocolo que ela não tem por que ela precisa arrumar o cabelo, unha etc. também um local sólido específico, para guarda os suas ropas.

Aluna = Mayza Alves de Melo
turma = 9º ano

20/02/24

Biscoito de ramos

O biscoito de ramos é feito do polvilho da mandioca. A origem do biscoito veio na écopa dos povos quilombola, "pobre" eles viviam da mandioca, depois que estava boa para consumo, eles fazjam a farinha. Quando eles produziam essa farinha, extraia o polvilho visto, como um rendia muito polvilho eles tinha que fazer algo, foi assim que eles criaram o biscoito de ramos.

Mas naquela época era dificil, não tinha assadeira eles pegava a folha de bananeira para colocar o biscoito pra não cair, por isso enventaram de fazer tudo caladinho em formato de ramos.

Da mesma massa tem como criar o biscoito de sinhá que so muda ápenas o formato utilizando um garfo para modelar. Depois de todos esse processo eles produz o biscoito que é feito do polvilho, manteiga, açucar, leite de coco, ovos e o tempero a gosto uns colocam canela, erva doce e cravo.

De acordo com a mestre do sabor, a D. Benina moradora de vila Bela que nos comadeu uma entrevista os ingredientes tem que ser na medida certa, porque se colocar demais perde o gosto. Só que agora o biscoito ficou no auge, mas para povos quilombola naquela época era os alimentos deles do café damanhã. Na festança costuma se servido para os visitantes e moradores

Aluna: Cavellyn Kamille Oliveira de Souza

Turma: 9º ano
Data: 21/02/24

Bolo de Arroz

O bolo de arroz tem um profundo significado cultural para os Saberes Quilombolas, pois fortalece os laços e as relações comunitárias. Essas iguaria típica de Mato Grosso surgiu a partir da abundância do cultivo do arroz no estado.

O modo de preparo tradicional envolve pilar o grão até transformá-lo em farinha, moldando a massa em pequenos formatos antes de assar. Esse quitute tradicional é um símbolo marcante da história, da identidade e da culinária cuiabana e mato-grossense.

Dessa forma, a preservação dessa prática culinária reafirma a importância da herança ancestral. Cada etapa do preparo carrega histórias de resistência, afeto da cultura local.

S T Q Q S S D
L M M J V S D SEMANA

20/02/24

Produção de texto: Saberes quilombolas

Aluno: José Lucas V. da Costa
turma: 9ºA
tema: Canjinjin

O que é o Canjinjin?

O Canjinjin é uma bebida que só tem em vila Bela, o Canjinjin reune sabores, charme e o prazer de ser bem vindo, nesta cidade aconchegante você encontra a melhor bebida de mato Grosso, preparado com ingredientes colhidos na natureza e pelos altenticos vilabelenses, o Canjinjin é uma herança.
Uma herança que os escravos trouxe para nós e ficou escondida aqui, E é uma tradição nossa que ficou aqui, E é uma tradição nossa que ficou aqui. Em minha opinião eu penso que vila Bela deveria valorizar mais essa bebida pois ela é unica, e tem comercio que vente como se fosse qualquer uma, tem gente que valoriza muito mas tem gente que não.
Eu penso que deveria ter alguma placa falando que essa bebida é tipica de vila Bela que só tem aqui, e os funcionarios deveriam pelo menos saber um pouco da historia para conseguir contar um pouco caso alguem pergunte.
Mas sinceramente eu acho que o Canjinjin deveria ser comercializado só pelas pessoas que produzem o Canjinjin.
Nós entrevistamos os senhor Cir que nos deu todas estas informações e tambem falou que o ex-governador Dante de oliveira que veio a vila Bela provou o canjinjin e confeccionou o mesmo, ou seja, ele registrou a bebida em vila Bela.

29/02/2024

9A O Canjinjin Miguel Henrique

O Canjinjin é uma erança cultural da Cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade um povoado Centenário e tem na sua produção artesanal.

O nome canjinjin é uma homengem ao principal Africano Cangingin. Filho do rei Congo.

O Canjinjin é uma bebida de origem Africana à base de água ardente, mel de abelha, genbre, Cravo, Canela, erva doce, gaizes e outros ingredientes secretos que os produtores não revelam de maneira alguma.

Muitos turistas visitam a cidade para provar essa Bebida de origem Africana. e comprovar que é um licor saboroso e muito perfumado.

O Canjinjin é produzido na Cidade de vila Bela e vendido em outras cidades e regiões até mesmo em Outros paises como: Espanha, Portugal e Estados Unidos: Esta Bebida ganhou muita fama, assim diz o senhor Cir Ferreira Coelho um famoso produdor de Canjinjin Vilabelense.

Essa bebida já foi tema de reportagem do Jornal MT do Canal TV Centro América (Com varios espectadores assistindo e querendo está Bebida muito saborosa. Talvez sua fama seja pelo fato de conter um ingrediente secreto. E isso depende à curiosidade, principal dos turistas.

tilibra

Aluna = Ana Júlia Souza Lima
Disciplina = português
Data = 04/02/24

PENTEADOS AFROS

As tranças fazem parte da cultura afro-brasileira e da identidade da mulher negra.
Acredita-se que as tranças vem ao mesmo tempo, uma forma de expressão artística e uma maneira de indicar o estatuto social e a idade de uma pessoa.

A história das tranças afro e a sua prática começaram há mais de 3 mil anos antes de Cristo, na África. A trança essa usada para identificar Tribos. Durante a escravidão no brasil, os penteados serviam também como um mapa que carregava em si rotas de fuga para os escravizados. A importância do espaço da cabeça se reflete também na religião.

Atualmente, o uso das tranças e dos penteados afros vai muito além do sentido estético; ele representa um ato de resistência, resgate cultural e autoaceitação. Ao trançar os cabelos, resgata-se o orgulho da ancestralidade e se fortalece a identidade e o empoderamento da mulher na sociedade moderna.

Texto na integra sobre o racismo

O racismo é uma chaga social no Brasil. Mesmo após mais de um século de abolição da escravatura, a população negra permanece, na maioria das vezes, à margem dos espaços de prestígio. A relação de exclusão com base na cor da pele está presente nos ambientes de trabalho, nas universidades, nos hábitos cotidianos. Compreender como o racismo opera no tecido social e como é possível superá-lo é, dessa forma, confrontar uma ferida que marca o país.

Última nação ocidental a conceder liberdade aos escravos, com a Lei Áurea, de 1888, o Brasil buscou construir, desde então, uma autoimagem de território de respeito às diferenças e de convívio racial pacífico. A Lei Áurea, no entanto, foi conservadora em seu texto e não contou com qualquer ressarcimento ou política de inclusão para populações que ficaram tanto tempo afastadas da cidadania, do direito ao letramento e da liberdade de ir e vir. O resultado, previsível, foi a perpetuação de uma violência social herdada do passado, mas renovada no presente.

Se foi injustificável o descaso a que acabaram relegados milhares de ex-escravizados, foi também persistente a luta deles pela liberdade plena. Uma luta que ecoou em seus descendentes e que hoje se traduz em batalha por representatividade e mais espaços de poder. Conquista bem conhecida dos brasileiros, a política de cotas, por exemplo, vem legando uma mudança na feição das universidades e das repartições públicas – hoje mais heterogêneas.

Os avanços na política de inclusão racial no Brasil, entretanto, ainda continuam pontuais e resultam de pressões da sociedade organizada. O país permanece sem uma política de Estado coordenada, ampla, que ultrapasse governos e esteja presente em diferentes pastas, como o Ministério da Justiça – com políticas mais precisas de ressocialização da população carcerária, em sua maioria negra – e o Ministério da Educação – com ações sistemáticas de conscientização em eventos e materiais didáticos. Só assim, ultrapassando ações pontuais, será possível minimizar de forma mais efetiva o abismo racial que ainda assola o país.

Fonte: https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/redacao-pronta-sobre-racismo/

PRODUTO EDUCACIONAL

LEITURA, AUTORIA E PERTENCIMENTO: SABERES QUILOMBOLAS NA SALA DE AULA

ORIENTATIVO PARA EDUCADORES

Apresentamos neste material algumas orientações pedagógicas e sequências didáticas para professores do Ensino Fundamental anos finais sobre práticas de leitura, produção textual e ressignificação discursiva sobre alguns Saberes Quilombolas e da realidade local.



O DESAFIO DA LEITURA CRÍTICA E DA AUTORIA

O CENÁRIO ATUAL DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCOLAR

Nas salas de aula, as produções textuais muitas vezes são reduzidas a meros exercícios de parafraseamento mecânico ou cópia de modelos prontos. Essa prática silencia a bagagem cultural do aluno e naturaliza sentidos cristalizados sobre a história, a comunidade e a identidade local. A leitura e a escrita, sob essa ótica tradicional, apagam os sujeitos leitor/autor e suas condições de produção.



NOSSO PROPÓSITO PEDAGÓGICO

Este guia propõe uma abordagem fundamentada na Análise do Discurso (AD) e na valorização da memória histórica e discursiva de Vila Bela da Santíssima Trindade, podendo ser adaptado a outros municípios para o trabalho de atualização de memórias locais. Reconhecemos os professores como mediadores do processo e os alunos como sujeitos históricos e produtores de sentidos, capazes de problematizar discursos, resssignificar os saberes quilombolas e assumir a autoria de seus textos.

O material organiza-se em 9 atividades pedagógicas progressivas que articulam teoria discursiva, leitura crítica, pesquisa e escrita:

Atividades 1 e 2:

Introduzem a reflexão crítica sobre relações de poder, hierarquias e discursos do cotidiano a partir de tiras e enunciados presentes no nosso cotidiano.

Atividades 3 e 4:

Exploram o pertencimento ao município, à cultura, ao povo e aos saberes quilombolas por meio de criação de anúncios publicitários e organização de um arquivo digital de leitura sobre Saberes Quilombolas (território, cultura, culinária e estética).

Atividade 5:

Debate sobre o racismo no Brasil, mobilizando a memória discursiva e a identidade quilombola.

Atividade 6:

Promove escuta qualificada e entrevistas com Mestres do Saber local.

Atividades 7 e 8:

Orientam a escrita e a reescrita textual autoral com base no acervo construído, trabalhando a leitura e a produção de sentidos.

Atividade 9:

Finaliza o percurso problematizando avisos do ambiente escolar para desconstruir sentidos cristalizados e consolidar a autoria dos alunos.

A ANÁLISE DE DISCURSO E O TRABALHO COM A LINGUA(GEM) EM SALA DE AULA

A partir da Análise de Discurso de linha francesa, superamos a visão da linguagem enquanto código neutro ou meio transparente de transmissão de mensagens. Entendemos a linguagem como prática social e histórica, atravessada por ideologias e relações de poder que orientam e determinam a produção e circulação dos sentidos.

No contexto pedagógico, essa perspectiva nos convida a problematizar o modelo tradicional de ensino de Língua Portuguesa, que muitas vezes reduz a leitura à busca por respostas literais (sentidos unívocos) e a escrita ao simples cumprimento de tarefas escolares. Sob a ótica discursiva, ler e escrever exige reconhecer a opacidade da língua e o funcionamento da memória discursiva (interdiscurso), o conjunto de pré-construídos e sentidos "já-ditos" que sustentam o que pode e deve ser dito em uma determinada conjuntura sócio-histórica.

ATIVIDADE 1: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE RELAÇÕES DE PODER E HIERARQUIA

OBJETIVO

Utilizar recursos audiovisuais e tiras para promover o trabalho colaborativo, estimulando a postura crítica e a argumentação dos alunos diante de questões sociais e relações de autoridade (mãe x filha), identificando o interdiscurso e as diferentes posições-sujeito presentes nas interpretações.



01. APRESENTAÇÃO E EXPOSIÇÃO DIGITAL

Apresente na TV tiras da personagem Mafalda (de Quino) e cartuns que abordem questões sociais do cotidiano.
Exiba a tirinha em que a mãe diz *"Porque eu estou mandando, e eu sou sua MÃE!!"* e Mafalda rebate sobre terem se *"diplomado no mesmo dia"*.
Proponha uma reflexão inicial coletiva sobre as relações de autoridade, hierarquia e papéis sociais presentes na cena.

02. PRODUÇÃO INDIVIDUAL DE PONTOS DE VISTA

Solicite que cada aluno escreva individualmente (em folhas separadas) seu ponto de vista e interpretação sobre a tirinha e a fala da mãe da Mafalda.
Recolha as produções ao final para análise dos discursos e do exercício argumentativo.

---

03. REGISTRO E MAPEAMENTO DAS FORMULAÇÕES

Reúna as interpretações da turma, observando como significam a relação entre mãe e filha:

04. DISCUSSÃO COLETIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Promova um debate sobre os relatos trazidos pelos alunos.
Analise a posição-sujeito mãe e valorize a bagagem que o aluno traz de fora da escola para a construção de sentidos da leitura.

MATERIAIS

TV ou Datashow;
Tira impressa ou digital da Mafalda (Quino)
Folhas de papel sulfite e caneta

TEMPO ESTIMADO

1 a 2 aulas (45 a 50 minutos).

ATIVIDADE 2: ANÁLISE DISCURSIVA da TIRA DA MAFALDA

SOBRE "CHEFE DA CASA"

OBJETIVO

Analisar a Tira da Mafalda centrada na expressão "chefe da casa", estimulando os alunos a identificarem e problematizarem diferentes discursos sobre a estrutura familiar, variando entre a colaboração/partilha de tarefas, o discurso patriarcal e religioso tradicional e a liderança materna no lar.



01. APRESENTAÇÃO E EXPOSIÇÃO DIGITAL

Apresente na TV a Tira da Mafalda focada na discussão sobre quem é o "chefe da casa".

Proponha uma reflexão inicial coletiva: O que significa a expressão chefe da casa no cotidiano das famílias?

02. PRODUÇÃO INDIVIDUAL DE PONTOS DE VISTA

Solicite que cada aluno escreva individualmente seu ponto de vista e interpretação sobre a tira e sobre a liderança e organização no ambiente familiar.

Recolha as produções em folhas separadas ao final da atividade para análise discursiva.

03. MAPEAMENTO E ANÁLISE DAS FORMULAÇÕES DOS ALUNOS

Agrupe e registre no quadro as diferentes visões atribuídas pelos sujeitos-alunos:

04. DEBATE E MEDIAÇÃO TEÓRICA DOS SENTIDOS

Destaque que as diferentes leituras revelam que os alunos se posicionam a partir de formações discursivas distintas, marcadas por suas experiências familiares e socioculturais fora da escola.

MATERIAIS

TV ou Datashow

Tira da Mafalda "Chefe da casa" digitalizada para exibição na TV ou Data show

Folhas de papel sulfite e caneta.

TEMPO ESTIMADO

1 a 2 aulas (45 a 50 a minutos.

ATIVIDADE 3: O LUGAR ONDE SE VIVE: PRODUÇÃO DE ANÚNCIOS



Objetivo:

Compreender as condições de produção dos discursos dos alunos sobre a comunidade onde moram, aproximando os conteúdos da realidade local e mobilizando a construção de repertório argumentativo (oral e escrito).

COMPETÊNCIAS DA BNCC

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

01 APRESENTAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO

Apresente uma imagem aérea da cidade (via TV ou datashow) e faça a provocação: "Como é o lugar onde você vive?". Incentive os alunos a se manifestarem oralmente, identificando belezas naturais, aspectos culturais e tradições locais.

02 APROFUNDAMENTO CULTURAL (REPERTÓRIO)

Exiba uma reportagem sobre a história e as manifestações culturais da cidade (ex: programas de TV regionais que destaquem danças, festas populares, culinária e patrimônios) para promover a identificação com a cultura local e ampliar o repertório de leitura.

03 PRODUÇÃO INDIVIDUAL OU EM GRUPO

Solicite a elaboração de anúncios publicitários com imagens e enunciados atrativos com o objetivo de convidar turistas para conhecer as riquezas históricas, naturais, culturais e gastronômicas do município. (Disponibilize modelos prévios de anúncios publicitários como referência).

ADAPTAÇÕES / DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Propostas de flexibilização das atividades para atender a diferentes perfis de turmas, ritmos de aprendizagem e recursos disponíveis:

Adaptação por recursos tecnológicos:

Uso de softwares e plataformas digitais de design (Canva) para turmas com acesso contínuo à internet.

Adaptação por nível de escrita e aprendizagem:

Produção de anúncios no formato de áudio/vídeo (podcasts, reels/vídeos curtos) ou criação de cartazes manuais e colagens físicas.

04 ARMAZENAMENTO E ORGANIZAÇÃO

Oriente os alunos a realizarem pesquisas complementares na internet e a salvarem todos os arquivos de leitura, imagens e rascunhos em pastas específicas no Google Drive, organizando o acervo para futuras produções textuais.

MATERIAIS

Computador com acesso à internet;
Data show ou TV;
Imagem aérea do município;
Vídeo/reportagem sobre a cidade;
Exemplos de anúncios publicitários;
Armazenamento em nuvem (Google Drive);

TEMPO ESTIMADO

2 a 3 aulas (45 a 50 minutos)

PÚBLICO

Ensino Fundamental Anos Finais

ATIVIDADE 4: ARQUIVOS DE LEITURA TEMÁTICOS



OBJETIVO

Possibilitar que os sujeitos-alunos construam um arquivo de leitura próprio, com seleção e organização de diferentes materialidades discursivas (artigos, vídeos, entrevistas, etc.) sobre os Saberes Quilombolas e promover atividades para a reflexão crítica, a atribuição de sentidos, a memória discursiva e o protagonismo no processo de aprendizagem.

01. APRESENTAÇÃO E DIVISÃO TEMÁTICA

Apresente a proposta de criação de um Arquivo de Leitura.
Divida a turma em grupos.
Atribua a cada equipe um subtema específico dos Saberes Quilombolas:

1. *Formação dos Quilombos (territorialidade e resistência);*
2. *Dança do Congo e Dança do Chorado (cultura, devoção e simbolismo);*
3. *Eixo Gastronômico (Bolo de Arroz, Biscoito de Ramos e Canjinjin);*
4. *Cabelos Afros (estética, empoderamento e identidade);*

02. PESQUISA E SELEÇÃO AUTÔNOMA (PROTAGONISMO)

Oriente os alunos a realizarem buscas em acervos digitais (internet) e na biblioteca da escola.
Ensine estratégias de pesquisa digital na internet e mediação orientada para a escolha dos materiais.
Incentive a seleção de diferentes materialidades discursivas: textos acadêmicos, reportagens de imprensa, áudios/transcrições de entrevistas com mestres do saber, documentos históricos e produções audiovisuais.
Permita que os próprios alunos escolham os textos que farão parte de seu repertório.

03. ARMAZENAMENTO E ORGANIZAÇÃO DIGITAL

Utilize os Chromebooks/dispositivos com acesso à internet em sala de aula.
Instrua as equipes sobre como criar, salvar e categorizar pastas temáticas no Google Drive.
Guarde e organize o material em pastas direcionadas ao subtema de cada grupo, garantindo fácil acesso para as próximas etapas (escrita/reescrita e argumentação).

04. RETOMADA E ANÁLISE DISCURSIVA

Promova a socialização e discussão dos materiais arquivados entre os grupos para compartilhamento do conhecimento.
Provoque gestos de interpretação e reflexão crítica sobre os textos selecionados
Analise as diferentes posições-sujeito, a atualização da memória discursiva e a relação da cultura quilombola com a vivência dos alunos e da comunidade.

MATERIAIS

Chromebooks / Computadores ou celulares;
Acesso à Internet (Wi-Fi);
Plataforma Google Drive;
Acervo da biblioteca escolar e materiais impressos;

TEMPO ESTIMADO

2 a 3 aulas (45 a 50 minutos)

ATIVIDADE 5: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE RACISMO, MEMÓRIA E TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA

OBJETIVO

Estimular a prática da argumentação a partir de uma temática social relevante e conectada à realidade local (Vila Bela da Santíssima Trindade), promovendo a análise sobre o racismo, o trabalho da memória discursiva/histórica e o reconhecimento do pertencimento quilombola no ambiente escolar.



01. APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEXTO

Projete na TV um trecho sobre o racismo no Brasil:

“O racismo é uma chaga social no Brasil. Mesmo após mais de um século de abolição da escravatura, a população negra permanece, na maioria das vezes, à margem dos espaços de prestígio. A relação de exclusão com base na cor da pele está presente nos ambientes de trabalho, nas universidades, nos hábitos cotidianos. Compreender como o racismo opera no tecido social e como é possível superá-lo é, dessa forma, confrontar uma ferida que marca o país.”

Fonte: https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/redacao-pronta-sobre-racismo/

Solicite que um aluno faça a leitura em voz alta do texto.

Contextualize o tema em relação à identidade sócio-histórica local, marcada pela resistência quilombola, relações raciais e preconceito.

e falas na lousa para acompanhamento e reflexão de toda a turma.

02. REGISTRO COLETIVO DOS APONTAMENTOS DA TURMA

Abra espaço para que os alunos façam seus comentários e registros de leitura.

Anote os apontamentos e falas na lousa para acompanhamento e reflexão de toda a turma.

03. DEBATE, MEMÓRIA DISCURSIVA E TERRITORIALIDADE

Conduza o debate mostrando que as leituras foram além do texto de apoio, ativando memórias discursivas e históricas (Lei Áurea, escravidão, exclusão do mercado de trabalho e sistema carcerário).

Enfatize a fala ancorada no sentimento de pertencimento a uma escola quilombola, conectando a leitura à história e às condições de produção locais.

04. MEDIAÇÃO TEÓRICA SOBRE CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Para mediar a leitura em sala de aula sob a ótica da Análise do Discurso, compartilhe com os alunos que ler não é decodificar um sentido único, mas um gesto de interpretação determinado pelas condições de produção.
Oriente a escuta pedagógica considerando dois níveis de condições de produção:

Sentido Amplo (Sócio-Histórico): Acolher a memória discursiva (*interdiscurso*) e o lugar social de onde o aluno lê.

Sentido Restrito (Imediato): Mobilizar as formações imaginárias constitutivas do contexto de interlocução imediato, isto é, o jogo de imagens que o leitor faz sobre sua posição, sobre a posição do professor e sobre o objeto lido.
A pluralidade de interpretações não deve ser vista como erro, mas como efeito da polissemia. Faça a mediação da leitura, provocando deslocamentos entre essas diferentes posições discursivas, constituindo o aluno como sujeito leitor histórico e crítico.

MATERIAIS

TV ou Datashow

Lousa/Quadro branco

Texto impresso ou digital sobre racismo no Brasil

TEMPO ESTIMADO

1 a 2 aulas (45 a 50 a minutos).

ATIVIDADE 6: DIÁLOGOS COM OS MESTRES DO SABER: VIVENCIANDO E COMPREENDENDO A CULTURA QUILOMBOLA

OBJETIVO

Entrevistar os Mestres do Saber Local por meio de uma escuta qualificada, registrando seus relatos orais sobre a memória e a história quilombola para embasar produções textuais que fortaleçam a continuidade cultural na comunidade.



ORGANIZAÇÃO DAS TEMÁTICAS E GRUPOS

Os alunos serão organizados em grupos (sugestão: trio), os quais ficarão responsáveis por investigar um tema específico com seu respectivo Mestre do Saber:

1. *Formação dos Quilombos*
2. *Dança do Congo*
3. *Dança do Chorado*
4. *Culinária Tradicional: Bolo de Arroz*
5. *Culinária Tradicional: Biscoito de Ramos*
6. *Bebida Tradicional: Canjinjin*
7. *Estética e Identidade: Penteados Afros*

03. SENSIBILIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Apresente uma imagem da cidade, via TV ou Datashow, e exiba vídeos ou reportagens curtas sobre a história e as manifestações culturais do município. Em seguida, provoque a turma perguntando: Quem são as pessoas que guardam a história da nossa comunidade e o que podemos aprender com elas? Por fim, promova uma conversa inicial com os alunos para refletir sobre o valor da ancestralidade, a preservação dos saberes orais e a importância do respeito às trajetórias de vida dos mestres do saber local.

02. PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DAS PERGUNTAS

Organizados em trios, os alunos devem realizar uma breve pesquisa sobre o seu tema específico para construir coletivamente o roteiro da entrevista. Na sequência, o roteiro de perguntas deve ser revisado e validado junto ao professor, garantindo a elaboração de questões abrangentes e atenciosas que abordem a origem das práticas tradicionais quilombolas, os significados afetivos e a transmissão dos saberes entre gerações.

01. AULA DE CAMPO / ESCUTA QUALIFICADA (ENTREVISTAS)

Os encontros devem ser realizados de forma acolhedora nas residências dos mestres ou no próprio ambiente escolar. Com a devida autorização, os alunos podem utilizar o celular para gravar as conversas em áudio e realizar registros fotográficos. Além de seguir o roteiro previamente preparado, os alunos devem ser incentivados a fazer perguntas espontâneas no decorrer do diálogo, exercitando uma escuta atenta, afetuosa e fluida.

04. SINTETIZAÇÃO, PRODUÇÃO TEXTUAL E ACERVO DIGITAL

De volta à sala de aula, os alunos devem escutar as gravações obtidas, analisar os relatos dos entrevistados e fazer anotações detalhadas a fim de contribuir para a produção escrita sobre os saberes quilombolas, a ser desenvolvida, posteriormente, em aulas direcionadas à produção textual. Para finalizar, os alunos devem organizam e salvar os áudios das entrevistas, fotos, roteiros e textos finais em pastas temáticas no Google Drive, ampliando o arquivo de leitura e estruturando um acervo digital sobre a memória e as tradições da comunidade.

MATERIAIS NECESSÁRIOS

Celulares para gravação de áudio e registro de imagens;
Bloco de notas/caderno e caneta para anotações rápidas;
Datashow ou TV para a fase de sensibilização inicial;
Armazenamento em nuvem (Google Drive).

TEMPO ESTIMADO

3 a 4 aulas (de 45 a 50 minutos).

ATIVIDADE 7: PRODUÇÃO TEXTUAL E ARGUMENTAÇÃO SOBRE OS SABERES QUILOMBOLAS: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E EXERCÍCIO DA AUTORIA

OBJETIVO

Criar condições de produção favoráveis para que os sujeitos-alunos assumam a posição de autor na produção de textos sobre os saberes quilombolas de sua comunidade. A atividade visa exercitar a argumentação discursiva, problematizando sentidos padronizados/consensuais, mobilizando o arquivo de leituras e promovendo a reflexão crítica.



01. APRESENTAÇÃO E MOBILIZAÇÃO DO ARQUIVO

Mobilização de Repertório: Após o percurso formativo (entrevistas com mestres do saber, pesquisas na internet e livros da biblioteca), oriente os sujeitos-alunos a tomarem posse dos materiais arquivados para fundamentar seus argumentos.

Instigue a turma a emitir suas opiniões e proposições com liberdade, enfatizando que a escrita ultrapassa as tarefas escolares formais e que não devem ser seguidos modelos fixos.

02. PRODUÇÃO INDIVIDUAL E ATENDIMENTO EM PEQUENOS GRUPOS

Reúna os alunos em pequenos grupos (de, no máximo, 6 participantes) para acompanhamento individualizado da escrita.

Oriente os alunos a compreender que argumentar não se resume a persuadir ou atingir consenso, mas a colocar em movimento diferentes posições, argumentos, histórias,

03. MAPEAMENTO E EXPOSIÇÃO DIGITAL DAS FORMULAÇÕES DOS ALUNOS

Exiba na TV ou Datashow os trechos dos textos produzidos pelos alunos para que todos possam visualizar e acompanhar o processo discursivo.

Registre e organize as formulações emergentes sobre a temática dos saberes quilombolas para análise e reflexão coletiva.

04. DEBATE, MEDIAÇÃO TEÓRICA DOS SENTIDOS E REESCRITA

Destaque como os argumentos dos alunos revelam engajamento direto com a comunidade através de marcas de valorização, reconhecimento e preservação dos saberes tradicionais.

MATERIAIS

TV ou Datashow para exibição e leitura coletiva dos textos;

Arquivos de pesquisa (gravações de entrevistas, livros da biblioteca e buscas na internet);

Folhas de papel sulfite, canetas ou computadores para digitação.

TEMPO ESTIMADO

2 aulas (45 a 50 minutos) para socialização.

ATIVIDADE 8: REESCRITA COMO PRÁTICA DE AUTORIA, POLISSEMIA E RECONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA QUILOMBOLA



OBJETIVO

Proporcionar aos sujeitos-alunos a experiência da reescrita enquanto processo discursivo e prática social, permitindo a reformulação, a expansão polissêmica e a reorganização de sentidos. A atividade visa exercitar a autoria colaborativa, desestabilizar a ideia de texto pronto/definitivo e integrar a memória dos mestres do saber e as pesquisas de campo aos textos argumentativos sobre os saberes quilombolas

01. LEITURA DIAGNÓSTICA E RELEITURA DO ARQUIVO

Realize uma leitura diagnóstica coletiva das primeiras versões textuais com cada trio/grupo temático. Oriente os alunos a confrontarem suas produções iniciais com o arquivo construído (anotações de campo, gravações de entrevistas com mestres do saber e materiais de pesquisa).

Auxilie a turma a perceber como o texto inicial pode ser aprimorado em termos de organização de parágrafos, coesão, fluidez textual e detalhamento das tradições locais.

02. OFICINA DE REESCRITA EM PEQUENOS GRUPOS

Organize oficinas com os alunos organizados em grupo e responsáveis pelos temas (Canjinjin, Dança do Chorado e Formação de Quilombos e os demais).

Utilize a Tv para projetar a escrita dos alunos. A leitura em voz alta permitirá que o próprio autor e seus pares identifiquem lacunas, repetições e a necessidade de reescrita.

Estimule a revisão cooperativa. Os sujeitos-alunos deverão negociar sugestões, onde alguns aceitarão as ponderações dos colegas e outros defenderão veementemente suas escolhas discursivas, sustentando sua autoria.

03. MAPEAMENTO E CONFRONTOS DE SENTIDOS (ESCRITA X REESCRITA)

Apresente e projete a tabela comparativa entre as versões escritas e reescritas para analisar as transformações discursivas ocorridas. Na experiência realizada, observou-se que o processo de reescrita proporcionou deslocamentos discursivos significativos: os alunos avançaram de definições gerais ou escolarizadas para textos marcados pelo aprofundamento histórico-geográfico, pela valorização das práticas culturais e pela tomada de consciência política e territorial sobre os saberes quilombolas, conforme demonstrado a seguir:

Prática Cultural
Canjinjin

Escrita
O que é canjinjin?
O canjinjin é uma bebida que só tem em Vila Bela, o canjinjin reúne sabores, charme e o prazer de ser bem vindo nesta cidade aconchegante. Aqui você encontra a melhor bebida de Mato Grosso, preparado com ingredientes colhidos na natureza e pelos autênticos vila-belenses, o canjinjin é uma herança.

Reescrita
O que é canjinjin?
É uma bebida encontrada em Vila Bela da Santíssima Trindade, localizada na primeira capital do estado de Mato Grosso que fica a 522 Km da atual capital, Cuiabá. O licor possui sabores que encanta os turistas e os moradores da região. Conhecida por ter propriedades afrodisíacas e também utilizada pelos integrantes do Congo para melhorar a voz. A bebida é feita com ingredientes naturais por vila-belenses que herdaram a receita de seus antepassados.

Transformações Discursivas observadas
Inserção de dados geográficos e históricos, especificação do tipo de bebida (licor), detalhamento do uso medicinal/cultural (no Congo e afrodisíaco) e reforço da herança ancestral.

Prática Cultural
Formação de Quilombos

Escrita
A formação de quilombos foi importante, porque foi a partir daí que os negros começaram a lutar pelos seus direitos, mas a luta ainda continua por igualdade social. Temos muito que conquistar.

Reescrita
Os quilombos não são apenas aqueles mostrados nos livros de história, como lugar que os escravos se refugiavam. Na atualidade ele significa comunidades habitadas pelos quilombolas, que vivem da agricultura e do artesanato. A luta ainda continua, porque não queremos que nossas comunidades sejam transformadas em grandes fazendas com criação de gados, com uso excessivo de tecnologias avançadas.

Transformações Discursivas observadas
Superação do estereótipo escolar e politização: Deslocamento do conceito de quilombo restrito ao passado historiográfico ("livros de história") para a afirmação do quilombo contemporâneo e vivo. A noção genérica de "luta por direitos" ganha contornos concretos de resistência territorial contra o avanço do agronegócio e a preservação do modo de vida tradicional.

04. MEDIAÇÃO TEÓRICA E ANÁLISE DOS DESLOCAMENTOS DISCURSIVOS

Oriente a turma a refletir sobre como o processo de reescrita contribuiu para a superação de algumas definições vistas ao longo do tempo. Como demonstrado no tema “Formação de quilombos”, busca-se promover a percepção de como os alunos avançaram de uma visão restrita do quilombo, tido apenas como fato histórico do passado, visão frequentemente cristalizada nos livros didáticos para o debate contemporâneo, que pauta a resistência das comunidades contra o avanço do agronegócio e a preservação de suas terras tradicionais e modos de vida.

Discuta com a turma como o ato de reescrever e negociar o texto constitui a prática da autoria, preparando os alunos para intervirem criticamente dentro e fora da escola.

MATERIAIS

TV ou Datashow para projeção dos textos;

Arquivos de leitura da turma (transcrições de entrevistas, notas das aulas de campo e materiais de pesquisa);

Folhas impressas com a primeira versão dos textos para marcações.

TEMPO ESTIMADO

2 aulas (45 a 50 minutos) para socialização e análise coletiva das reescritas.

ATIVIDADE 9: SORRIA, VOCÊ ESTÁ SENDO FILMADO

OBJETIVO

Deslocar a leitura imediata e naturalizada de enunciados do cotidiano escolar (ex: “Sorria, você está sendo filmado”), incentivando os alunos a se posicionarem, analisarem as possibilidades de sentido e significado no ambiente escolar e compreenderem o texto como um espaço de negociação e pluralidade de interpretações.



01. APRESENTAÇÃO DO ENUNCIADO DO COTIDIANO

Apresente à turma um enunciado comum afixado em locais estratégicos da escola (como corredores e refeitório): “Sorria! Você está sendo filmado”.
Proponha uma análise colaborativa do aviso, incentivando a reflexão sobre qual o objetivo e os possíveis sentidos dessa escrita dentro do ambiente escolar.

02. PRODUÇÃO E REGISTRO COLETIVO (FORMULAÇÕES DOS ALUNOS)

Abra espaço para que os sujeitos-alunos opinem livremente sobre o que o aviso significa para eles.
Registre todas as formulações dos alunos na lousa para acompanhamento coletivo.

03. DEBATE E DESLOCAMENTO INTERPRETATIVO

Atue como mediador(a) sem intervir coercitivamente nas respostas, acolhendo a bagagem de conhecimento dos alunos e desconstruindo o vício em práticas parafrásticas e respostas únicas.

04. RETOMADA E MEDIAÇÃO TEÓRICA DOS SENTIDOS

Discuta com a turma que as formulações apresentadas correspondem a sentidos possíveis para a expressão.
Promova o confronto respeitoso entre diferentes pontos de vista, permitindo que os alunos exponham e ouçam opiniões diversas, rompendo com o silenciamento e consolidando o espaço de interpretação.

MATERIAIS

TV ou Data show para projetar a imagem da Placa “*Sorria, você está sendo filmado"*

TEMPO ESTIMADO

1 a 2 aulas (45 a 50 minutos).

OBSERVAÇÃO:

As imagens que integram este Produto Educacional foram elaboradas por meio de Inteligência Artificial (Gemini) e são utilizadas exclusivamente para fins educacionais e ilustrativos.