



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA  
PROGRAMA DE DOUTORADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**ALINE PAULA RIBEIRO VASCONCELOS**

**AUTORIA E ALTERIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL: A INTERAÇÃO DIALÓGICA  
COMO FUNDAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE NA  
ESCOLA**

**UBERLÂNDIA  
2025**

ALINE PAULA RIBEIRO VASCONCELOS

AUTORIA E ALTERIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL: A INTERAÇÃO DIALÓGICA  
COMO FUNDAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE NA ESCOLA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata.

UBERLÂNDIA  
2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

V331 Vasconcelos, Aline Paula Ribeiro, 1979-  
2025 AUTORIA E ALTERIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL: A INTERAÇÃO  
DIALÓGICA COMO FUNDAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA  
CRITICIDADE NA ESCOLA [recurso eletrônico] / Aline Paula  
Ribeiro Vasconcelos. - 2025.

Orientador: William Mineo Tagata.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.267>

Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Tagata, William Mineo, 1969-,  
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-  
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



### **ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese de Doutorado - PPGEL				
Data:	Vinte e nove de abril de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	12113ELI001				
Nome do Discente:	Aline Paula Ribeiro Vasconcelos				
Título do Trabalho:	AUTORIA E ALTERIDADE NA PRODUÇÃO TEXTUAL: A INTERAÇÃO DIALÓGICA COMO FUNDAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRITICIDADE NA ESCOLA				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico no processo de ensino-aprendizagem de línguas.				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Fernanda Costa Ribas- UFU; Máira Sueco Maegava Cordula- UFU; Lynn Mário Trindade Menezes de Souza - USP; Adolfo Tanzi Neto - UFRJ; William Mineo Tagata - UFU, orientador da Tese.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. William Mineo Tagata, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos,



conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/04/2025, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/04/2025, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adolfo Tanzi Neto, Usuário Externo**, em 29/04/2025, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maíra Sueco Maegava Córdula, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/04/2025, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, Usuário Externo**, em 29/04/2025, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6290995** e o código CRC **72C49857**.

*Dedico esta tese a todos os professores: aos que me ensinaram, aos que caminharam comigo como colegas de trabalho, aos que atuam em outras escolas e aos que ainda virão.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu escudo e minha fortaleza, minha fonte de força e inspiração ao longo de toda esta jornada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU), pela oportunidade de cursar meu Doutorado em um programa de reconhecida qualidade acadêmica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. William Mineo Tagata, pelo apoio constante, pelos direcionamentos, pela paciência, pela dedicação de seus sábados e por transformar esta jornada exaustiva em uma experiência mais leve, sempre acreditando no potencial deste trabalho.

Às professoras, Dra. Fernanda Costa Ribas e Profa. Dra. Máira Sueco Maegava Córdula, pelas valiosas contribuições durante as bancas de qualificação. Suas considerações e sugestões enriqueceram significativamente minha pesquisa, trazendo reflexões que foram essenciais para o desenvolvimento desta tese de doutorado.

Aos professores, Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Dr. Adolfo Tanzi Neto, por aceitarem o convite de ler esta pesquisa, oferecendo suas valiosas contribuições, orientações e apoio. Agradeço imensamente pela disponibilidade e generosidade.

Ao meu esposo, Marcelo, pelo apoio incondicional e pelas palavras de encorajamento nos momentos mais desafiadores desta jornada.

Aos meus filhos, Marcelo Filho e Valentina, pela paciência, pelo amor incondicional que se traduziu em renúncias de muitos momentos ao meu lado e até na adaptação a momentos de silêncio, para que eu pudesse estudar e concluir esta etapa.

À minha amiga Priscilla, pelas trocas de experiências e pelo ombro amigo, sempre presentes nos momentos necessários, oferecendo apoio e palavras de conforto.

À minha sogra Olga e ao meu cunhado Márcio, que sempre acreditaram em mim e, com muito orgulho, me apoiaram ao longo de toda essa pesquisa.

A todos os meus familiares e amigos, que, de maneira direta ou indireta, me ofereceram apoio e incentivo ao longo desta caminhada.

À Prefeitura Municipal de Uberlândia, pela parceria e apoio, que possibilitaram a realização desta pesquisa dentro de uma escola municipal.

*Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados. Ah que medo de começar [...] O que me proponho a contar parece fácil e à mão de todos. Mas a sua elaboração é muito difícil. Pois tenho que tornar nítido o que está quase apagado e que mal vejo [...] Mas sabendo antes para nunca esquecer que a palavra é fruto da palavra. [...] Atingi-la é o meu primeiro dever para comigo.*

*Clarice Lispector, 1998, p. 22-23.*

## RESUMO

Esta pesquisa, inserida na esfera da Linguística Aplicada, investiga a construção da autoria na produção textual dos alunos do 5º ano de ensino fundamental, por meio da identificação e análise das marcas da alteridade, de modo a examinar o potencial de práticas pedagógicas baseadas na interação dialógica, como meio de promover o desenvolvimento da criticidade de alunos e professores. Trata-se de um estudo de caso etnográfico, de cunho qualitativo, com objetivos descritivo-exploratórios, que incluem: identificar e analisar as marcas de alteridade presentes nos textos dos alunos, caracterizando como essas marcas refletem o diálogo com outras vozes, por meio da identificação de trechos em que o aluno reproduz ideias, frases ou conceitos de outros textos, autores ou interlocutores; explorar o papel do diálogo e da leitura na construção da autoria; e avaliar a contribuição das práticas pedagógicas desenvolvidas de forma dialógica para o desenvolvimento da criticidade no contexto educativo. Para a coleta de dados, utilizei a observação participante, o diário de campo e a análise das produções textuais dos alunos. Esse processo se estendeu por sete semanas, de outubro a novembro de 2023, com quatro horas semanais dedicadas à observação e participação nas aulas. As aulas foram compostas pela leitura de três textos motivadores, selecionados por mim, sobre a temática da escravidão moderna, além de textos trazidos pelos próprios alunos. Também ocorreram discussões coletivas sobre os conteúdos, momentos de produção textual e leitura das produções realizadas. Ao longo dessa jornada, refleti sobre conceitos como dialogismo e interação (Sobral, 2009; Freire, 1967, 1987, 1989), leitor-autor (Faraco, 2009), construção de sentidos (Barros, 1997), letramento crítico (Souza, 2011; Freire, 1967, 1989), heterogeneidade (Authier-Revuz, 1990), dentre outros, destacando que o sentido do texto emerge das relações humanas, que servem como base para a construção de sentidos (Bakhtin, 1997, 2006, 2010, 2016, 2017). A pesquisa foi conduzida em uma escola pública municipal de Uberlândia-MG, onde atuei como pesquisadora e professora regente II, responsável pelas aulas de história e geografia da turma participante. Para analisar os textos dos alunos, utilizei a metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin, aliada às anotações do diário de campo. A análise da construção da autoria e das marcas de alteridade nos textos dos alunos contribuiu diretamente para o objetivo geral da pesquisa, ao possibilitar uma reflexão sobre como as relações sociais, culturais e históricas influenciam a expressão linguística, a construção dinâmica do *Eu* e a capacidade crítica dos estudantes. Esses elementos possibilitam a compreensão de como os alunos negociam e constroem sentidos em suas produções textuais, evidenciando as interações entre suas vozes individuais e as vozes do *Outro*, tanto no contexto escolar quanto em esferas externas. Esse processo ressalta o papel fundamental do docente na ampliação do repertório dos alunos, por meio da utilização de diversas fontes de leitura, o que enriquece sua compreensão acerca das interações entre linguagem e sociedade. Além disso, reforça a importância de fomentar a prática de produção textual como um espaço dialógico, promovendo o desenvolvimento da criticidade no contexto educativo.

**Palavras-chave:** Alteridade; autoria; interação dialógica; produção textual; criticidade.

## ABSTRACT

This research, situated within the field of Applied Linguistics, investigates the construction of authorship in the textual production of 5th grade elementary school students, through the identification and analysis of marks of alterity, in order to examine the potential of pedagogical practices based on dialogic interaction as a means of promoting the development of critical literacy in both students and teachers. This is an ethnographic case study, qualitative in nature, with descriptive-exploratory objectives, which include: identifying and analyzing the marks of alterity present in the students' texts, characterizing how these marks reflect the dialogue with other voices, through the identification of excerpts in which the student reproduces ideas, phrases, or concepts from other texts, authors, or interlocutors; exploring the role of dialogue and reading in the construction of authorship; and evaluating the contribution of pedagogical practices developed in a dialogic manner to the development of critical literacy in the educational context. For data collection, I used participant observation, field notes, and the analysis of students' textual productions. This process extended over seven weeks, from October to November 2023, with four hours per week dedicated to observation and participation in the classes. The classes involved reading three motivating texts, selected by me, on the theme of modern slavery, as well as texts brought by the students themselves. Collective discussions on the contents, moments of textual production, and reading of the students' productions also took place. Throughout this journey, I reflected on concepts such as dialogism and interaction (Sobral, 2009; Freire, 1967, 1987, 1989), reader-author (Faraco, 2009), meaning construction (Barros, 1997), critical literacy (Souza, 2011; Freire, 1967, 1989), heterogeneity (Authier-Revuz, 1990), among others, highlighting that the meaning of the text emerges from human relationships, which serve as a basis for the construction of meanings (Bakhtin, 1997, 2006, 2010, 2016, 2017). The research was conducted in a municipal public school in Uberlândia-MG, where I worked as a researcher and as the lead teacher, responsible for the history and geography classes of the participating group. To analyze the students' texts, I used Bardin's Content Analysis methodology, combined with field notes. The analysis of authorship construction and marks of alterity in the students' texts directly contributed to the overall objective of the research, by enabling a reflection on how social, cultural, and historical relationships influence linguistic expression, the dynamic construction of the self, and the students' critical capacities. These elements provide insight into how students negotiate and construct meanings in their textual productions, highlighting the interactions between their individual voices and the voices of the other, both in the school context and in external spheres. This process underscores the fundamental role of the teacher in expanding the students' repertoire through the use of diverse reading sources, which enriches their understanding of the interactions between language and society. Moreover, it reinforces the importance of fostering textual production as a dialogic space, promoting the development of critical literacy in the educational context.

**Keywords:** Alterity; authorship; dialogical interaction; textual production; critical literacy.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEP – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos

DC – Diário de Campo

LC – Letramento Crítico

P1 – Participante 1

P2 – Participante 2

P3 – Participante 3

P4 – Participante 4

P5 – Participante 5

P6 – Participante 6

P7 - Participante 7

P8 – Participante 8

TA – Termo de Assentimento

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Interações subjacentes à produção textual. ....	43
<b>Figura 2:</b> Desenvolvimento de uma análise. ....	68
<b>Figura 3:</b> Codificação das produções textuais. ....	70



## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1:</b> Proposta de produção textual. ....	84
<b>Imagem 2:</b> Planejamento de geografia da turma do 5º ano referente ao 4º bimestre. ....	86
<b>Imagem 3:</b> Planejamento de história da turma do 5º ano referente ao 4º bimestre. ....	87
<b>Imagem 4:</b> Texto motivador I. ....	92
<b>Imagem 5:</b> Texto motivador II. ....	95
<b>Imagem 6:</b> Texto motivador III. ....	95
<b>Imagem 7:</b> Mapa mental desenvolvido por uma aluna. ....	96
<b>Imagem 8:</b> Questões formuladas por um aluno após a aula. ....	98
<b>Imagem 9:</b> Ocorrências das manifestações explícitas de alteridade ....	111
<b>Imagem 10:</b> Ocorrências das manifestações explícitas de alteridade em porcentagem ....	111
<b>Imagem 11:</b> Recorte da produção textual de P1. ....	112
<b>Imagem 12:</b> Recorte da produção textual de P2. ....	112
<b>Imagem 13:</b> Recorte da produção textual de P6. ....	112
<b>Imagem 14:</b> Recorte da produção textual de P8. ....	113
<b>Imagem 15:</b> Recorte da produção textual de P20. ....	113
<b>Imagem 16:</b> Postagem no Facebook destacando a declaração do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. ....	115
<b>Imagem 17:</b> Imagem ilustrando o ex-presidente Jair Bolsonaro e o apresentador Sikêra Júnior (ao centro) segurando um cartaz com a expressão “CPF Cancelado”. A frase remete à retórica associada à ideia de “bandido bom é bandido morto”, frequentemente utilizada no discurso público em relação à violência e ao tratamento de criminosos. ....	116
<b>Imagem 18:</b> Recorte da produção textual de P8. ....	123
<b>Imagem 19:</b> Recorte da produção textual de P9. ....	124
<b>Imagem 20:</b> Recorte da produção textual de P21. ....	124
<b>Imagem 21:</b> Recorte da produção textual de P28. ....	125
<b>Imagem 22:</b> Recorte da produção textual de P31. ....	125
<b>Imagem 23:</b> Recorte da produção textual de P1. ....	126
<b>Imagem 24:</b> Recorte do texto motivador I. ....	127
<b>Imagem 25:</b> Recorte do texto motivador II. ....	127
<b>Imagem 26:</b> Recorte da produção textual de P2. ....	127

<b>Imagem 27:</b> Recorte do texto motivador III. ....	127
<b>Imagem 28:</b> Recorte da produção textual de P2. ....	128
<b>Imagem 29:</b> Recorte do texto motivador II. ....	128
<b>Imagem 30:</b> Recorte da produção textual de P3. ....	129
<b>Imagem 31:</b> Recorte da produção textual de P3. ....	129
<b>Imagem 32:</b> Recorte da produção textual de P3. ....	131
<b>Imagem 33:</b> Recorte do texto motivador II. ....	131
<b>Imagem 34:</b> Recorte da produção textual de P3. ....	132
<b>Imagem 35:</b> Recorte da produção textual de P5. ....	134
<b>Imagem 36:</b> Recorte do texto motivador I. ....	134
<b>Imagem 37:</b> Recorte da produção textual de P5. ....	134
<b>Imagem 38:</b> Recorte do texto motivador II. ....	134
<b>Imagem 39:</b> Recorte da produção textual de P7. ....	135
<b>Imagem 40:</b> Recorte do texto motivador II. ....	135
<b>Imagem 41:</b> Recorte da produção textual de P8. ....	135
<b>Imagem 42:</b> Recorte do texto motivador I. ....	135
<b>Imagem 43:</b> Recorte da produção textual de P8. ....	136
<b>Imagem 44:</b> Recorte do texto motivador II. ....	136
<b>Imagem 45:</b> Recorte da produção textual de P11. ....	136
<b>Imagem 46:</b> Recorte do texto motivador II. ....	136
<b>Imagem 47:</b> Recorte da produção textual do participante 17. ....	137
<b>Imagem 48:</b> Recorte do texto motivador II. ....	137
<b>Imagem 49:</b> Recorte da produção textual de P24. ....	137
<b>Imagem 50:</b> Recorte do texto motivador III. ....	138
<b>Imagem 51:</b> Recorte da produção textual de P4. ....	139
<b>Imagem 52:</b> Recorte da produção textual de P8. ....	139
<b>Imagem 53:</b> Recorte da produção textual de P9. ....	140
<b>Imagem 54:</b> Recorte da produção textual de P23. ....	140
<b>Imagem 55:</b> Recorte da produção textual de P6. ....	141
<b>Imagem 56:</b> Recorte da produção textual de P4. ....	143
<b>Imagem 57:</b> Recorte da produção textual de P4. ....	143
<b>Imagem 58:</b> Recorte da produção textual de P4. ....	144

<b>Imagem 59:</b> Reportagem apresentada por P4 sobre o racismo sofrido pelo jogador de futebol Vinícius Junior. ....	145
<b>Imagem 60:</b> Reportagem selecionada por mim destacando um episódio de racismo sofrido por uma jornalista. ....	145
<b>Imagem 61:</b> Recorte da produção textual de P4. ....	148
<b>Imagem 62:</b> Reportagem sobre a morte de um homem negro asfixiado por um policial nos Estados Unidos. ....	149
<b>Imagem 63:</b> Reportagem sobre a morte de um homem negro asfixiado por um policial nos Estados Unidos. ....	149
<b>Imagem 64:</b> Recorte da produção textual de P14. ....	150
<b>Imagem 65:</b> Recorte da produção textual de P16. ....	151
<b>Imagem 66:</b> Recorte da produção textual de P4. ....	151
<b>Imagem 67:</b> Imagem do Instagram abordando o tema do racismo relacionado à cor da pele. ....	152
<b>Imagem 68:</b> Recorte da produção textual de P3. ....	153
<b>Imagem 69:</b> Recorte da produção textual de P2. ....	154
<b>Imagem 70:</b> Recorte da produção textual de P2. ....	154
<b>Imagem 71:</b> Recorte da produção textual de P2. ....	156
<b>Imagem 72:</b> Recorte da produção textual de P3. ....	156
<b>Imagem 73:</b> Recorte da produção textual de P5. ....	156
<b>Imagem 74:</b> Recorte da produção textual de P1. ....	157
<b>Imagem 75:</b> Slogam de propaganda publicitária política retirada da internet. ....	158
<b>Imagem 76:</b> Slogam de propaganda publicitária política retirada da internet. ....	158
<b>Imagem 77:</b> Recorte da produção textual de P1. ....	159
<b>Imagem 78:</b> Recorte da produção textual de P2. ....	160
<b>Imagem 79:</b> Recorte da produção textual de P7. ....	160
<b>Imagem 80:</b> Recorte da produção textual de P12. ....	161
<b>Imagem 81:</b> Recorte da produção textual de P6. ....	161
<b>Imagem 82:</b> Recorte da produção textual de P12. ....	161
<b>Imagem 83:</b> Recorte da produção textual de P13. ....	161
<b>Imagem 84:</b> Recorte da produção textual de P29. ....	162
<b>Imagem 85:</b> Recorte da produção textual de P29. ....	162
<b>Imagem 86:</b> Recorte da produção textual de P23. ....	162

<b>Imagem 87:</b> Reportagem jornalística retirada da internet. ....	162
<b>Imagem 88:</b> Reportagem jornalística retirada da internet. ....	163
<b>Imagem 89:</b> Recorte da produção textual de P7. ....	163
<b>Imagem 90:</b> Recorte da produção textual de P33. ....	163
<b>Imagem 91:</b> Recorte da produção textual de P10. ....	163
<b>Imagem 92:</b> Recorte da produção textual de P21. ....	164
<b>Imagem 93:</b> Recorte da produção textual de P12. ....	164
<b>Imagem 94:</b> Recorte da produção textual de P26. ....	164
<b>Imagem 95:</b> Recorte da produção textual de P26. ....	165
<b>Imagem 96:</b> Recorte da produção textual de P15. ....	165
<b>Imagem 97:</b> Recorte da produção textual de P19. ....	165
<b>Imagem 98:</b> Imagem apresentada por P26 para debate em aula sobre a desigualdade socioeconômica entre ricos e pobres. ....	168
<b>Imagem 99:</b> Recorte da produção textual de P8. ....	170
<b>Imagem 100:</b> Recorte da produção textual de P8. ....	170
<b>Imagem 101:</b> Recorte da produção textual de P17. ....	179
<b>Imagem 102:</b> Recorte da produção textual de P9. ....	180
<b>Imagem 103:</b> Recorte da produção textual de P2. ....	180
<b>Imagem 104:</b> Recorte da produção textual de P2. ....	181
<b>Imagem 105:</b> Recorte da produção textual de P2. ....	181
<b>Imagem 106:</b> Recorte da produção textual de P1. ....	183
<b>Imagem 107:</b> Recorte da produção textual de P16. ....	183
<b>Imagem 108:</b> Recorte da produção textual de P33. ....	184
<b>Imagem 109:</b> Recorte da produção textual de P31. ....	184
<b>Imagem 110:</b> Recorte da produção textual de P27. ....	184
<b>Imagem 111:</b> Recorte da produção textual de P12. ....	184
<b>Imagem 112:</b> Recorte da produção textual de P25. ....	184
<b>Imagem 113:</b> Recorte da produção textual de P3. ....	185
<b>Imagem 114:</b> Recorte da produção textual de P5. ....	185
<b>Imagem 115:</b> Recorte da produção textual de P6. ....	186
<b>Imagem 116:</b> Recorte da produção textual de P6. ....	186
<b>Imagem 117:</b> Recorte da produção textual de P6. ....	187

<b>Imagem 118:</b> Recorte da produção textual de P6.....	187
<b>Imagem 119:</b> Recorte da produção textual de P7.....	188
<b>Imagem 120:</b> Recorte da produção textual de P4.....	188
<b>Imagem 121:</b> Recorte da produção textual de P4.....	189
<b>Imagem 122:</b> Recorte da produção textual de P4.....	189
<b>Imagem 123:</b> Recorte da produção textual de P14.....	189
<b>Imagem 124:</b> Recorte da produção textual de P8.....	190
<b>Imagem 125:</b> Recorte da produção textual de P8.....	190
<b>Imagem 126:</b> Recorte da produção textual de P16.....	191
<b>Imagem 127:</b> Recorte da produção textual de P30.....	191
<b>Imagem 128:</b> Recorte da produção textual de P17.....	192
<b>Imagem 129:</b> Recorte da produção textual de P24.....	192
<b>Imagem 130:</b> Recorte da produção textual de P4.....	193
<b>Imagem 131:</b> Recorte da produção textual de P14.....	194
<b>Imagem 132:</b> Recorte da produção textual de P14.....	195

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Categorização das produções textuais. ....	71
<b>Tabela 2:</b> Tabela de codificação e categorização das produções textuais. ....	73
<b>Tabela 3:</b> Contexto de pesquisa. ....	79
<b>Tabela 4:</b> Pré-análise. ....	79
<b>Tabela 5:</b> Plano de trabalho. ....	81

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
 <b>CAPÍTULO I.....</b>	 <b>30</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>30</b>
<i>1.1 A concepção de alteridade: um diálogo entre diferentes vozes .....</i>	<i>33</i>
<i>1.1.1 Alteridade: Um diálogo com a heterogeneidade .....</i>	<i>39</i>
<i>1.2 Dialogismo e interação: a construção dinâmica de sentidos na comunicação humana .....</i>	<i>400</i>
<i>1.3 O leitor-autor como agente ativo na produção de sentidos: um olhar sobre a autoria no universo da intertextualidade .....</i>	<i>44</i>
<i>1.4 Construção de Sentidos: Compreendendo o Papel da Linguagem e das Interações Sociais na Formação do Sentido das Palavras.....</i>	<i>488</i>
<i>1.5 Letramento crítico .....</i>	<i>500</i>
<i>1.5.1 Letramento Crítico e Formação Docente: Reflexões para uma Educação Transformadora .....</i>	<i>55</i>
 <b>CAPÍTULO II.....</b>	 <b>60</b>
<b>METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>60</b>
<i>2.1 O caminho de pesquisa.....</i>	<i>611</i>
<i>2.2 O contexto da investigação: a escola .....</i>	<i>63</i>
<i>2.3 Os participantes da Pesquisa .....</i>	<i>633</i>
<i>2.4 O Método de análise.....</i>	<i>64</i>
<i>2.5 A codificação e a categorização.....</i>	<i>688</i>
<i>2.5.1 As categorias de análise.....</i>	<i>71</i>
<i>2.6 A preparação do material.....</i>	<i>766</i>
<i>2.7 A base de dados .....</i>	<i>78</i>
<i>2.7.1 O Plano de trabalho.....</i>	<i>788</i>
<i>2.7.2 Os materiais para análise .....</i>	<i>82</i>
<i>2.8 A Proposta de produção textual realizada pelos participantes da pesquisa .....</i>	<i>83</i>
<i>2.9 A escolha do tema da produção textual e o plano curricular do 5º ano do ensino fundamental referente ao quarto bimestre .....</i>	<i>84</i>

<i>2.10 A observação participante e o diário de campo.....</i>	<i>88</i>
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>90</b>
<b>O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS .....</b>	<b>90</b>
<i>3.1 Organização e Metodologia das Aulas.....</i>	<i>92</i>
<i>3.2 Participantes.....</i>	<i>102</i>
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>108</b>
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>108</b>
<i>4.1 Manifestações explícitas de alteridade.....</i>	<i>110</i>
<i>4.2 Índices Recuperáveis .....</i>	<i>142</i>
<i>4.3 Marcas de Autoria .....</i>	<i>172</i>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>198</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>206</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>211</b>



## INTRODUÇÃO

*Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro.*

*Mikhail Bakhtin, 2010.*

Este capítulo introdutório foi elaborado com o propósito de situar o leitor quanto à estrutura da tese, o ambiente no qual a investigação foi conduzida e as questões que guiam seu desenvolvimento.

O presente estudo de caso etnográfico tem como objetivo investigar a construção da autoria na produção textual dos alunos do 5º ano de ensino fundamental, por meio da identificação e análise das marcas da alteridade, de modo a examinar o potencial de práticas pedagógicas baseadas na interação dialógica, como meio de promover o desenvolvimento da criticidade de alunos e professores. A pesquisa foi realizada por mim, professora-pesquisadora, por meio da observação e participação nas aulas, incluindo a leitura de três textos motivadores<sup>1</sup>, que selecionei, sobre a temática da escravidão moderna, textos trazidos pelos próprios alunos, e discussão coletiva sobre os conteúdos abordados. Além disso, houve momentos dedicados à produção textual, com especial atenção à leitura dos textos produzidos pelos próprios alunos, que ocorreram em aulas posteriores.

A escolha dos textos motivadores baseou-se em critérios que contemplam a relevância temática, o potencial para o diálogo, a conexão com a realidade e a diversidade de perspectivas. A escravidão moderna, tema central dos textos selecionados, é uma questão contemporânea de grande significado social, que oferece aos alunos a oportunidade de reflexão sobre problemas éticos, históricos e culturais. Essa abordagem também promove reflexões sobre cidadania e responsabilidade social, ajudando-os a compreender seu papel na sociedade. Outro aspecto relevante na seleção foi a diversidade de fontes e perspectivas nos textos. Suas características favoreceram debates ricos, nos quais os alunos puderam confrontar diferentes pontos de vista, expressar suas próprias ideias e dialogar com múltiplas vozes. Isso contribuiu para a ampliação de seu repertório linguístico e interpretativo. Além disso, a proposta buscou cultivar a leitura crítica e oferecer aos estudantes uma experiência significativa, que valorizou suas

---

<sup>1</sup>Todos os três textos motivadores utilizados nesta pesquisa estão disponíveis nos anexos.

vivências e interesses. A possibilidade de trazer textos complementares para a discussão enriqueceu ainda mais esse processo, tornando-o colaborativo e dialógico.

Escolho o pensamento de Bakhtin como referencial teórico devido a sua visão de linguagem como um fenômeno social. O autor reconhece a importância da alteridade na construção de sentidos e destaca que a compreensão de si mesmo e dos *Outros*<sup>2</sup> ocorre por meio da interação com diferentes pontos de vista e perspectivas. Além disso, busco apoio em outros autores dedicados ao estudo e a análise da obra de Bakhtin, almejando uma compreensão mais ampla e aprofundada dos conceitos bakhtinianos. Este é um caminho essencial, considerando

as vicissitudes e as dificuldades da recepção da obra de Bakhtin. Em primeiro lugar, o filósofo não elaborou uma obra didática, pronta para ser ensinada na escola. Ao contrário, sua obra vai examinando progressivamente conceitos. Ela é marcada por um inacabamento, um vir a ser, uma heterogeneidade, que torna muito complexa a apreensão de seu pensamento. Muitos de seus textos são inacabados no sentido literal do termo, como, por exemplo, “Para uma filosofia do ato responsável”, pois eram manuscritos ainda não concluídos, eram rascunhos. Em segundo lugar, contribui para essa dificuldade de compreensão o fato de a obra de Bakhtin não vir à luz na ordem em que foi escrita (Fiorin, 2011b, p. 205).

Assim, diante das peculiaridades e desafios envolvidos na interpretação da obra de Bakhtin, a interlocução com outros autores, como Fiorin (2011), Sobral (2009), Faraco (2009), Barros (1997), Clark; Holquist (1998), Authier-Revuz (1990) dentre outros, se configura como um recurso valioso para ampliar e aprofundar o debate teórico, contribuindo para uma reflexão mais consistente dos temas abordados nesta pesquisa.

Desde meu ingresso no curso de Doutorado em Estudos Linguísticos eu já sabia o que queria pesquisar: a produção textual dos alunos. Este material sempre me interessou; eu passava horas lendo os textos dos meus alunos, refletindo sobre a alteridade constitutiva de cada um e me indagando se era possível identificar as vozes que se deixam ouvir no texto, em que lugares é possível ouvi-las e se há vozes ausentes, pois em mim latejava a ideia da impossibilidade de um texto uno, produto exclusivo de quem o escreveu, pois resulta do diálogo de vários autores. Eu buscava compreender por que, em uma sala de aula com mais de trinta alunos, seguindo o mesmo modelo de ensino escolar, a cargo do mesmo professor, e utilizando o mesmo material didático, como um texto motivador, uma figura ou um livro,

---

<sup>2</sup> Segundo Brait (2012, p. 88), para Bakhtin e seu *Círculo*, “o conceito de *outro* se diferencia de outras vertentes do conhecimento que também adotam *outro* como parâmetro epistemológico. Trata-se do *outro* discursivo, ideológico e interacional. Neste estudo, adota-se o uso de *Outro* (com inicial maiúscula e em itálico) para se referir ao conceito de *Outro* em seu sentido mais abstrato. O *Outro*, nesse contexto, diz respeito às vozes sociais e ideológicas que permeiam o discurso. Essas vozes podem ser influências culturais, históricas ou ideológicas que moldam a produção discursiva, funcionando como uma força externa que, de forma dialógica, interage com o enunciado.

nunca encontrei duas produções textuais idênticas, apesar das condições aparentemente homogêneas. Hoje compreendo que tal fenômeno pode ser atribuído ao fato de que cada aluno ocupa uma posição singular no mundo; cada um traz consigo suas próprias experiências, memórias, crenças e valores, construídos a partir da relação com o *Outro*, e se expressa de forma singular na produção textual, desenvolvendo uma *autoria*. Essa compreensão dialoga com a reflexão de Souza (2011, p. 284-285), que destaca a multiplicidade constitutiva da identidade de cada sujeito. Segundo o autor,

ao mesmo tempo em que você é aquela pessoa cujo nome está registrado em seu RG, que diz que você é uma pessoa no singular, você ao mesmo tempo é membro dessas várias comunidades, e cada comunidade tem sua forma de pensar, de agir, de falar, de se comunicar, enfim, de se relacionar. Resultado: todos nós somos vários.

Assim, se cada indivíduo é atravessado por múltiplas experiências, valores e formas de pertencimento, sua escrita não poderia ser diferente: ela se constitui nesse entrecruzamento de vozes. Os textos dos alunos, ainda que produzidos sob as mesmas condições de ensino e com os mesmos estímulos, revelam a singularidade de cada um, justamente porque a autoria emerge desse emaranhado de relações.

Como pesquisadora, minha escolha foi pautada pelo desejo de compreender melhor a relação entre linguagem, alteridade, autoria, diálogo e criticidade, a partir de um contexto que conheço bem e que considero relevante para a investigação etnográfica que pretendia realizar. Além disso, ao longo da minha experiência enquanto docente do ensino fundamental I, observei e, em diversas vezes, pratiquei a produção textual sem o estímulo ao diálogo. Em muitos momentos, o processo de escrita ocorria sem a participação ativa dos alunos, sem a consideração do seu conhecimento prévio e sem uma discussão antecipada sobre o tema, que envolvia a exploração de outras fontes de leitura e diferentes possibilidades de construção de sentidos. O que geralmente acontecia era que eu, ou outro professor, apresentava uma proposta de produção textual, explicava a atividade e, quando disponível, lia um texto motivador, então pedia aos alunos que escrevessem. Com isso, os alunos tinham pouca oportunidade de discutir suas ideias antes da escrita, o que limitava a troca de perspectivas e a ampliação de seus pontos de vista. Além disso, o momento da escrita foi muitas vezes isolado, sem a possibilidade de revisões ou de um retorno reflexivo sobre o processo e o conteúdo produzido. As atividades de produção textual eram frequentemente enviadas como lição de casa, sem qualquer *feedback* ou leitura por parte do professor. Essa prática, portanto, dificultava o desenvolvimento da criticidade dos alunos, pois não se promovia o questionamento das ideias, nem a análise dos discursos que influenciavam suas produções textuais. O único retorno dado ao aluno era um visto no caderno, acompanhado de algumas marcações de erros ortográficos, sem comentários ou orientações sobre a escrita. Após a realização do mestrado e com a

aquisição de uma compreensão mais aprofundada sobre a natureza dialógica da linguagem, comecei a modificar minha abordagem em sala de aula. Os resultados obtidos com essas mudanças foram extremamente positivos, o que me proporcionou grande satisfação e motivou a compartilhar minhas descobertas com meus colegas. No entanto, muitos deles reagiram com desdém, expressando isso por meio de olhares e gestos, além de comentarem em minha ausência que, após o mestrado, eu estava me achando superior, como se soubesse mais do que eles. Diante dessas reações, optei por me calar e passei a concentrar meu trabalho exclusivamente no pequeno espaço de minhas próprias aulas, algo que considero profundamente lamentável.

Após a autorização do CEP<sup>3</sup>, comecei a coleta de dados em uma escola pública municipal, na cidade de Uberlândia MG, onde sou professora há mais de uma década. Ao longo de minha carreira, adquiri a convicção de que é na base inicial da formação escolar que os alunos se expressam de forma mais espontânea, ou seja, eles têm menos preocupações sobre o que os pares irão pensar ou se serão julgados e excluídos por uma opinião. Assim, podemos vislumbrar com maior facilidade o atravessamento de outros pontos de vistas em suas falas e textos. Em outras palavras, nessa fase escolar, os alunos se expressam de forma mais livre, sendo mais fácil perceber como as vozes e as perspectivas vindas do exterior os atravessam e influenciam seu discurso, proporcionando uma compreensão mais clara das interações e influências sociais no momento presente. Além disso, é comum que eles tenham o hábito de nomear as origens das ideias ou informações que utilizam, mencionando de onde as ouviram ou leram, o que evidencia ainda mais como essas influências externas moldam suas produções e reflexões.

Assim, proponho-me a investigar a construção da autoria na produção textual dos alunos do 5º ano de ensino fundamental, por meio da identificação e análise das marcas da alteridade, de modo a examinar o potencial de práticas pedagógicas baseadas na interação dialógica, como meio de promover o desenvolvimento da criticidade de alunos e professores. Meu anseio é analisar a maneira como o aluno constroi seus textos - o vocabulário utilizado, as escolhas linguísticas e os recursos utilizados para argumentação por meio da interação dialógica antes e depois do processo da escrita. Através da análise da construção da autoria a partir da identificação e análise das marcas de alteridade, acredito ser possível observar como o aluno se posiciona em relação ao mundo e aos *Outros*, e identificar marcas que revelam sua posição, suas opiniões, valores e visão de mundo, frequentemente influenciadas por sua cultura e educação. Considero que essas observações podem subsidiar o trabalho do professor, proporcionando

---

<sup>3</sup> Autorização nº CAAE: 68388823.8.0000.5152.

uma compreensão mais aprofundada das influências e da dialogicidade nas construções dialógicas dos alunos, o que permite ajustar sua abordagem pedagógica para um processo de ensino que tem, como desdobramento, o estímulo da criticidade. Esse processo contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem no qual as diversas perspectivas e experiências dos alunos são não apenas reconhecidas, mas também valorizadas. Além disso, ao analisar as marcas de alteridade nos textos, tanto os leitores desta tese, quanto eu mesma e os alunos, podemos perceber a opacidade da linguagem, compreendendo como os sentidos são socialmente construídos, negociados e, por vezes, ambíguos e contraditórios. Esse processo estimula uma postura crítica em relação a outros enunciados e às dinâmicas sociais e culturais que nos atravessam.

Isto posto, justifico essa tese com base na convicção de que a realização de atividades baseadas em interação dialógica pode incentivar os alunos a reconhecerem e questionarem as ideologias presentes em todos os discursos, inclusive em suas produções textuais. Esse processo de conscientização pode permitir que a escrita seja vista não como um ato isolado ou atemporal, mas como uma manifestação de um determinado contexto discursivo, que se conecta e interage com outros discursos de diferentes épocas e realidades. Ao compreenderem que suas produções textuais são respostas às vozes que os cercam, os alunos podem desenvolver uma postura crítica em relação à sua própria escrita, aos textos que leem e às ideologias que estes abrigam. Assim, ao analisar as marcas de alteridade apresentadas nos textos, os estudantes podem refletir sobre as dinâmicas de poder e os processos de construção de sentido que orientam as produções discursivas. A prática pedagógica baseada na interação dialógica, portanto, contribui para a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos, capacitados a questionar as construções ideológicas e a compreender a pluralidade de perspectivas que permeiam o processo de comunicação e aprendizagem. Essa abordagem também oferece aos professores a oportunidade de reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas e de desenvolvimento da criticidade, considerando as influências ideológicas presentes no ambiente educacional e no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, apesar do potencial transformador dessa abordagem, a discussão e reflexão sobre a importância da interação dialógica nas atividades de produção textual ainda não são frequentes, como pude observar em minha experiência. Outros trabalhos que discutem essa temática, como a dissertação de Silva (2019), *“A escrita nos anos iniciais: percursos e percalços – reflexões sobre a autoria a partir das práticas de produção escrita de alunos do 5º ano do ensino fundamental”*; a dissertação de Sampaio (2020), *“A autoria do texto escrito: Uma abordagem prática de produção textual no 5º ano do Ensino Fundamental”*; e a dissertação de Jaschefsky (2019), *“A produção textual no ensino fundamental II: análise das dificuldades dos alunos”*, também destacam a importância e a necessidade de um ensino

dialógico em atividades que culminam na produção textual. Silva (2019, p. 129), em sua pesquisa, pondera que

os encaminhamentos revelam que o texto, no contexto da pesquisa, é tido como material para prática de escrita voltada a atender certa formalidade, uma vez que direcionavam o aluno a se preocupar mais (ou somente) com a grafia das palavras, a quantidade de linhas a serem preenchidas e o uso do texto para atribuição de notas em negação à expressão primeira da atividade: se pronunciar.

Sampaio (2020, p. 88), destaca que

precisamos rever alguns conceitos e paradigmas postos na escola, iniciando pela formação dos docentes e planejamentos que atendam às necessidades dos educandos, a cada fase que estiverem [...] que há muito o que fazer no cotidiano escolar. As demandas surgem, renovam-se, modificam-se, mas queremos reforçar que os afazeres escolares necessitam de uma significação tanto para o aluno, como para o professor. Não vale apenas reconhecer a potencialidade dos alunos em sua escrita, mas olhar para as fragilidades e harmonizar (saberes e não saberes) para que o ensino se torne um marco na formação de cidadãos críticos, participativos e que tenham propriedade em escrever sua própria história com autoralidade e responsabilidade.

Por fim, Jaschefsky (2019, p. 115) constata “que as atividades de produção de texto recebem pouca atenção em sala de aula, sendo realizadas apenas como lição de casa. Consequentemente, os alunos acabam não recebendo o auxílio necessário para a realização da atividade de forma plena”.

Essas constatações evidenciam a necessidade urgente de se repensar as práticas de ensino da produção textual, considerando uma abordagem mais dialógica, que deve ser aplicada não só na produção textual, mas também em outras atividades, valorizando a expressão do aluno e o processo de escrita como um ato de construção autoral. Através dessas atividades, os estudantes são estimulados a aprofundar sua compreensão de diferentes perspectivas, vozes e experiências, fomentando não apenas o aprimoramento de suas habilidades de escrita, mas também o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão crítica. Dessa forma, os alunos são desafiados, antes e depois da produção escrita, a examinar e problematizar ideias preconcebidas, criando um ambiente propício para a construção de conhecimento, empatia e diálogo entre diversas perspectivas. Minha análise posterior das produções escritas, para identificar as marcas de alteridade, pode gerar uma reflexão sobre como os alunos constroem sua autoria, reforçando a importância de atividades de reflexão sobre textos motivadores antes e após a produção de textos. Para Clark e Holquist (1998), “a ênfase não recai sobre aquilo que a ação resulta, o produto final da ação, mas em seu fazimento, como um ato no processo de criar ou “autorar”” (1998, p. 89). Nesse sentido,

a autoria, que é a construção de um texto, ocorre em paralelo com a atividade da existência humana, que é construção de um *self*<sup>4</sup>. E se a atividade do ser é gerada pelo

<sup>4</sup> A partir das leituras de Clark e Holquist (1998) entendemos “*self*” como “*Eu*”.

constante deslizamento entre o *self* e o *outro*, então a comunicação – a jamais convergente, mas sempre recíproca interdependência de ambos – é de interesse supremo (Clark; Holquist, 1998, p. 90).

A partir disso, compreendo que, sendo a autoria uma construção dialógica do *self* com o *Outro*, ela se configura como um processo inevitável. Sua natureza dialógica, por sua vez, evidencia a importância fundamental da comunicação, pois é através da interação que os indivíduos constroem os sentidos. Com isso em mente, a tese foi estruturada da seguinte forma:

No capítulo I, será apresentada a fundamentação teórica; discorro a respeito da obra de Bakhtin e de seus comentadores. Trabalharei essencialmente as noções de alteridade, autoria e dialogismo, entre outros conceitos que perpassam a pesquisa e embasam meu trabalho.

No capítulo II, apresento a metodologia de pesquisa; discutirei os caminhos percorridos e o método de análise, detalhando o contexto da pesquisa, os participantes e a coleta de dados. Serão apresentados o tratamento dos dados e as fases das atividades e das observações, descrevendo cada etapa em ordem cronológica.

No capítulo III, discorro sobre o desenvolvimento das aulas e o lócus de enunciação dos participantes da pesquisa, buscando compreender como o contexto de enunciação – determinado por especificidades históricas, culturais e ideológicas – influencia a construção da autoria e se reflete nas produções textuais dos alunos.

No capítulo IV, apresento a análise dos dados, explorando e discutindo os resultados obtidos a partir da base teórico-metodológica do estudo. Por fim, no último capítulo, apresento as considerações finais seguidas dos anexos, entre eles as produções textuais originais dos alunos, o plano das aulas, o planejamento curricular anual e demais materiais relevantes.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é:

- Investigar a construção da autoria na produção textual dos alunos do 5º ano de ensino fundamental, por meio da identificação e análise das marcas da alteridade, de modo a examinar o potencial de práticas pedagógicas baseadas na interação dialógica, como meio de promover o desenvolvimento da criticidade de alunos e professores.

Quanto aos objetivos específicos da pesquisa, eles foram:

- Identificar e analisar as marcas de alteridade no texto dos alunos.
- Investigar de que maneira os alunos constroem a autoria em suas produções textuais, levando em consideração as marcas de alteridade identificadas.
- Analisar o potencial de práticas pedagógicas baseadas na interação dialógica como meio de promover o desenvolvimento da criticidade de alunos e professores.

Partindo disso, tive como base as seguintes perguntas de pesquisa:

- De que maneira a alteridade presente nas produções textuais dos alunos contribuem para a construção da autoria, considerando a interação dialógica entre o aluno e o *Outro*?
- Como o processo de produção textual dialógica contribui para o desenvolvimento da criticidade de alunos e professores?

Assim, com este estudo, almejo contribuir para a compreensão de como a interação dialógica e a presença das marcas de alteridade nas produções textuais dos alunos podem influenciar a construção da autoria e favorecer o desenvolvimento da criticidade de alunos e professores. Minha expectativa é que a investigação sobre a construção da autoria nas produções textuais dos alunos, por meio da identificação e análise das marcas de alteridade presentes em seus textos, favoreça a incorporação de práticas dialógicas e rotineiras no ensino, principalmente da produção textual. Essas práticas não devem se restringir às aulas de Língua Portuguesa, mas também ser ampliadas para outras disciplinas, com a introdução de diversas fontes de leitura que explorem a construção de sentidos. Além disso, desejo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda sobre o processo de construção da autoria, reconhecendo como suas produções textuais são moldadas por interações com diferentes vozes e contextos. Espero que, ao refletirem sobre as marcas de alteridade em seus textos, eles possam ampliar sua visão crítica, questionando as influências sociais, culturais e ideológicas que permeiam todas as interações e práticas de escrita. Mais importante ainda, almejo que os alunos se sintam encorajados para lutar por seus direitos, agir de maneira crítica, defendendo suas ideias e tomando decisões, reconhecendo sua capacidade de agir de forma autônoma e de transformar o mundo por meio de suas escolhas e ações; em outras palavras, que se sintam encorajados a “escrever o mundo”, como dizia Paulo Freire (1967).



Por fim, estimo contribuir para os estudos sobre alteridade, dialogismo e produção textual, pois reconheço que a verdadeira liberdade é a liberdade do diálogo, é nele que os sujeitos se tornam humanos, transformando a realidade e construindo novas possibilidades.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro.*

*Mikhail Bakhtin, 2006.*

A obra de Mikhail Bakhtin pode desempenhar um papel crucial na construção de práticas educacionais que visam promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Isso se deve à relevância de suas reflexões sobre linguagem, interação social, construção do conhecimento e, especialmente, sobre a importância da alteridade na constituição de sujeitos e discursos. Trata-se de reflexões importantes para compreender como se dá a construção da autoria dos alunos em sua produção escrita que, por sua vez pode fomentar o desenvolvimento da criticidade no contexto escolar. Nesse sentido, uma investigação sobre a relação entre alteridade e autoria pode enriquecer a compreensão teórica, mas também fornecer uma justificativa para o aprimoramento das práticas pedagógicas que valorizem a importância do diálogo e da construção do conhecimento no contexto da formação escolar e, especialmente, no aprimoramento da escrita.

O primeiro tópico deste capítulo se dedicará à exploração do conceito de alteridade, à luz da teoria de Bakhtin. O propósito é destacar a perspectiva do autor sobre o tema, e sua relação com o conceito de dialogismo. Ao analisar o comportamento do sujeito falante inserido em relações sociais que o moldam e nas quais ele, por sua vez, influencia o *Outro*, Bakhtin propõe que “somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o “homem no homem” para *Outros* ou para si mesmo” (Bakhtin, 2010, p. 272). Assim, estamos o tempo todo assimilando outras vozes e suas inter-relações dialógicas.

Para este estudo, a compreensão dessa formulação bakhtiniana pode fornecer uma contribuição significativa na discussão sobre autoria e as influências da alteridade na produção textual dos alunos, pois através desses conceitos, ao olhar para o aluno, é possível perceber que seu texto é uma expressão complexa e singular de sua relação com o mundo, uma junção de múltiplas vozes que ele absorveu e reelaborou em seu discurso. Essa compreensão permite que os professores enxerguem o texto como um

espaço de diálogo entre o aluno e o mundo, possibilitando práticas pedagógicas que promovam criticidade, criatividade<sup>5</sup> e respeito à diversidade, ao mesmo tempo em que redirecionam o foco da avaliação do produto final para o processo de construção do texto.

A partir da visão da alteridade como uma relação essencial entre o *Eu*<sup>6</sup> e o *Outro*, podemos considerá-la como um fenômeno dialógico. Isso significa que a escrita, assim como outras formas de interação social, é permeada por sentidos resultantes de perspectivas diversas. Constitui um testemunho da identidade de um sujeito; seu ato de interpretação e o registro revelam uma multiplicidade de relações dialógicas que permeiam o processo de produção textual.

A próxima seção abordará o dialogismo e a interação, trazendo à discussão a reflexão de Sobral (2009, p. 32), que destaca que “em qualquer momento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos”, e Freire (1987, p. 9-10), que afirma que “o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização [...] A palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo das consciências, em diálogo, portanto”. Este aspecto é de grande relevância para nossa pesquisa, pois ao produzir seu texto escrito, o aluno expõe seu gesto de leitura sobre o texto motivador e sobre as diversas fontes de informação com as quais interage, revelando como interpreta, ressignifica e dialoga com as ideias que o atravessam. A partir dessa leitura e das relações estabelecidas, ele elabora sua própria construção textual, em um processo dialógico contínuo. Nesse sentido, a produção escrita do aluno não se dá de forma isolada, mas como um eco de múltiplas vozes que se intercalam no processo de construção de sentido. O texto escrito é resultado da interação entre o aluno e o contexto, com suas influências culturais, sociais e históricas, além das vozes de outros sujeitos e discursos presentes nos materiais motivadores. A construção de autoria, assim, está imersa nesse processo dialógico, em que o aluno se coloca em relação com o *Outro*, não apenas reproduzindo informações, mas também transformando-as à luz de sua própria experiência e compreensão do mundo. Diversos trabalhos acadêmicos estabelecem um diálogo entre as obras de Freire e Bakhtin, como o artigo “Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância”, de Scorsolini-Comin (2014); o artigo “Linguagem e Alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin”, de Nunes e Kramer (2011); e a tese “Bakhtin e Paulo Freire: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática

---

<sup>5</sup> A criatividade, segundo Bakhtin, envolve a capacidade de responder responsivamente, ou seja, de forma ativa e criativa, às vozes e discursos do *Outro*, inserindo-se na dinâmica dialógica da alteridade e da interação (Bakhtin, 1997, p. 149). Esse processo não é isolado, mas emerge no encontro entre diferentes vozes, em um contexto histórico, social e cultural específico, evidenciando o caráter relacional e situado da criação.

<sup>6</sup> Para Bakhtin (1997, 2010, 2017) o *Eu* não é um indivíduo isolado e autônomo, está sempre em evolução, sua identidade é construída de maneira contínua e dinâmica. O *Eu* se forma na interação com os *Outros*, é constituído através da linguagem e da interação social, e é sempre influenciado e moldado pelo contexto em que se encontra.

da liberdade”, de Dianderas da Silva (2012). Tais estudos revelam como, para ambos, a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um fenômeno social e dialógico, em que a palavra se constroi, se transforma e se faz presente no ato de dialogar.

Seguindo adiante neste capítulo, abordarei a questão da autoria, conforme destacado por Faraco. O autor afirma que “o tema do autor e da autoria está presente, em maior ou menor grau, em quase todos os escritos conhecidos de Bakhtin” (Faraco, 2009, p. 88), e, para esta tese, esse conceito é de extrema importância. A abordagem bakhtiniana sobre autoria vai além da simples ideia de um sujeito individual que produz um texto; ela a entende como um processo dialógico, no qual o autor não é visto isoladamente, mas como alguém que dialoga com múltiplas vozes e discursos presentes em seu contexto social, histórico e cultural. Esse conceito amplia a compreensão da autoria e da produção textual, considerando a escrita como uma construção coletiva de sentidos, onde o autor se posiciona, interage e negocia sentidos com o mundo ao seu redor. Esse entendimento é fundamental para a análise das produções textuais dos alunos, permitindo que se observe como suas vozes são influenciadas e atravessadas por diferentes ideologias, discursos e experiências. A autoria desempenha um papel primordial na escrita e na educação. Quando os alunos escrevem, estão expressando suas ideias, experiências e perspectivas pessoais. Compreender como os alunos constroem a autoria em seus textos é fundamental para compreender o desenvolvimento de suas habilidades de escrita e comunicação, além de permitir o planejamento de estratégias que promovam o processo de ensino-aprendizado. Logo, entender a autoria como um processo de diálogo com múltiplas vozes e ideologias, pode permitir que o professor incentive os alunos a questionar e refletir criticamente sobre as informações que consomem e produzem. Essa prática é essencial para formar cidadãos críticos e conscientes.

Na continuação, abordarei o conceito de construção de sentidos, entendido como um processo sociocultural complexo no qual os indivíduos interagem, utilizando a linguagem para expressar seus pensamentos e ideias. Para Bakhtin, as palavras e expressões não possuem sentidos fixos e universais; elas são influenciadas pelas relações estabelecidas entre os indivíduos em um contexto social e histórico específico. Segundo Barros (1997, p. 31) “o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre os sujeitos, ou seja, constroem-se na produção”. Nessa perspectiva, compreender a construção de sentidos vai além do uso isolado de palavras e expressões, requerendo uma análise das interações sociais e culturais presentes em um determinado contexto, levando em consideração o conhecimento compartilhado pelos sujeitos envolvidos.

Para concluir este capítulo, proponho uma reflexão sobre o letramento crítico, à luz das teorias de Bakhtin e das contribuições de Souza (2011) e Freire (1967). O letramento crítico vai além da mera

decodificação de palavras, posicionando-se como um processo no qual o sujeito interage com o *Outro* de maneira ativa, questionando as ideologias subjacentes e confirmando os contextos socioculturais que os permeiam. Nesse sentido, Bakhtin (2017, 2010, 1997) nos oferece uma base teórica sólida para pensar o ensino, especialmente ao compreender o texto como um espaço de diálogo, no qual múltiplas vozes coexistem e se confrontam. Souza (2011), por sua vez, contribui ao enfatizar que o letramento crítico é uma prática social que visa empoderar os sujeitos, tornando-os capazes de questionar as relações de poder e desigualdade presentes nos discursos que os cercam. Ele destaca a importância de formar leitores e escritores que não apenas compreendam os textos, mas também sejam capazes de produzir sentidos a partir de suas experiências, perspectivas e críticas ao mundo. Furter (1966, p. 26-27 apud Freire 1967, p. 47) acrescenta uma dimensão essencial a essa discussão ao afirmar que, para o pensamento crítico, “a meta não será mais eliminar os riscos da temporalidade, agarrando-se ao espaço garantido, mas temporalizar o espaço”. Em outras palavras, o mundo não se apresenta como algo fixo e imutável, ao qual só nos resta nos conformar, mas como um espaço dinâmico, um território que se transforma e adquire sentido à medida que agimos sobre ele. Essa visão ressalta a importância de uma prática pedagógica que promova a transformação contínua da realidade, em busca de uma permanente humanização dos sujeitos. Ao integrar essas perspectivas, é possível pensar em uma abordagem que considera o ensino como um processo transformador. É preciso pensar em práticas pedagógicas que não apenas ensinam a técnica da escrita, mas também fomentem a criticidade, sendo a reflexão sobre as diversas vozes que compõem os discursos. Assim, fundamentado na dialogia de Bakhtin e nas contribuições de Souza e Freire, o ensino da produção textual se torna uma ferramenta poderosa para promover a emancipação e a construção de novos sentidos.

### **1.1 A concepção de alteridade: um diálogo entre diferentes vozes**

Entendo que o processo de constituição humana não tem fim, que somos sujeitos incompletos e mutáveis, e que é sempre o *Outro* que nos dá uma completude provisória. Podemos considerar que nenhum sujeito apreende apenas uma voz social em sua constituição, mas sempre muitas vozes (Bakhtin, 1997, 2006, 2010, 2016, 2017; Faraco, 2009; Kleiman, 1995; Authier-Revuz, 1990). Essas múltiplas vozes e perspectivas representam um conjunto complexo de interações sociais, experiências individuais, influências culturais, educacionais e interpessoais que moldam a identidade de cada pessoa. Portanto, a construção de um sujeito é um processo multifacetado, dinâmico e em constante evolução, resultado de um diálogo constante entre as vozes sociais que ele encontra ao longo da vida.

Mesmo antes de conhecer as obras de Bakhtin, já me chamava a atenção o modo pelo qual os alunos enunciavam em suas produções textuais. Muitas vezes, me indaguei sobre os motivos pelos quais certas palavras, frases ou construções eram escolhidas pelos alunos para compor seu discurso. Dentro de um ambiente de ensino-aprendizagem como a escola, em uma sala de aula propriamente dita, convivendo e observando a heteroglossia<sup>7</sup> em movimento, ficava intrigada e encantada pelo modo como “as palavras não se repetiam”, como os sentidos deslizam de um aluno para o outro em uma mesma atividade de produção textual, tendo como suporte o mesmo texto motivador. Foi ao perceber que cada aluno se apropriava das palavras de maneira única, ressignificando-as a partir de suas experiências e repertórios individuais, que comecei a refletir sobre a relação entre autoria e alteridade na escrita escolar. Como um mesmo ponto de partida podia gerar enunciados tão distintos? Como cada aluno construía sua voz dentro desse espaço de interação? Essas inquietações me acompanharam ao longo da minha trajetória docente e foram fundamentais para a formulação desta pesquisa, que busca compreender como as vozes dos alunos dialogam com os discursos que os atravessam e de que maneira esse processo contribui para a constituição da autoria em suas produções textuais.

Diante dessas reflexões, tornou-se essencial aprofundar a compreensão teórica sobre a alteridade, um conceito central para esta investigação. Para isso, recorro às leituras de Brait (2012) e de Clark; Holquist (1998), que analisam essa temática à luz dos escritos de Bakhtin e seu *Círculo*. Definir com precisão um conceito presente na teoria bakhtiniana não é tarefa simples, pois suas ideias estão inseridas em um sistema mais amplo de pensamento, no qual os conceitos se entrelaçam e se ressignificam mutuamente. Além disso, Bakhtin não forneceu definições fixas para muitas das noções que desenvolveu, uma vez que sua abordagem foi fortemente influenciada por seu contexto histórico, cultural e político. Sua obra dialoga com diversas disciplinas, como filosofia, sociologia e psicologia, o que amplia as possibilidades de interpretação e aplicação de seus conceitos. Frente a essa complexidade, a análise de estudiosos que se debruçam sobre sua teoria se torna essencial para a compreensão da alteridade nesta pesquisa.

Na perspectiva bakhtiniana, a alteridade não é apenas o reconhecimento da diferença, mas um processo contínuo de negociação de sentidos. O sujeito se constitui sempre em relação ao *Outro*, seja na fala, na escrita ou em outras formas de expressão. Clark; Holquist (1998, p. 91) afirma que “o termo

---

<sup>7</sup> A heteroglossia refere-se à diversidade de vozes, perspectivas e discursos presentes em um texto, discurso ou na linguagem em geral. É a ideia de que qualquer ato de fala ou texto é composto por múltiplas vozes e influências, refletindo a complexidade da comunicação humana. A ideia de heteroglossia é central na obra de Mikhail Bakhtin intitulada “A Estética da Criação Verbal” (1997) Nesta obra, Bakhtin explora em detalhes a natureza da linguagem, da comunicação e da interação entre diferentes vozes e discursos na criação verbal.

inusual *drugost*’, para designar a alteridade, atrai a atenção para a difusividade do outro através de sua terminação *-ost*, um marcador gramatical que indica abstração, como *-ness* em inglês”, ou seja, a alteridade, para Bakhtin, não se refere apenas a um “*outro*” concreto ou específico, mas a uma qualidade difusa, uma condição abstrata de “ser outro”. Dessa forma, *drugost*’ não se restringe à relação entre dois sujeitos distintos, mas evoca a ideia de um processo contínuo de interação e constituição mútua, reforçando a natureza dinâmica e dialógica da alteridade na perspectiva bakhtiniana.

Esse diálogo permanente entre diferentes vozes e perspectivas é fundamental para a construção da autoria. Como destaca Sobral (2009, p. 38), “o outro pode ser amigável, submisso, autoritário, inimigo etc., mas permanece em todos os casos constitutivo do *Eu*, tal como o *Eu* é, “o outro do outro””. Dessa forma, a compreensão de um discurso ou texto só se torna plena quando há abertura para as vozes dos *Outros* e para o diálogo entre diferentes pontos de vista. O reconhecimento da alteridade não apenas amplia as possibilidades de sentidos, mas também impede a imposição de uma visão unilateral e homogênea do mundo. O processo de interação com o *Outro* não se limita à comunicação interpessoal, mas permeia toda a produção discursiva, incluindo a escrita. Quando um sujeito se expressa, ele não parte de um ponto neutro ou isolado; ao contrário, ele se posiciona em relação a discursos anteriores, reelabora sentidos e constroi sua própria voz no entrecruzamento de diferentes perspectivas.

Essa concepção é fundamental para esta pesquisa, pois permite investigar como os alunos constroem sua autoria ao se apropriarem das vozes dos *Outros* e dialogarem com discursos diversos. Ao considerar a escrita como um espaço de interação, torna-se possível compreender de que modo os sujeitos negociam sentidos, respondem ao discurso alheio e se constituem como autores. Esse processo evidencia que a autoria não é individual ou autônoma, mas sempre atravessada pela alteridade, sendo resultado de um constante diálogo entre o *Eu* e o *Outro*.

Para exemplificar a presença desse *Outro* em nós, lemos em *Marxismo e Filosofia da linguagem* (1997), a reflexão de Voloshinov dizendo que

todos os índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia. Aí eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, **mas sua fonte não se encontra na consciência individual**. O índice de valor é por natureza **interindividual**. (Voloshinov, 2006, p. 37 - grifo nosso).

Nesse trecho de Voloshinov, vemos que mesmo como seres únicos, com consciência e experiência individual, não somos a fonte do juízo e do valor que habita em nós; são as relações com outras consciências, também individuais, que nos tornam quem somos. Mesmo que uma situação se repita em uma sala de aula, não podemos saber absolutamente como cada um vai responder. Cada aluno

tem a capacidade de ser único, o que deixa imprevisível o próximo ato<sup>8</sup>.

Podemos dizer, então, que a essência da vida humana é composta a partir da alteridade, que se manifesta nas interações e na comunicação através do diálogo. Sem a presença da alteridade, não seria possível estabelecer o diálogo e construir a linguagem. A alteridade é fundamental para a compreensão da subjetividade humana e da dinâmica social; os nossos atos - fala, pensamento, ações - surgem “*em respostas à*”, ou ainda, a uma antecipação de enunciação futura. Estamos em constante negociação e adaptação das perspectivas individuais em relação às perspectivas do *Outro*; estas se cruzam e se influenciam mutuamente. Vemos em Clark e Holquist (1998, p. 91) que

o dialogismo [...] celebra a alteridade: é uma gaia ciência, uma *Fröliche Wissenschaft*<sup>9</sup> do outro. Assim como o mundo necessita de minha alteridade para lhe dar significado, eu necessito da autoridade dos outros a fim de definir o meu *self* ou ser o seu autor. O outro é, no sentido mais profundo, meu amigo, porque é somente do outro que eu posso obter o meu *self*.

Assim sendo, a alteridade é o fundamento de toda a existência e de acordo com a citação acima e com Bakhtin, “todos os outros se situam fora de mim” (Bakhtin, 1997, p. 44). O *Eu* não tem consciência de sua própria personalidade, então precisa tentar compreendê-la pelos olhos dos *Outros*. Esse processo de se perceber conceitualmente através da perspectiva dos valores de outras pessoas começa cedo, desde o nascimento; começamos a nos enxergar através dos olhos de nossas mães, e continuamos assim por toda a vida, agora, pelos olhos de *Outros*.

Esse conjunto de reflexões sobre a alteridade fundamenta a análise das produções textuais dos alunos participantes desta pesquisa. Mesmo sem lê-las, contando neste momento apenas com a minha experiência enquanto professora das séries finais do Ensino Fundamental I, com a minha memória e anotações no DC, posso prever que um texto se constitui a partir do dialogismo latente das relações. No texto do aluno, posso perceber a tensão de vozes entre o *Eu* e o *Outro*, ou seja, “o cruzamento e a interseção de [no mínimo] duas consciências, de dois pontos de vista, de duas avaliações em cada elemento da consciência e do discurso, em suma, a interferência de vozes no interior do átomo” (Bakhtin, 2010, p. 293). “Nossa individualidade não teria existência se o *outro* não a criasse” (Bakhtin, 1997, p.

<sup>8</sup> Ato como conceito é o aspecto geral do agir humano. Para Bakhtin a vida de cada sujeito é formada por uma sucessão de atos concretos; trata-se de atos singulares, irrepetíveis e únicos. (Sobral, 2009, p. 24-25). Um ato é entendido como uma resposta (Clark; Holquist, 1998, p. 93).

<sup>9</sup> “*Fröliche Wissenschaft*” é uma expressão alemã que pode ser traduzida como “Ciência Alegre” ou “Ciência Jubilosa”. Essa expressão foi cunhada pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche em sua obra “*Die fröhliche Wissenschaft: La gaya scienza*” (1882, 1887). Para Nietzsche, a “Ciência Alegre” era uma forma de expressar uma atitude positiva em relação ao conhecimento e ao pensamento, que deveriam ser encarados como fontes de alegria e prazer em vez de algo tedioso ou enfadonho. A “Ciência Alegre” valoriza o conhecimento pelo próprio valor, e não apenas por sua utilidade prática ou aplicação imediata (Nietzsche, 2012).



57). Em outras palavras, é nas entrelinhas de um texto, nas sutilezas de sua produção, que se encontram as marcas da alteridade. Por isso, em um trabalho de produção textual, atentar-se apenas para a ortografia, a pontuação e os demais aspectos estruturais de um texto, ao invés de observar as tensões que se estabelecem devido às consciências em conflito, e a multiplicidades de vozes que povoam o mundo interior do escritor, é renunciar à possibilidade de encontrar os *Outros* no texto de seu autor.

Nesse sentido, é por meio da linguagem, das relações de convergência e divergência entre os pares que se dá a significação das palavras; em outros termos, a significação depende da relação entre os indivíduos. Assim, “palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, mas um trio)” (Bakhtin, 1997, p. 315). O que entendo com essa citação de Bakhtin é que a palavra não é apenas um veículo neutro para transmitir ideias, mas sim um ato de comunicação que envolve pelo menos três constituintes: o locutor (ou enunciador), o interlocutor (ou destinatário) e o contexto social e cultural em que a comunicação ocorre. Dessa forma, quando afirma que “palavra é um drama com três personagens”, o autor enfatiza que a produção e interpretação da linguagem envolve sempre três partes que interagem entre si. O locutor, ao formular uma mensagem usa sua voz, levando em consideração o interlocutor e o contexto em que a comunicação ocorre, o que influencia diretamente na forma como a mensagem é expressa e interpretada.

Quando o professor reconhece e reflete sobre essa tensão de vozes no texto do aluno, ele pode pensar na construção de estratégias pedagógicas mais eficazes para o processo de ensino-aprendizado, como a criação de ambientes de sala de aula que valorizem a diversidade de vozes e perspectivas, o que enriquece a aprendizagem dos alunos. Uma produção textual é sempre um diálogo entre dois ou mais sujeitos que se compreendem e se influenciam mutuamente. Logo, não há como conceber a existência de uma univocalidade e uma ideologia totalitária em um mundo onde a capacidade de reconhecer e valorizar a perspectiva do *Outro* é fundamental para a construção da identidade individual e coletiva. À vista disso,

não posso ser o autor de meu próprio valor assim como não posso pegar-me pelos cabelos e içar-me [...] quando a relação com o outro como tal exclui a possibilidade e o fundamento de um juízo de valor que recuso a mim mesmo, quando o outro não usufrui o privilégio de sua alteridade, o corpo, concebido como depositário da vida corporal para o próprio sujeito, só pode ser negado (quando o outro não suscita um novo ponto de vista) (Bakhtin, 1997, p. 71).

Podemos perceber que por meio das relações que estabelecemos com o *Outro*, “ora a singularidade da experiência pessoal é diminuída, sob a influência da experiência dos *outros*, ora a singularidade da experiência do *outro* é diminuída sob a influência e em proveito da experiência pessoal”

(Bakhtin, 1997, p. 68); essa é a constituição da alteridade, o *Outro* em *mim*, e *Eu* no *Outro*, ambos concorrendo para significar. Para Bakhtin e para nossa pesquisa, o *Outro* é uma figura central, pois é por meio do diálogo com o *Outro* que a linguagem e o discurso se desenvolvem e ganham sentido. Reitero que o *Outro* não é simplesmente uma outra pessoa, mas uma figura complexa e multifacetada, que não pode ser reduzida a uma única voz ou perspectiva. Ele é composto por múltiplas vozes e perspectivas que se entrelaçam e se confrontam no diálogo, criando um espaço de interação e construção conjunta de sentido. “Trata-se do *outro* discursivo, ideológico e interacional” (Brait, 2012, p. 88).

Essa é a relação que poderíamos chamar de alteridade: a presença mostrada ou ocultada do *Outro* em mim; seus valores, crenças e ideologias sendo aceitos ou rejeitados em minha consciência; reagimos à palavra do *Outro*; estamos em um processo de contínuo devir, recebendo e produzindo sentidos que são únicos do momento do discurso. Quando o aluno é exposto a atividades que envolvem o processo de construção de textos, seu mundo interior, arena povoada de vozes sociais, desconstroí e (re)constroí sentidos antes dados como únicos.

Um texto requer diálogo entre os interlocutores e entre discursos, assim, vários *Outros* são acionados. Além disso, para nossa pesquisa, que trata da autoria através das marcas da alteridade no texto do aluno, levamos em consideração que “quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto” (Bakhtin, 1997, p. 331).

Nessa fase escolar - 5º ano do ensino fundamental I -, a compreensão da alteridade se torna mais palpável quando o estudante toma consciência de que o sentido não é único, que as palavras não expressam uma verdade plena fora da realidade em que ela está sendo empregada; quando lhe é proposto o questionamento do porquê escrever “isso” e não “aquilo”, o vislumbre da heterogeneidade constitutiva do ser revela a impossibilidade de qualquer determinismo absoluto em relação aos sentidos, seja de uma palavra, de uma imagem etc.

O termo “heterogeneidade constitutiva” foi introduzido pela linguista Jacqueline Authier-Revuz (1990), a partir do conceito de dialogismo de Bakhtin, para descrever a natureza intrínseca e inerente da linguagem. Esse conceito sugere que a linguagem é fundamentalmente heterogênea, ou seja, está repleta de elementos que são diversos, contraditórios e plurais. Authier-Revuz argumenta que essa heterogeneidade é parte integrante da linguagem e não algo acessório ou derivado. Ela é constitutiva, ou seja, está presente em todos os níveis da linguagem e desempenha um papel fundamental na maneira como sentidos são construídos e comunicados.

Perceber o aluno dentro do seu discurso, ou seja, compreender como suas experiências pessoais, seu contexto social e cultural influenciam o modo como ele age e pensa, e instruí-lo a fazer o mesmo

em relação a outros textos e discursos é uma tarefa desafiadora para a comunidade escolar. Acredito que por meio de atividades reflexivas, como a produção de um texto que explore, além da escrita em si, a alteridade, abrem-se oportunidades para que o aluno reconheça e questione as ideologias existentes nas práticas discursivas.

Diante do exposto, podemos compreender, na perspectiva bakhtiniana, que os conceitos de “alteridade” e “*Outro*” estão intrinsecamente ligados. A alteridade não se limita ao reconhecimento da diferença, mas envolve um processo contínuo de negociação de sentidos. O sujeito se constitui sempre em relação ao *Outro*, seja na fala, na escrita ou outras formas de expressão. Nesse contexto, a alteridade diz respeito à presença e influência do *Outro* na construção do discurso e do sentido, abrangendo o reconhecimento e a valorização das diferenças e da diversidade nas múltiplas vozes e perspectivas. Para Bakhtin, a compreensão plena de um discurso ou texto só é possível por meio da abertura às vozes alheias, às distintas visões de mundo e ao diálogo entre diferentes pontos de vista. Assim, a alteridade destaca a importância de respeitar essas vozes como elementos essenciais da interação e da construção do sentido. Em vez de impor uma visão unilateral ou homogeneizar o discurso, ela possibilita um movimento de compreensão mútua e enriquecimento das perspectivas.

### 1.1.1 Alteridade: Um diálogo com a heterogeneidade

A partir do conceito de heterogeneidade mostrada marcada, extraído do texto “Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)”, de Jacqueline Authier-Revuz (1990), refletirei sobre as manifestações explícitas de alteridade na produção textual dos alunos. No texto mencionado, embora Authier-Revuz se concentre principalmente no conjunto de formas que ela denomina como “heterogeneidade mostrada”, também são delineadas definições de “heterogeneidade constitutiva” e uma distinção entre as formas marcadas e não marcadas da heterogeneidade mostrada. Discorro brevemente sobre a heterogeneidade constitutiva, detendo-me sobre o conceito de heterogeneidade mostrada marcada, pois é em conversa com essa teoria que componho uma das categorias de análise em minhas discussões acerca das produções textuais dos alunos, a qual nomeei: Manifestações Explícitas de Alteridade.

Authier-Revuz (1990, p. 32), fundamentada na problemática do dialogismo bakhtiniano, argumenta que todo discurso é atravessado pela presença do *Outro*. Ela discute que

a heterogeneidade constitutiva do discurso e a heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais de representação, num discurso, de sua

constituição [...] face ao “isso fala” da heterogeneidade constitutiva responde-se através dos “como diz o outro” e “se eu posso dizer” da heterogeneidade mostrada, um “eu sei o que eu digo”, isto é, sei quem fala, eu ou um outro, e eu sei como eu falo, como utilizo as palavras.

Desse modo, podemos compreender que à heterogeneidade constitutiva se refere aos processos reais de formação e estruturação do discurso, nos quais múltiplas vozes, influências e contextos convergem para moldar o texto. Essa abordagem reconhece que a linguagem não é apenas um meio neutro de transmissão de informações, mas sim um espaço dinâmico onde diferentes vozes e perspectivas se entrelaçam. Por outro lado, a heterogeneidade mostrada (marcada ou não marcada) no discurso diz respeito aos processos de representação dessas múltiplas vozes dentro do texto. É como o discurso explicita ou revela a diversidade de influências e vozes que o compõem. “Como exemplo de heterogeneidade mostrada marcada, temos as glosas enunciativas, o discurso relatado (formas sintáticas do discurso direto e do discurso indireto), as aspas” (Santos; Silva, 2014, p. 86). Esses recursos linguísticos evidenciam as vozes presentes no texto.

No tocante à heterogeneidade mostrada, Authier-Revuz (2004, p. 11) a entende como a manifestação dos diversos tipos de “negociação” do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva. Nas formas marcadas, o locutor se faz presente de maneira explícita. Authier-Revuz (2004, p. 21) afirma que “elas atribuem ao outro um lugar linguisticamente descritível, claramente delimitado no discurso, passando pelo *continuum* das formas recuperáveis da presença do outro no discurso, chega-se, inevitavelmente, à presença do outro”.

Para nossas categorias de análises, chamaremos de “Manifestações Explícitas de Alteridade” as formas de heterogeneidade mostrada marcada do discurso, onde é possível, de forma explícita, localizar o *Outro* no texto do aluno. Já para a categoria de “Índices Recuperáveis”, entenderemos as formas de heterogeneidade mostrada, porém não marcada, onde o *Outro* se manifesta de maneira mais implícita ou indireta, podendo ser recuperado a partir de uma leitura atenta e interpretativa, sem necessariamente ser explicitamente sinalizado no discurso do aluno.

## **1.2 Dialogismo e interação: a construção dinâmica de sentidos na comunicação humana**

O dialogismo e a interação representam pilares essenciais na complexa tessitura da comunicação humana, revelando a dinâmica e a construção contínua de sentidos ao longo das interações sociais. Explorar o dialogismo e a interação é adentrar em um universo multifacetado, onde o locutor e o

interlocutor se entrelaçam como coautores, promovendo um incessante fluxo de influências mútuas que enriquecem e moldam o tecido da linguagem.

Dessa forma, podemos dizer que não existe uma primeira palavra, muito menos uma última; vivemos em um mundo já dado, nossas palavras são de *Outros*, não existe barreira ou estabilidade de sentidos que coloque fim em um contexto dialógico; experimentamos diariamente uma constante atualização dos sentidos e das palavras no momento já do discurso. O futuro reside em um porvir marcado por nossa subjetividade, mas carregado de possibilidades que somente a linguagem, via diálogo, nos permite. Eis o princípio do dialogismo e da interação.

Antes de adentrarmos mais profundamente nesse tema, faz-se necessário esclarecer que, para nós, diálogo não tem aqui o sentido do senso comum e não se confunde com dialogismo. Como destaca Sobral (2009, p. 35), “o diálogo é um fenômeno textual e um procedimento discursivo englobado pelo dialogismo, sendo apenas um de seus níveis mais evidentes no nível da materialidade discursiva”. Em outras palavras, o diálogo é uma maneira específica de construir enunciados, tendo como alicerce fundamental o dialogismo.

Se adquirimos a linguagem usando-a, ou seja, através de situações “de diálogo” às quais somos expostos desde o nascimento, podemos afirmar que o sentido nasce de diálogos (no sentido amplo), e não de dicionários. Logo, o processo de produção dos discursos (linguagem) está fundamentado no dialogismo e na interação, conceitos inseparáveis para o Círculo de Bakhtin.

Em primeiro lugar, dialogismo “designa a condição essencial do próprio ser e agir dos sujeitos. O sujeito só vem a existir na relação com outros sujeitos, assim, como só age em relação a atos de outros sujeitos, nunca em abstração desses sujeitos e desses atos” (Sobral, 2009, p. 35). Em outros termos, não há atos isolados na consciência; cada pensamento está ligado a outros pensamentos e, o que é mais importante, aos pensamentos de *Outros* que chega a nós via linguagem. O dialogismo é, então, um aspecto essencial da interação, já que a linguagem é sempre dialógica e influenciada por múltiplas vozes e perspectivas. Enquanto o dialogismo destaca a importância da diversidade de vozes e perspectivas na construção de sentidos compartilhados, a interação enfatiza a importância da troca dinâmica e contínua de ideias e pontos de vista entre os falantes.

A interação é a “base, raiz e fundamento do sentido: a relação entre sujeitos” (Sobral, 2009, p. 41), é o processo dinâmico em que as vozes dialogam, trocam sentidos e constroem sentidos compartilhados. Para Bakhtin (1997), toda palavra é um eco de palavras anteriores a si mesma, toda palavra ouvida é uma resposta e todo responder já é um iniciar um novo discurso.

Nessa perspectiva, Sobral considera que

o enunciado e o discurso, por mais “fechados”, por mais “subjetivos” que sejam, continuam a ser dialógicos, porque (1) não pode haver enunciado sem sujeito enunciadador, (2) **o sujeito não pode agir fora de uma interação**, mesmo que o outro não esteja fisicamente presente, (3) **não há interação sem diálogo**, que é a relação entre mais de um sujeito, mesmo no caso do chamado “discurso interior”, discurso do sujeito dirigido a si mesmo, o “falar com os botões” [...] O conceito de dialogismo é portanto um conceito amplo. (Sobral, 2009, p. 35, grifo nosso).

Sobral oferece um exemplo de dialogismo ao sugerir que “quando [alguém] diz a si mesmo sobre alguma coisa “Não é tão ruim assim”, aquele que o diz está respondendo a um enunciado “não-dito”: “é ruim”, “é bem ruim” etc.”. Logo, “o simples fato de alguém enunciar algo como “a verdade” já pressupõe a existência de alguma outra “verdade” possível (do mesmo modo como toda negação pressupõe alguma afirmação)” (Sobral, 2009, p. 37).

No bojo da concepção de Bakhtin de dialogismo e interação, diríamos que a linguagem não é uma ferramenta individual, mas sim uma atividade social que só é possível por meio da interação entre diferentes indivíduos e suas perspectivas. O dialogismo é a condição para a existência do discurso e a interação o meio pelo qual o discurso se realiza e ganha sentido. Dessa forma, a interação é fundamental para o dialogismo porque é por meio dela que diferentes perspectivas se encontram e se confrontam, criando as condições para a produção de um discurso vivo e dinâmico, capaz de refletir as complexidades do mundo social e histórico em que estamos inseridos. Em outras palavras, o sentido só é possível por meio da interação entre diferentes perspectivas e do diálogo com os *Outros*. Assim, antes mesmo de falar, o sujeito ajusta sua forma de se expressar e comunicar, de acordo com a ideia que tem de seus ouvintes, daí a noção do *Outro* como (co)autor<sup>10</sup> de nossos enunciados.

Não existe discurso isolado, nem indivíduo isolado, ambos estão sempre interconectados; a consciência é sempre co-consciência; “a mente, a linguagem e a sociedade operam todas como uma grande simultaneidade pulsante [...] as categorias básicas para organizar o mundo, ainda são o tempo e o espaço” (Clark; Holquist, 1998, p. 101-102). Essas categorias são fundamentais para compreendermos as relações entre os indivíduos e o mundo que os cerca. O tempo e o espaço não são conceitos abstratos, são categorias dialógicas, presentes em nossas experiências diárias, influenciando nossas percepções e a forma como interagimos e ajudando a dar sentido às nossas experiências com o mundo ao nosso redor.

---

<sup>10</sup> Na perspectiva Bakhtiniana (1997, p. 281), um autor é sempre um (co)autor, pois sua escrita nunca é totalmente individual ou original no sentido absoluto. Todo enunciado é produzido em resposta a outros discursos, seja para concordar, discordar ou complementar ideias já existentes. Isso significa que, ao escrever, o sujeito dialoga com as vozes sociais, históricas e culturais que o atravessam. Mesmo quando tenta criar algo novo, está sempre reelaborando discursos que já circulam. A autoria, portanto, não é um ato isolado, mas um processo de interação constante, no qual o escritor se posiciona em relação aos enunciados que o precedem e aos possíveis interlocutores que receberão seu texto.

Em resumo,

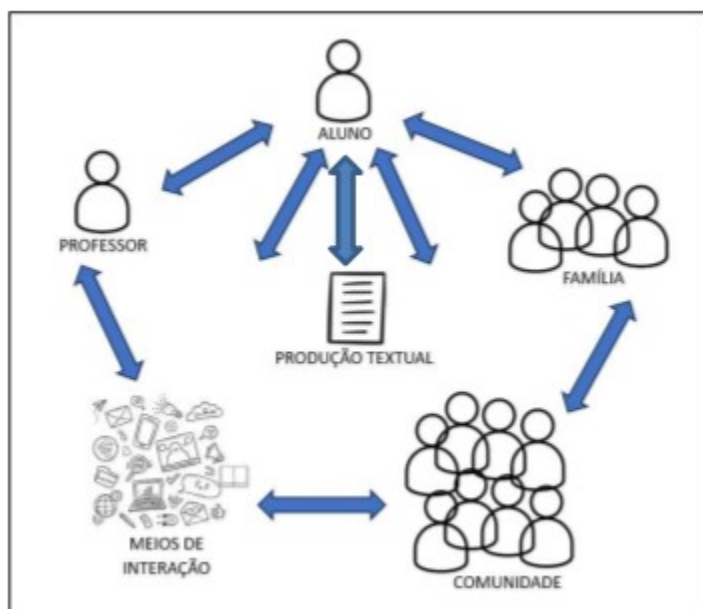
o conceito de dialogismo, vinculado indissoluvelmente com o de interação, é assim a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem: para o Círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma “resposta”, uma “réplica”, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma “pergunta”, uma “interpelação” a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva mas como parceiro - colaborativo ou hostil - ativo. (Sobral, 2009, p. 33).

Portanto, o dialogismo é a base fundamental para a produção de discursos e para a própria dinâmica da linguagem, em que tanto o locutor quanto o interlocutor atuam como parceiros ativos. Essa relação com enunciações passadas e futuras, em outras palavras, revela a presença de um (co)autor em nossos enunciados. O diálogo contínuo entre vozes distintas molda e enriquece nossa comunicação, conferindo uma complexidade e riqueza singulares a cada expressão linguística.

Abaixo, elaboramos uma representação visual com a intenção de oferecer uma visão mais tangível da percepção da linguagem como um fenômeno social e dialógico.

A figura concebida tem como objetivo facilitar a compreensão para o leitor ao ilustrar as interações subjacentes à produção textual. Ela representa uma rede intrincada de relações discursivas que exerce papel determinante na formação do texto, destacando a constante troca de sentidos entre as diversas vozes participantes do processo.

**Figura 1:** Interações subjacentes à produção textual.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Em síntese, a figura apresentada acima enfatiza a convergência e interação das múltiplas vozes no processo de produção textual. A teoria bakhtiniana, ao sublinhar a intrínseca dialogicidade da linguagem, fornece um arcabouço conceitual que nos capacita a compreender a complexidade e a dinâmica envolvidas na produção de textos.

Nesse contexto, a interação entre diferentes vozes emerge como um elemento fundamental na construção do sentido, delineando uma abordagem que reconhece a riqueza das interações sociais e discursivas no ato de comunicar através da linguagem.

### **1.3 O leitor-autor como agente ativo na produção de sentidos: um olhar sobre a autoria no universo da intertextualidade**

Explorar o papel do leitor-autor como agente ativo na produção de sentidos é adentrar um panorama fascinante que ultrapassa as fronteiras tradicionais da autoria, desafiando a visão clássica que coloca o autor como a única fonte de sentido de um texto e o leitor como um receptor passivo. Como aponta Faraco (2009), autor e leitor estão intrinsecamente conectados, se influenciando mutuamente no processo de construção de sentidos. A noção de leitor-autor propõe que o leitor não se limita a interpretar o que o autor originalmente quis transmitir, mas participa ativamente na criação de sentidos, transformando-se em um (co)autor. Ao interagir com o texto, o leitor o ressignifica, relacionando-o com seus próprios conhecimentos e experiências, e, assim, a leitura se torna um processo dinâmico e colaborativo. Nesse contexto, a intertextualidade expande ainda mais esse papel ativo do leitor, pois estabelece um diálogo entre diferentes obras, contextos e ideias. A intertextualidade convida o leitor a se posicionar não como um mero receptor, mas como um participante ativo na construção e transformação do discurso, criando um terreno fértil para múltiplas interpretações e sentidos.

Esta pesquisa propõe uma investigação sobre a atuação do leitor-autor nesse intrincado jogo de influências, em que a intertextualidade e a autoria se entrelaçam para dar forma a novos sentidos e interpretações. Ao mergulhar nesse universo, almejamos compreender como o aluno se torna um (co)autor na construção de sentidos e na riqueza do tecido intertextual, transformando a simples leitura em um ato ativo de criação e (re)construção de sentidos.

Conforme Faraco, “qualquer texto tem, como seu ponto de partida e como seu elemento estruturante, um posicionamento axiológico, [e] uma **posição autoral**” (Faraco, 2009, p. 90 - grifo nosso). O posicionamento axiológico consiste nos valores, ideologias e crenças veiculados pelo texto, expressos pelo autor de forma mais ou menos clara, refletindo os valores que ele apoia ou refuta. Já a



posição autoral diz respeito à organização do texto, como o autor estrutura e apresenta a informação ao leitor, bem como seu modo de construir argumentos.

Em vista disso, a autoria não é uma propriedade individual do autor, mas um processo social e histórico de construção de sentido. Em certa medida, a autoria é uma forma de responsabilidade social, pois o autor é responsável por selecionar e organizar os diferentes pontos de vista presentes em seu texto, criando, assim, uma visão organizada de como ele vê o mundo e administra as diversas vozes que o cercam. Por isso, os comentadores de Bakhtin afirmam que para o teórico, “não há álbi na existência [...] a vida, enquanto acontecimento, pressupõe *selves* que são “performadores”” (Clark; Holquist, 1998, p. 90). Isso significa que há uma responsabilidade inerente às nossas palavras e ações, ou seja, “não há meio de um organismo vivo evitar a respondibilidade, uma vez que a própria qualidade que define se alguém está ou não vivo é a capacidade de reagir ao ambiente, que é um constante “responsar”, ou responder” (Clark; Holquist, 1998, p. 92-93). Somos chamados a autorar, ou seja, responder às demandas e às vozes dos *Outros*, sendo o diálogo e a interação com os *Outros* parte integrante desse processo. Clark e Holquist acrescentam que, para Bakhtin, “a diferença entre os seres humanos e outros tipos de vida [já] é uma forma de autoria” (1998, p. 93), pois é através da diferença que cada pessoa contribui para a diversidade e a riqueza do discurso, trazendo suas próprias vozes, pontos de vista e formas de expressão. Isso implica que a autoria não é um ato isolado, mas uma construção coletiva que se dá através da interação entre os diversos participantes do discurso.

Silva (2019, p. 47), em sua dissertação: “*A escrita nos anos iniciais: percursos e percalços – reflexões sobre a autoria a partir das práticas de produção escrita de alunos do 5º ano do ensino fundamental*”, argumenta que “no espaço escolar, podemos entender que a autoria consiste em assumir por parte do sujeito uma posição de responsável pelo seu dizer, organizando o já dito, movimentando sentidos numa condição de produção dada”. Sobre a função autor, ela afirma que essa “se dá a partir da articulação interioridade/exterioridade, onde o sujeito aprende a assumir o papel de autor num processo denominado assunção da autoria”. Logo, o ambiente social é o que provoca a resposta desse aluno, e a autoria de suas respostas é responsabilidade dele; diante disso, não é a criatividade que marca a autoria, mas a ação resposta que cada sujeito apresenta no momento do discurso, ou seja, a criatividade é a capacidade de inovação no uso da linguagem, a habilidade de criar novos sentidos.

Em seu trabalho, a autora apresenta quatro situações de produção textual, sendo três realizadas de forma individualizada pelos alunos e uma de forma coletiva, na qual a própria professora da turma inicia o texto e os alunos colaborativamente o completam. Na conclusão, três reflexões se destacam:

- as produções analisadas demonstram as movimentações do sujeito aluno para o dizer,

e ao revés do panorama exposto, podemos dizer que sem os filtros da correção estrutural, **os sujeitos históricos textualizam discursos a partir do experiência no cotidiano: sua história.**

- os encaminhamentos revelam que o texto, no contexto da pesquisa, é tido como material para prática de escrita voltada a atender certa formalidade, uma vez que direcionavam o aluno a se preocupar mais (ou somente) com a grafia das palavras, a quantidade de linhas a serem preenchidas e o uso do texto para atribuição de notas em negação à expressão primeira da atividade: se pronunciar.

- as leituras em sala de aula precisam ser tomadas como possibilidades de construção de múltiplos sentidos como lugar da interpretação a fim de conduzir o aluno a instaurar novos sítios de significação que se reverberará em suas produções de texto (Silva, 2019, p. 129-130 – grifo nosso).

As conclusões de Silva (2019) nos mostram um panorama complexo sobre o ensino da escrita nos anos iniciais, destacando tensões entre os objetivos formais da escola e a possibilidade de promover a autoria dos alunos. Essas reflexões nos convidam a repensar práticas pedagógicas para que a escrita seja mais do que um exercício formal, tornando-se um espaço genuíno de expressão e construção de sentido, como proposto nesta tese. Contudo, mesmo que de forma direcionada e pouco dialógica, observa-se, através do trecho em destaque, que os argumentos que um aluno busca para construir um texto em resposta a uma demanda do professor na sala de aula não surgem do nada. Eles resultam do repertório prévio do aluno e das interações que vivenciou, demonstrando seu esforço em dar sentido ao encontro com o *Outro*, ainda que em um contexto de escrita mais individualizada. Por isso, é fundamental que práticas pedagógicas incentivem espaços de diálogo e interação, ampliando as possibilidades de expressão e autoria dos alunos.

Uma das principais obras de Bakhtin sobre a noção de autoria é *Estética da Criação Verbal* (1997). Nela, Bakhtin mobiliza a ideia de autoria como um processo dinâmico e contínuo de diálogo entre diferentes pontos de vista, que ocorre no contexto de uma cultura e de uma época específica. Ao comentar o livro de Bakhtin, Faraco (2009) defende que o autor é um ser em devir que se constroi na relação com outros textos e outros autores. “Autorar é assumir uma máscara (determinada posição axiológica, determinada voz social). Nesse sentido, Bakhtin entende que não há enunciado em que se possa encontrar uma face; encontramos sempre ali um autor criador<sup>11</sup> (uma máscara, portanto)” (Faraco,

---

<sup>11</sup> O autor criador é a função estético-formal engendradora de uma obra, o pivô que sustenta a unidade do todo esteticamente consumado cuja característica básica está em materializar certa relação axiológica com o herói e seu mundo (Faraco, 2009, p. 89). Em outras palavras, o autor-criador é alguém que tem uma postura ou atitude em relação aos personagens e ao ambiente que ele descreve. Isso significa que o autor-criador não é neutro em relação ao que está escrevendo, ele tem sentimentos e opiniões sobre os personagens e a história que cria; é alguém que não apenas escreve ou cria uma obra, mas também é influenciado e moldado por outras vozes e perspectivas ao longo do processo de criação.

2009, p. 91). Faraco prossegue sugerindo que “autorar, nessa perspectiva, é orientar-se na atmosfera da heteroglóssica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras” (Faraco, 2009, p. 87).

Em consonância com essa perspectiva de autoria, Sampaio (2020, p. 23), em sua dissertação: “*A autoria do texto escrito: Uma abordagem prática de produção textual no 5º ano do Ensino Fundamental*”, diz que “cada linha de um texto escrito, é um mero reflexo de referências vividas, e que o texto é um tecido de citações associadas a outros textos, mas não é inédito”. Embora a autora, em sua pesquisa, tenha conduzido a produção textual de forma individualizada e não colaborativa, ela conclui que cada texto apresenta indícios de autoria. Assim, o aluno assume o papel de autor ao engajar-se com as vozes e perspectivas presentes, assimilando e reconfigurando essas influências em sua própria expressão. Dentro desse contexto, a autoria se revela como uma construção coletiva e dinâmica, na qual o aluno desempenha um papel central na criação de sentidos, através da interação com seus pares e da exploração criativa da linguagem. É na heteroglossia da sala de aula, ou seja, na interação de múltiplas perspectivas individuais e sociais, que o aluno se torna autor de seu texto.

Embora o que dizemos não nasça exclusivamente em nós, a concepção de autoria de Faraco (2009) sustenta que ser autor de um texto não exige originalidade e exclusividade em tudo o que se diz. A ideia de que cada texto é “inaugural” e “irrepetível” é uma ilusão. “Nesse sentido, para que o aluno tenha o que dizer é necessário que o já dito esteja presente, assim, a partir da leitura reflexiva sobre o tema, o aluno pode ser capaz de elaborar o seu texto” (Silva, 2019, p. 54). Em outras palavras, é fundamental criar condições para que o aluno, ao entrar em contato com outros discursos, consiga pensar e formular um dizer “outro”, que revele sua perspectiva única e uma organização própria sobre um tema; sem o diálogo com outros discursos, com o que eles dizem e com o que eles silenciam, a manifestação da autoria torna-se limitada.

Nesse sentido, a concepção de autoria defendida aqui abraça a ideia de que todo discurso emerge de um diálogo entre diversas vozes e perspectivas, abolindo, assim, uma fronteira rígida entre o que pertence ao autor e o que pertence ao *Outro*. Quando afirmamos que o aluno é o autor do seu texto, estamos indicando que ele é o responsável por escolher e ordenar os diferentes pontos de vista presentes naquela composição, criando uma visão relativamente coesa do mundo com o qual ele interage. Essa dinâmica implica que o aluno utilize sua voz e suas experiências pessoais para construir autoria. No entanto, não se trata de criar algo completamente novo e original a partir do zero, mas sim de reelaborar e contextualizar conhecimentos preexistentes.

A habilidade do aluno em construir um texto significativo e coeso a partir de diferentes vozes e perspectivas é uma demonstração de sua competência linguística e cultural; é o que poderíamos denominar de sua *Arquitetônica da Respondibilidade*<sup>12</sup>. “Os termos “arquitetônica” e “respondibilidade” [se referem] a respondibilidade que temos por nosso lugar único na existência e aos meios pelos quais relacionamos essa singularidade com o resto do mundo que é outro para ela” (Clark ; Holquist, 1998, p. 90). Em suma, a “arquitetônica” indica que existe uma estrutura ou uma base organizadora que sustenta a ideia de respondibilidade, já a “respondibilidade” refere-se à nossa capacidade e responsabilidade de responder às demandas, influências e vozes dos *Outros* ao nosso redor.

Esta competência não apenas merece valorização no âmbito escolar, mas também na sociedade em geral. Ela está relacionada às formas como as interações dos alunos com outros sujeitos e ideias influenciam sua visão do mundo e contribuem para a criação de novos sentidos. Estamos constantemente reagindo a algo ou alguém; entretanto, cada indivíduo carrega consigo a responsabilidade por sua própria forma de reação. Nesse sentido, a interação com o mundo social desempenha um papel crucial para sustentar essa capacidade de responder de maneira significativa e autônoma, permitindo-lhes não apenas compreender, mas também enriquecer a diversidade de vozes presentes na sociedade.

É necessário compreender que enxergar o estudante como autor de seu próprio texto não implica em negar a influência de outras vozes e perspectivas em sua escrita, mas sim em reconhecer sua capacidade de selecionar e organizar essas vozes de maneira original e significativa. A singularidade presente em cada texto é uma expressão da forma peculiar com que cada aluno responde ao desafio proposto. “Assim, pensar prática de produção de texto na escola é pensar nos mecanismos de domínio do processo discursivo, nos quais o aluno se constitui, no caso, como produtor-autor. É pensar, ainda, nos mecanismos de domínio dos processos textuais nos quais ele marca sua prática de autoria quando se tem razões para dizer” (Silva, 2019, p. 31), “o texto [de ser] pensado como lugar do dizer: espaço da autoria” (Silva, 2019, p.13).

#### **1.4 Construção de Sentidos: Compreendendo o Papel da Linguagem e das Interações Sociais na Formação do Sentido das Palavras**

---

<sup>12</sup> Segundo Clark e Holquist (1998), entre os anos de 1918 e 1924, uma série de textos de Bakhtin, nenhum dos quais pareciam ser completos, constituíram fragmentos de diferentes trabalhos, representantes de tentativas de escrever um livro ao qual Bakhtin nunca atribuiu um título. Os autores denominaram esse conjunto de fragmentos “A Arquitetônica da Respondibilidade”.

Dentro do arcabouço teórico de Mikhail Bakhtin, a construção de sentidos das palavras é concebida como um processo profundamente enraizado na interação social e na dinâmica linguística. Em outras palavras, Bakhtin enfatiza a importância das relações sociais e do contexto cultural na formação do sentido das palavras. Nesse sentido, explorar o papel da linguagem e das interações sociais na perspectiva bakhtiniana é reconhecer que as palavras não são estáticas, mas sim entidades em constante mutação. Sob essa ótica, as palavras não são estáticas, mas sim entidades em constante mutação, cujo sentido é moldado e remodelado pelos contextos sociais nos quais são utilizadas.

Segundo Barros (1997), é preciso compreender como as palavras são influenciadas pelas trocas sociais, pelos jogos de linguagem e pelos múltiplos usos que se entrelaçam no tecido das interações humanas, oferecendo uma compreensão mais abrangente e dinâmica sobre a construção de sentidos das palavras. “A linguagem, seja ela pensada como língua ou como discurso, é essencialmente dialógica. Ignorar sua natureza dialógica é o mesmo, para Bakhtin, que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida” (Barros, 1997, p. 34-35). Em outras palavras, a linguagem não é apenas uma ferramenta para comunicar ideias e sentimentos, mas possibilita o diálogo na base da construção e transformação das relações sociais e culturais. Bakhtin pensava a linguagem como um diálogo constante entre os sujeitos e grupos sociais. Assim, negligenciar a dimensão dialógica da linguagem é negligenciar sua própria natureza como uma força vital e dinâmica na vida humana, pois é através dela que ocorre o processo de interação entre os seres humanos, através do qual produzimos significação.

Os estudos realizados por Barros (1997), acerca das concepções bakhtinianas, evidenciam a existência de uma relação intrínseca entre o dialogismo e a construção de sentidos. A autora argumenta que Bakhtin concebe o texto como objeto de investigação das ciências humanas, afirmando que “o homem não só é conhecido através dos textos, como se constroi enquanto objeto de estudo nos ou por meio dos textos” (Barros, 1997, p. 28). De fato, a afirmação em questão indica que o processo de construção de sentidos é influenciado pela complexidade das relações humanas, que se dão por meio do diálogo constante entre os interlocutores. Assim, é por meio da troca de ideias, opiniões e perspectivas que os indivíduos constroem sentidos, compartilhando e consolidando sentidos.

No que se refere ao diálogo entre os interlocutores, Barros (1997) discorre sobre a sua importância como elemento fundamental na construção de sentidos. A autora destaca que:

- a- interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem;
- b- o sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, ou seja, constroem-se na produção e na interpretação dos textos;**
- c- a intersubjetividade é anterior à subjetividade, pois a relação entre os interlocutores não apenas funda a linguagem e dá sentido ao texto, como também constrói os próprios sujeitos produtores do texto;

d- as observações feitas podem conduzir a conclusões equivocadas sobre a concepção bakhtiniana de sujeito, considerando-a “individualista” ou “subjetivista”. Na verdade Bakhtin aponta dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos (entre os interlocutores que interagem) e a dos sujeitos com a sociedade. (Barros, 1997, p. 31 - grifo nosso).

Desta forma, a construção de sentidos apresenta uma estreita vinculação com as relações intersubjetivas estabelecidas entre indivíduos – uma intersubjetividade que, segundo Barros, não só caracteriza o modo como os sentidos são construídos, mas também os próprios sujeitos produtores do texto ou do discurso. Nesse sentido, o discurso é entendido como *interdiscurso*, influenciado por outros discursos presentes em seu contexto de produção, com os quais estabelece relações de complementaridade, resposta ou polêmica no interior do texto. Para Barros, somente ao levar em conta a interação dialógica entre os discursos é possível compreender plenamente o processo de produção de sentido.

Em outras palavras, é possível compreender o texto como um objeto linguístico- discursivo que se encontra inserido em um contexto social e histórico; compõe-se de diversas vozes, provenientes de outros textos e discursos que se interconectam. Essas vozes podem complementar-se, responder-se ou até mesmo polemizar entre si no interior do próprio texto, criando um tecido complexo e heterogêneo de significações.

Em suma, tanto o diálogo entre os interlocutores quanto o diálogo entre os discursos exercem considerável influência na construção de sentidos no texto. O diálogo entre os interlocutores configura-se como um espaço de negociação de sentidos e resolução de conflitos, no qual é possível produzir novas ideias e sentidos a partir do entrecruzamento de diferentes perspectivas.

Já o diálogo entre discursos se mostra como uma condição essencial para a construção de sentido, uma vez que o discurso é construído a partir de um diálogo com outros discursos presentes em seu contexto de produção. Assim, é fundamental compreender as relações dialógicas entre os interlocutores e entre os discursos para uma compreensão mais completa e profunda do texto e do ser humano.

## 1.5 Letramento crítico

O desenvolvimento da criticidade nos alunos é, sem dúvida, uma das tarefas mais importantes e desafiadoras para o professor. Silva e Gomes destacam que “as novas tecnologias de comunicação, a globalização e as manifestações culturais transnacionais têm provocado mudanças profundas nas práticas sociais” (Silva; Gomes, 2017, p. 2085), impactando diretamente o contexto educacional. Diante desse

cenário, torna-se indispensável uma educação crítica que vá além das leituras ingênuas, mencionadas por Freire (1987), e incentive os alunos a adotarem uma postura mais analítica e reflexiva em relação à realidade. Oliveira (2020) argumenta que uma educação crítica pode levar os alunos a compreenderem que seu saber não é fruto de um processo individual, mas sim coletivo. Como ela explica, “pode levá-los a compreender como ilusão a percepção de que somos indivíduos com nossas próprias opiniões, quando, na verdade, elas são provenientes das comunidades de que fazemos parte” (Oliveira, 2020, p. 18). Acredito que essa compreensão, possibilitada pela educação crítica, fortalece não apenas o pensamento reflexivo, mas também a consciência de que o conhecimento é moldado pelas interações sociais e contextos históricos, revelando sua natureza intersubjetiva.

Nessa perspectiva, “não são mais *conteúdos* que [devem ser] valorizados, mas a capacidade de buscar novas informações, a capacidade de autoatualização, de perceber quando uma informação já não tem mais o mesmo valor e procurar outro para atualizar, capacidades de atualização, de colaboração” (Souza, 2011, p. 289-290). Dito isso, pensar em letramento crítico é pensar em práticas que se caracterizam pela preocupação em desenvolver a criticidade dos sujeitos, incentivando-os a analisar, interpretar e questionar de forma reflexiva os textos e informações com os quais interagem. Para Souza (2011, p. 296), o letramento crítico

consiste em não apenas ler, mas ler se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que a leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações?

Sendo assim, não basta dizer para o aluno que nossas palavras não se originam em nós, que utilizamos e manejamos a linguagem a partir de um determinado lugar, de um determinado contexto, e que os produtos textuais não são iguais porque cada sujeito ocupa um lugar único no espaço e no tempo, pois possuem diferentes experiências; é preciso deixá-lo experimentar esse movimento, deixá-lo “sentir” que o mundo é um lugar em que é preciso conviver com diferentes interpretações e verdades, que lutam para se tornarem hegemônicas. Leitura e escrita nunca produzem um único sentido. O aluno precisa vivenciar que o sentido muda dependendo de onde estamos lendo e escrevendo, ou então, provavelmente, isso não fará sentido para ele. Por exemplo, uma mesma frase pode ter interpretações diferentes dependendo de onde e quando é lida. Se o aluno não experimentar essas variações, ele pode ter dificuldades em compreender que o sentido das palavras e das ideias não é fixo, mas depende do tempo, do lugar e das relações sociais. Portanto, a vivência concreta dessa mutabilidade do sentido é essencial para que ele internalize esse princípio e o aplique de forma consciente. A meu ver, sua produção textual,

contrastada com a de seus colegas, é um excelente espaço onde essa realidade, de que o sentido depende do contexto, pode ser experimentada.

“Numa perspectiva de letramento crítico, que valoriza a diferença de história, de origem, de lugar de cada intérprete social, [envolver o aluno] no processo conflitante e doloroso do confronto com interpretações e valores diferentes” (Souza, 2011, p. 298) pode ser uma oportunidade favorecida pela atividade de produção textual, quando trabalhada de forma exploratória e dialógica em sala de aula. Ao refletir sobre diferentes interpretações e valores, comparando a sua escrita com a dos colegas e com as discussões que surgem antes e após esse processo, eles têm a oportunidade de dialogar com várias perspectivas. Isso não só enriquece o entendimento individual, mas também fortalece a capacidade dos alunos de lidarem com a diversidade de pensamentos e experiências, o que é essencial para o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica da realidade.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), destacou que ensinar significa provocar a curiosidade do educando; nesse sentido, precisamos estabelecer intimidade entre os saberes curriculares e as experiências sociais dos alunos. Essa ideia, que a meu ver está diretamente relacionada com o letramento crítico, ressalta que a prática educativa não deve ser um processo de mera transferência de conhecimentos, como já apontamos, mas sim um ato de desafiar e instigar os alunos a questionar e a transformar sua própria realidade. Para Freire, o ato de ensinar é uma ação dialógica e reflexiva que envolve a interação entre educadores, educandos e contextos, promovendo, assim, a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, o ensino pode levar o aluno a perceber que o processo de construção de sentidos não tem só a ver com texto, mas com o contexto de sua produção.

Logo, proporcionar atividades que levam o aluno a ultrapassar as barreiras do pensamento ingênuo, da neutralidade das palavras, desenvolvendo sua criticidade, é um desafio que deve ser (re)pensado diariamente. À vista disso, “o letramento crítico deve ser desempenhado e exercitado constantemente em atividades pedagógicas e curriculares. Os processos são de análise, de ação, de construção e reconstrução, adaptação constante” (Souza, 2011, p. 299). Essa é uma das maiores responsabilidades do professor: mediar a transformação da curiosidade ingênua do aluno em uma curiosidade crítica, sem que ela deixe de ser curiosidade (Freire, 1996).

Enquanto professora, de antemão, penso que a primeira atitude que devemos ter para promover o letramento crítico é abandonar nossa posição de “principal responsável por proporcionar aos alunos o verdadeiro entendimento sobre o texto, revelando-lhes as verdadeiras intenções do autor [...] sem antes entender o que os estudantes já sabem ou compreendem sobre o tema trabalhado pelo texto” (Gomes, 2023, p. 20).



Souza (2011, p. 1), em seus estudos sobre letramento crítico, reforça a importância de uma educação crítica ao afirmar que “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico”. Sua proposta busca capacitar estudantes e professores a adotar uma postura reflexiva e questionadora diante dos textos, superando a mera reprodução passiva de conteúdo. Nesse contexto, o letramento crítico desempenha um papel fundamental, pois não se limita ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, promovendo a ponderação sobre os discursos e as ideologias que permeiam a sociedade. Em outras palavras, habilita os indivíduos a questionarem e transformarem as estruturas sociais, culturais e políticas por meio da linguagem. De forma semelhante, Monte Mór (2013, p. 42) assevera que

o letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias.

Em resumo, não há discurso neutro; todos os enunciados estão impregnados de ideologias que refletem e sustentam certas estruturas sociais e políticas. Esse entendimento é fundamental para o letramento crítico, pois ajuda a desconstruir a ideia de que os textos — sejam eles escritos, orais ou visuais — são meramente veículos de informação objetiva. Monte Mór (2013) nos lembra que compreender um discurso implica mais do que decifrar suas palavras; é necessário considerar quem está falando, para quem, com qual propósito e a partir de quais posições de poder. Esse olhar crítico permite que educadores e estudantes identifiquem as mensagens e os interesses subjacentes em jogo, promovendo uma leitura mais consciente e transformadora da realidade.

Entretanto, para que essa transformação ocorra, é necessário romper com as visões limitadas impostas pelo senso comum nas salas de aula, onde a interpretação de um texto é considerada única. Enquanto esse senso comum operar, a prevalência dele pode manter os alunos presos a uma visão limitada da interpretação textual, dificultando o desenvolvimento de uma leitura crítica e mais ampla. Nesse sentido, Mattos, Jucá e Jorge (2019) enfatizam a importância de promover uma consciência crítica nos aprendizes, destacando que ela lhes permite considerar o aspecto social da língua e realizar uma leitura mais profunda das relações de poder presentes nos discursos. A conexão entre o letramento crítico e a conscientização linguística, portanto, evidencia o papel transformador da educação crítica na construção de sujeitos mais reflexivos e engajados, “situados sócio--historicamente e, ao mesmo tempo, imersos em uma sociedade altamente tecnologizada, capazes de tomar decisões e participar ativamente nas mais diversas práticas sociais, contribuindo, assim, para a transformação da sociedade em que vivem” (Mattos; Jucá; Jorge, 2019, p. 69).

Dito isso, a proposta de letramento crítico em que nos baseamos é, portanto, essencial. Ela busca desenvolver, em alunos e professores, a capacidade de perceber as ideologias dominantes que orientam a construção de sentidos e, conseqüentemente, favorecem determinados grupos sociais em detrimento de outros. Como Souza propõe, “a tarefa do letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento” (Souza, 2011, p. 2).

Como professora e pesquisadora, acredito que atividades de produção textual, quando bem planejadas, podem ser instrumentos poderosos para o desenvolvimento do letramento crítico. Essa dinâmica, que envolve discussões, pesquisas, trocas de experiências, questionamentos, leituras e a produção escrita, deve ser encarada como uma valiosa oportunidade para romper com o senso comum, “onde os significados são tomados como “dados”, “naturais” e “incontestáveis”” (Souza, 2011, p. 1). Essas atividades podem permitir uma reflexão crítica e o reconhecimento de que nossos sentidos e valores têm origem nas coletividades às quais pertencemos, sendo portanto, um complexo ato sócio-histórico. Além disso, Souza destaca que o letramento crítico “não se limita a revelar ou desvelar as condições de produção do texto lido” (Souza, 2011, p. 2); ele implica *aprender a escutar o outro e aprender a se ouvir escutando o outro*. Em outras palavras, essa abordagem sugere que as verdades e valores dos *Outros*, embora diferentes dos nossos, são igualmente válidos, pois são moldados por suas próprias comunidades e histórias. Segundo ele, “o resultado desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança de nosso “eu” (Souza, 2011, p. 5).

Nossa proposta de produção textual em sala de aula visa justamente proporcionar aos alunos o contato com diferentes leituras e perspectivas, favorecendo o desenvolvimento do letramento crítico. Como ressalta Oliveira,

no mundo atual, a maneira com que se formula conhecimento é muito mais rápida e dinâmica, o que, no entanto, pode gerar riscos sociais que precisam ser considerados, e para lidar com isso, precisamos compreender os fenômenos e essa complexidade do mundo das informações de maneira crítica (Oliveira, 2020, p. 16-17).

Diante desse cenário, torna-se fundamental preparar os alunos para interpretar e questionar criticamente as informações, capacitando-os a discernir entre fatos e opiniões, bem como a reconhecer possíveis manipulações ou vieses. A produção textual, nesse sentido, vai além da simples elaboração de textos; ela é uma prática social que pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma consciente e responsável em um mundo caracterizado por rápidas transformações e múltiplas narrativas.

Segundo Souza (2019, p. 11), “a partir do momento em que pensamos criticamente, é necessário

refletir criticamente sobre o próprio pensar crítico: “o que me leva a pensar assim?”; “O que me leva a entender X dessa forma e não de outra?””. Essa autorreflexão sobre os próprios processos de pensamento é essencial para uma postura verdadeiramente crítica; levar os alunos a esses questionamentos, enquanto eles realizam leituras diversas e discutem com os pares, é fundamental para desenvolver sua capacidade de analisar e problematizar os discursos que os cercam.

Bakhtin (1997), por sua vez, também pode embasar reflexões críticas, ainda que de forma indireta, ao afirmar que toda linguagem é intrinsecamente dialógica. Para Bakhtin, ao nos comunicarmos, estamos sempre em interação com múltiplas vozes — sejam elas provenientes de discursos do passado, do presente ou mesmo de respostas futuras. Esse entendimento desestabiliza a noção de que o sujeito constrói sentido de maneira isolada, enfatizando que todo enunciado carrega marcas de um contexto mais amplo de interlocuções. A criticidade, nesse contexto, surge quando o indivíduo reconhece essas múltiplas vozes e passa a analisá-las de forma consciente e questionadora, problematizando não apenas o conteúdo dos discursos, mas também os processos que moldam sua compreensão e interpretação da realidade.

Diante de toda essa reflexão, acredito que atividades de produção textual que mobilizam diversas leituras, discussões e reflexões, inclusive sobre a própria escrita, são excelentes oportunidades para demonstrar, na prática, que a leitura e a escrita não são previsíveis, mas resultam de processos complexos e interativos que envolvem múltiplas perspectivas e contextos. Ao refletir sobre os textos, os alunos começam a perceber que cada texto é impregnado de sentidos, intenções e ideologias que podem ser questionados e reinterpretados. Dessa forma, as produções textuais se tornam não apenas ferramentas de aprendizado da língua, mas também espaços de desconstrução e reconstrução de sentidos.

### **1.5.1 Letramento Crítico e Formação Docente: Reflexões para uma Educação Transformadora**

A formação dos professores representa um pilar fundamental para a melhoria contínua do sistema educacional brasileiro. No âmago dessa questão, está a percepção generalizada de que a reflexão sobre os conhecimentos e práticas docentes é um elemento primordial para tentar enfrentar os desafios presentes nos contextos educacionais do país.

Sob a ótica bakhtiniana, que enfatiza a interação social, a dialogicidade e a construção de sentidos através da linguagem, juntamente com outros autores, vamos discutir essa temática. A nosso ver, a formação, tanto inicial quanto continuada dos professores deve ser um espaço de reflexão sobre a prática docente, incentivando a construção de saberes e práticas contextualizadas, visando a construção de um

sujeito socialmente crítico e engajado. Se considerarmos que uma educação responsável deve proporcionar meios para os sujeitos entenderem, participarem ativamente de e, eventualmente, alterarem as dinâmicas sociais, é fundamental que as atividades oferecidas tanto nas formações quanto em sala de aula extrapolem o conteúdo em si, abrindo espaço para a experiência do existir-evento<sup>13</sup>.

O mundo contemporâneo, complexo, globalizado e diversificado demanda uma abordagem diferenciada em nossa sala de aula. Os conceitos tradicionais de métodos, livros didáticos e processos de ensino-aprendizagem estão sendo transformados à medida que nossa realidade evolui (Souza, 2011). Nessa perspectiva, as formações iniciais e continuadas devem proporcionar espaços para que os professores possam analisar criticamente suas ações, dentro e fora de sala de aula, aliando teorias e práticas que os ajudem a (re)pensar o fazer pedagógico. “A relação professor-aprendiz não é como a relação bancária, de fazer pequenos depósitos e imaginar que alguma hora essa conta vai aumentar e gerar lucro” (Souza, 2011, p. 281). Dessa forma, é fundamental entender que estamos perante novas formas de aprender, ensinar e relacionar.

Esse processo de reflexão sobre as mudanças nas formas de aprender, ensinar e relacionar deve ser promovido durante toda a carreira do magistério. Se os educadores persistirem na visão de que o ensino é unidirecional, estruturado, linear e previsível, poderão erroneamente acreditar que a aprendizagem é uniforme para todos os alunos, ou seja, basta seguir um método que qualquer aluno aprenderá - trata-se de uma visão que Street (2014) critica como sendo um modelo autônomo de letramento. Ao contrário desse modelo autônomo, me alinho a um modelo ideológico (Street, 2014): reconheço que como educadora, meu papel não é apenas transmitir conhecimentos, mas criar condições para que o aluno construa seu próprio aprendizado. Isso implica em uma responsabilidade ética diante das diversas possibilidades de mediação do conhecimento. É fundamental permitir que alunos e professores identifiquem não apenas os desafios, mas também as injustiças, desigualdades e oportunidades presentes na educação e no mundo. Ao refletir criticamente, os professores se tornam capazes de promover uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora. Esta abordagem não só beneficia o desenvolvimento pessoal dos educadores, mas também melhora a qualidade do ensino de maneira geral. Ao ajustar e inovar suas práticas pedagógicas com base em uma reflexão crítica, é possível adaptar o ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo diálogos que

---

<sup>13</sup> Em “Para uma Filosofia do Ato Responsável”, Bakhtin (2017, p. 14), propõe o conceito de “existir-evento” como a manifestação da palavra como um ato intrínseco à vida humana. O “existir-evento” se refere a um momento específico e singular na existência, onde a palavra é proferida não apenas como um conceito (conteúdo-sentido), mas também carregada de elementos emocionais e volitivos (entonação, intenção).

favoreçam a construção coletiva do conhecimento.

Assim, no contexto do ensino-aprendizagem, dos processos de construção do conhecimento, da alfabetização e do desenvolvimento da leitura e escrita, entre outras questões fundamentais que envolvem as interações entre professor, aluno, escola e sociedade, é importante reconhecer que não existe uma fórmula única ou um caminho pré-determinado que garanta sucesso absoluto. Em um modelo ideológico de letramento (Street, 2014), cada contexto educacional é visto como singular, influenciado por uma variedade de elementos e interações que moldam diretamente a dinâmica pedagógica. Nesse cenário complexo e multifacetado, a atuação docente demanda um contínuo exercício de reflexão e adaptação. A preparação dos educadores não pode ser rígida ou linear, mas sim flexível e contextualizada, capaz de dialogar efetivamente com as particularidades de cada ambiente educativo. Segundo Bakhtin (2010, p. 102),

a ideia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas ideias. O pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializando na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra. É no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce e vive a ideia.

Na verdade, ideias – aceitação, contradição, dúvida, desconfiança – são formas de pensamento que emergem na interação entre as vozes e as consciências dos indivíduos, pois são construídas a partir das trocas e influências mútuas entre diferentes perspectivas e experiências. É nesse espaço de interseção, onde essas vozes se encontram, dialogam e se influenciam mutuamente, que as ideias ganham vitalidade e se materializam através da linguagem.

Dessa forma, por meio desta pesquisa busco valorizar e fomentar práticas dialógicas antes e depois da escrita. Espero que os professores voltem seu olhar para o processo de produção textual, compreendendo que ele pode ser mais rico do que o produto final em si; que reconheçam que o ato de escrever requer um olhar que vai além da correção ortográfica, valorizando a produção de sentidos; que os sentidos produzidos estão intrinsecamente ligados aos contextos sociais e históricos, fortalecendo, assim, suas práticas pedagógicas.

Adicionalmente, ensejo que os professores compartilhem essa compreensão com os alunos, incentivando atitudes responsivas que conectem os significados sociais do passado e do presente por meio da exploração de variadas fontes de leituras, de discussões em sala de aula, de atividades de pesquisa etc. Essas práticas não apenas enriquecem a experiência de aprendizagem, mas também ajudam

a formar indivíduos mais conscientes, respeitosos e críticos.

Como professora e pesquisadora, ao longo da redação desta tese, me questionei repetidamente sobre minha formação, tanto inicial quanto continuada, no exercício do magistério. É certo que, com o tempo, passei por diversas transformações na maneira como reflito sobre meu papel e minha atuação em sala de aula. No entanto, até o momento, não me recordo de ter refletido ou discutido, nos espaços escolares ou nas formações continuadas, a temática específica desta pesquisa. Enquanto professora e pesquisadora, observei que o conteúdo abordado nas formações e nas discussões na sala dos professores raramente envolvia questões relevantes para o aprimoramento da pedagogia ou para a compreensão da diversidade linguística na sala de aula. As discussões mais frequentes, aquelas que mais me marcaram, centraram-se principalmente na desvalorização da profissão docente e, em alguns casos, na culpabilização dos professores pelos insucessos acadêmicos. Essas questões são importantes e devem ser debatidas, mas parecem ganhar mais destaque do que temas como a importância de uma educação mais inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural dos estudantes.

Diante disso, lançando meu olhar para a ambiência escolar como uma das agências de letramento mais significativa, vejo que preparar o aluno para participar de práticas de letramento (Street, 2014) em que a leitura e a escrita se fazem presentes é um dos papéis mais importantes da escola, pois o *Eu*<sup>14</sup> só vem a ser *Eu* na interação com outros *Eus*, através de um processo de colaboração; na língua o locutor só se constitui como tal na interação com os interlocutores. Essa ideia evidencia que no ambiente escolar, as interações entre alunos, professores e demais membros da comunidade educacional desempenham um papel crucial no desenvolvimento da habilidade comunicativa e na construção da identidade dos estudantes. O processo de colaboração e interação social na aprendizagem da leitura e escrita não apenas ajuda na aquisição de habilidades linguísticas, mas também na compreensão de diferentes perspectivas, na formação do pensamento crítico e na construção do “*Eu*” em relação ao mundo ao redor.

Portanto, acredito que é essencial oferecer aos professores exemplos práticos de atividades que explorem e promovem o fomento da criticidade no ambiente escolar. Esses exemplos devem ir além de simplesmente ajudar os educadores a enfrentar desafios imediatos; é necessário apresentar possibilidades de ações que os capacitem a se tornarem sujeitos ativos no processo educativo, conforme a perspectiva de Bakhtin, em que a construção do conhecimento se dá por meio do diálogo e da interação. Tais trabalhos podem apoiar os professores na criação de ambientes educacionais equitativos, nos quais a

---

<sup>14</sup> A partir das leituras dos textos de Bakhtin (1997, 2010, 2017) o *Eu* não é um indivíduo isolado e autônomo, está sempre em evolução, sua identidade é construída de maneira contínua e dinâmica. O *Eu* se forma na interação com os *Outros*, é constituído através da linguagem e da interação social, e é sempre influenciado e moldado pelo contexto em que se encontra.

diversidade cultural e linguística dos alunos seja reconhecida, valorizada e respeitada.

Ao explorar as manifestações de autoria por meio da identificação e análise das marcas de alteridade nos textos dos alunos, os professores podem aprender a reconhecer e valorizar diferentes perspectivas culturais, étnicas, sociais e de gêneros. Além disso, por meio do diálogo, os docentes podem ser instigados a desafiar as estruturas e práticas educacionais que perpetuam desigualdades e injustiças. Essa é uma das motivações principais desta tese: promover um espaço de reflexão que aproxime teoria e prática, contribuindo para os processos de desenvolvimento da criticidade de professores e alunos, visto que nosso papel como professores hoje em dia “não é mais transmitir conhecimento, mas ensinar maneiras novas de buscar conhecimento” (Souza, 2011, p. 289).

Neste capítulo, procurei estabelecer os conceitos fundamentais para a análise da construção de autoria e da alteridade nas produções textuais dos alunos, com base nas teorias de Bakhtin, Freire e Souza. Ao discutir o conceito de dialogismo e as interações sociais que moldam os textos dos alunos, busquei destacar a relevância da alteridade para a compreensão de como os alunos se posicionam em relação ao mundo e constroem sentidos em suas produções. Também explorei a importância da autoria como um processo dialógico e da construção de sentidos, essencial para promover uma educação crítica e transformadora. No próximo capítulo, darei continuidade a essa reflexão, detalhando a metodologia adotada para investigar as produções textuais dos alunos, com ênfase na análise das marcas de alteridade e autoria presentes em seus textos.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA DE PESQUISA

*A linguagem não é apenas um meio de comunicação,  
mas uma forma de ser e estar no mundo.*

*Mikhail Bakhtin, 1997.*

A presente pesquisa adota como metodologia o estudo de caso etnográfico e a observação participante. Segundo André (1995, p. 30), o estudo de caso etnográfico constitui uma abordagem recente, caracterizada pela aplicação dos princípios da etnografia no contexto do estudo de caso, inserindo-se na tradição interpretativa de pesquisa e na perspectiva etnográfica. Lüdke e André (1986, p. 17) apontam que

um estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico [...] O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Por outro lado, fazer etnografia

é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer Etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer Etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (Mattos; Castro, 2011, p. 45).

Nessa perspectiva, o estudo de caso etnográfico me permite uma inserção na realidade social a ser investigada por meio da observação participante; buscarei compreender elementos intrínsecos e tácitos da realidade dos alunos, a saber, as marcas da alteridade contidas em seus textos. Não estou em busca da verdade absoluta, mas sim dos sentidos sociais que os alunos atribuem às situações com as quais se deparam. O estudo etnográfico possibilita essa investigação, pois a responsabilidade – ou seja, a forma como as pessoas reagem e respondem a uma demanda – está intimamente ligada ao entendimento delas sobre o contexto. Dessa forma, busco entender nos textos dos alunos os sentidos que eles atribuem a determinadas situações sociais e como esses sentidos se relacionam com a autoria e a alteridade. O objetivo é possibilitar que os alunos, por meio da negociação com as diversas vozes presentes nos textos



discutidos, nas aulas e em suas próprias experiências, percebam que nossos valores e pontos de vista são frutos de nosso lugar histórico-social, estimulando uma postura reflexiva sobre o mundo ao seu redor.

O trabalho etnográfico compreende um estudo profundo e exaustivo sobre o contexto e o comportamento dos participantes da pesquisa, bem como o estudo de caso. Distinguir, no sentido etnográfico, vai além, no sentido de investigar as interações que ocorrem em um ambiente, procurando apreendê-las em suas diversas dimensões. Outra exigência para o estudo de caso etnográfico é que o pesquisador esteja com os participantes da pesquisa e consigo mesmo, isento de pré-conceitos e com um novo olhar sobre os informantes, sem se prender a um conhecimento prévio sobre eles ou sobre o que está certo ou errado.

Através da observação participante, posso analisar como os indivíduos se relacionam com os *Outros* e como constroem suas identidades e subjetividades a partir dessas relações, entendendo as práticas de comunicação contemporâneas como parte de um processo mais amplo de comunicação cultural. Nesse sentido, as palavras e os discursos não têm significado fixo, mas sim um sentido que é construído em relação a outros discursos em um processo contínuo de diálogo. Em outras palavras, é por meio do diálogo que as palavras ganham novas interpretações e se adaptam aos diferentes contextos nos quais são utilizadas.

Para a análise dos dados gerados neste estudo de caso etnográfico, utilizarei o método da análise de conteúdo de Bardin (2011), com o objetivo de identificar os sentidos contidos no material de análise e suas relações com a autoria e a alteridade. Tal método envolve organização do material, codificação e categorização, assumindo, em geral, a forma de um levantamento.

Como instrumentos de pesquisa, utilizarei: três textos motivadores, um formulário de produção de texto sem identificação do aluno e as anotações no meu Diário de Campo (DC). Desta forma, terei como principal instrumento as produções textuais dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, num total de trinta e três amostras, sendo uma produção textual de cada aluno. Tais produções textuais foram elaboradas em ambiente escolar, durante as minhas aulas como professora regente da turma. A partir da coleta dessas produções espero analisar a manifestação da autoria – através do diálogo do aluno com as vozes do passado e do presente realizada pela seleção dos argumentos, - a partir da investigação das marcas da alteridade em suas produções textuais.

## **2.1 O caminho de pesquisa**

Esta pesquisa está orientada pelo arquétipo interpretativo da pesquisa social e pela tradição

etnometodológica. Nessa perspectiva, reconhece-se que o ator social não é apenas influenciado por normas sociais internalizadas, mas em especial por relações que se estabelecem no campo de estudo em que está inserido.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois busca interpretar fenômenos linguísticos e investigar a construção de autoria por meio da identificação e análise das marcas de alteridade em produções textuais realizadas em sala de aula. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes; e é nesse universo cujas relações dialógicas constroem sentidos que iremos adentrar.

Pope e Mays (2005, p. 13) ponderam que

a pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa *interpretativa*.

Logo, esse tipo de pesquisa refere-se a uma abordagem que vai além do quantificável ou informativo; ela se vincula às vivências e interpretações compreendidas no seio das relações sociais e isso exige não apenas a capacidade de observação, mas também “boa memória e um registro claro, detalhado e sistemático” (Pope; Mays, 2005, p.46).

Em vista disso,

às vezes é possível fazer uma anotação ou gravar informações no ambiente, outras vezes isso pode não ser prático ou pode ser postergado. Recordar eventos e conversas é importante e é uma capacidade que precisa de prática. A memória pode ser ajudada pelo uso de anotações rabiscadas, quando possível, durante a observação (Pope; Mays, 2005, p.46)

Desta forma, além das produções textuais dos alunos e dos textos motivadores, utilizarei minhas anotações em meu DC como pesquisadora/professora; essas anotações fornecem dados baseados em percepções sobre o contexto em que as produções textuais dos alunos foram criadas, descrevendo situações ocorridas em sala de aula e que não estão explícitas nos textos escritos pelo alunos. Além disso, elas ajudam a contextualizar as marcas de alteridade identificadas nos textos produzidos, podendo facilitar a compreensão de como essas influências se manifestam.

Compreender que toda observação parte de um ponto de vista específico e está impregnada de preconceitos, é fundamental, pois tais atitudes podem gerar conflitos na pesquisa; durante a implementação da pesquisa, a abstenção de julgamentos em relação aos alunos e suas interações no

contexto da pesquisa, pode contribuir para uma observação menos tendenciosa. Nesse sentido, a imparcialidade é um objetivo importante na pesquisa, embora devamos considerar que uma neutralidade absoluta é uma meta inatingível.

Na condição de participante que convive com os alunos em sala de aula ao longo de vários anos — muitos deles meus alunos em períodos anteriores —, tenho a oportunidade de experienciar, observar e analisar as relações interpessoais no ambiente escolar, bem como os múltiplos sentidos que elas assumem na sala de aula e na vida dos estudantes. Sob esse prisma, a pesquisa se configura como um processo de participação e cooperação entre pesquisadora e participantes, permitindo a análise das manifestações de autoria por meio da identificação e interpretação das marcas de alteridade, com o objetivo de possibilitar que os alunos, por meio da negociação com as diversas vozes presentes nos textos discutidos, nas aulas e em suas próprias experiências, percebam que nossos valores e pontos de vista são frutos de nosso lugar histórico-social, estimulando uma postura reflexiva sobre o mundo ao seu redor.

## **2.2 O contexto da investigação: a escola**

Localizada em um bairro periférico da cidade de Uberlândia MG, a escola onde se dá a pesquisa foi criada para oferecer o ensino fundamental de 1ª a 8ª séries, hoje 1º ao 9º ano, com capacidade para atender 2.100 alunos em três turnos: manhã, tarde e noite.

A estrutura física da escola comporta 17 salas de aulas e salas para biblioteca, pedagogas, direção, vídeo, laboratório de ciências, e espaços usados como refeitório, depósito e vestiário, além de uma quadra de esportes. Depois de alguns anos, a estrutura física da escola sofreu algumas alterações: transformaram a sala de vídeo em mais uma sala de aula, construíram um quiosque, uma quadra de peteca, passarelas para transitar e bancos de cimento, melhorando assim o espaço externo da escola. Anos depois, a quadra de esportes foi coberta e os vestiários se tornaram salas de psicomotricidade, arte terapia e laboratório de informática.

Hoje, a Unidade Escolar conta com aproximadamente 1400 alunos matriculados no ensino fundamental, em dois turnos, além de atender em duas salas no período vespertino alunos de 5 anos, da Educação Infantil.

## **2.3 Os participantes da Pesquisa**

Os participantes desta pesquisa consistem em trinta e três discentes do 5º ano do Ensino

Fundamental I, turno matutino, bem como a própria pesquisadora, que foi professora das disciplinas de história e geografia desses alunos no ano em que a pesquisa foi realizada. A turma é composta por crianças com idades entre 10 e 11 anos, provenientes de diferentes contextos socioeconômicos, representando uma variedade de experiências de vida e perspectivas culturais.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 29),

o “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo.

A definição de Lüdke e André (1986) sobre o “observador como participante” se alinha diretamente à minha atuação na pesquisa, uma vez que minha identidade como professora e os objetivos do estudo são conhecidos pelos alunos desde o início. Esse papel me permite um olhar mais próximo e aprofundado sobre as interações em sala de aula, possibilitando a coleta de informações valiosas para a análise das manifestações de autoria.

Nesse sentido, minha posição como professora-pesquisadora reforça essa dinâmica de proximidade e colaboração descrita por Lüdke e André (1986). O vínculo estreito que estabeleci com os alunos ao longo dos anos — muitos deles meus alunos desde o 1º ano do ensino fundamental — possibilita um olhar mais atento sobre suas trajetórias, permitindo-me compreender de forma mais aprofundada suas características individuais, estilos de escrita e contextos sociais. Essa familiaridade, somada ao fato de os alunos já conhecerem os objetivos da pesquisa, favorece a identificação e análise das marcas de alteridade em seus textos.

## 2.4 O Método de análise

Para essa pesquisa, elegi o método de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin. De acordo com Bardin (2011, p. 15), a análise de conteúdo é

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.

Através dessas inferências ou deduções lógicas é possível refletir sobre duas questões importantes, sendo elas:

- o que levou [o aluno] a determinado enunciado? Este aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem [do texto];
- quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar? Isto refere-se aos possíveis efeitos das mensagens (por exemplo: os efeitos de uma campanha publicitária, de propaganda) (Bardin, 2011, p. 45), [ou seja, as vozes de *Outros*].

Consideramos que ambos os aspectos poderão ajudar a ampliar a análise textual, pois levam em consideração não apenas o conteúdo manifesto no texto, mas também os fatores subjacentes que influenciaram a criação da mensagem e as possíveis ramificações que essa pode ter.

Dessarte, na AC, o que se procura investigar e demonstrar é uma “correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados” (Bardin, 2011, p. 47). Devemos compreender um texto não um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, concordâncias, imperfeições etc.

Com esse enfoque,

a leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica etc. (Bardin, 2011, p. 48)

Portanto, ao ler um texto, é fundamental considerar os diversos sentidos que podem estar subjacentes às palavras, em vez de se limitar à interpretação de seu sentido literal, uma vez que o texto é influenciado pelo contexto histórico, social, cultural e geográfico em que o autor está inserido. Esse exercício reflexivo permite uma compreensão mais profunda das emoções, sentimentos, pensamentos e ideologias implícitas na comunicação, possibilitando a exploração de múltiplas camadas de sentidos.

É assim que vamos nos constituindo sujeitos dialógicos, através da alteridade que nos perpassa por intermédio dos *Outros*. Ao analisar os textos dos alunos utilizando a metodologia de AC, podemos perceber a complexidade das relações humanas. Essas relações são moldadas pela interação constante entre diferentes pontos de vista, refletindo uma dinâmica de consonâncias e discordâncias que contribui para constituir nosso mundo interior, ou seja, o conjunto de nossas crenças, valores, opiniões etc.

Com base nisso, a fim de estruturar melhor a análise, adotarei os três polos propostos por Bardin (2011), que são:

*A pré-análise;*

Nessa etapa ocorre a organização do material para compor o conjunto de dados da pesquisa. Durante esse processo, é selecionado o *corpus*, são formuladas as hipóteses e desenvolvidos indicadores que irão guiar a interpretação final. Durante a pré-análise realizamos:

- Leitura flutuante<sup>15</sup> do material;
- Escolha do corpus que será analisado (a priori) e posteriormente;
- Constituição do *corpus* com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;
- Formulação de hipóteses e objetivos;
- Referenciação dos índices e elaboração de indicadores;
- Preparação do material.

Segundo Bardin (2011, p.130), “desde a pré-análise devem ser determinadas operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados”. Essas operações iniciais são fundamentais para orientar o desenvolvimento da análise a fim de se obter a condução de uma pesquisa detalhada e rigorosa.

#### *A exploração do material;*

“Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2011, p. 131). Vejamos do que se trata cada item:

- A codificação do material: na codificação, deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser uma palavra, uma frase, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento etc. As unidades de contexto conferem sentido às unidades de registro, ou seja, a unidade de registro está inserida na unidade de contexto;
- A enumeração de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente: A enumeração pode ser feita através da presença (ou ausência), frequência, frequência ponderada,

---

<sup>15</sup> A partir de Bardin (2011), entendemos como “leitura flutuante”, o momento inicial de aproximação com os documentos a serem analisados, para ver do que se trata.

intensidade, direção, ordem e co-ocorrência (análise de contingência);

- A categorização, que seguirá algum dos seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo.

Para este último tópico, Bardin (2011) apresenta possíveis técnicas aplicadas à análise de conteúdo, são elas: análise categorial, de avaliação, de enunciação, de expressão e das relações.

*O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.*

“O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fieis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2011, p. 131). Isso significa, no caso dessa pesquisa, que a análise deve se manter próxima do que foi realmente expresso pelos alunos, sem distorcer o sentido das palavras ou ideias que eles apresentaram.

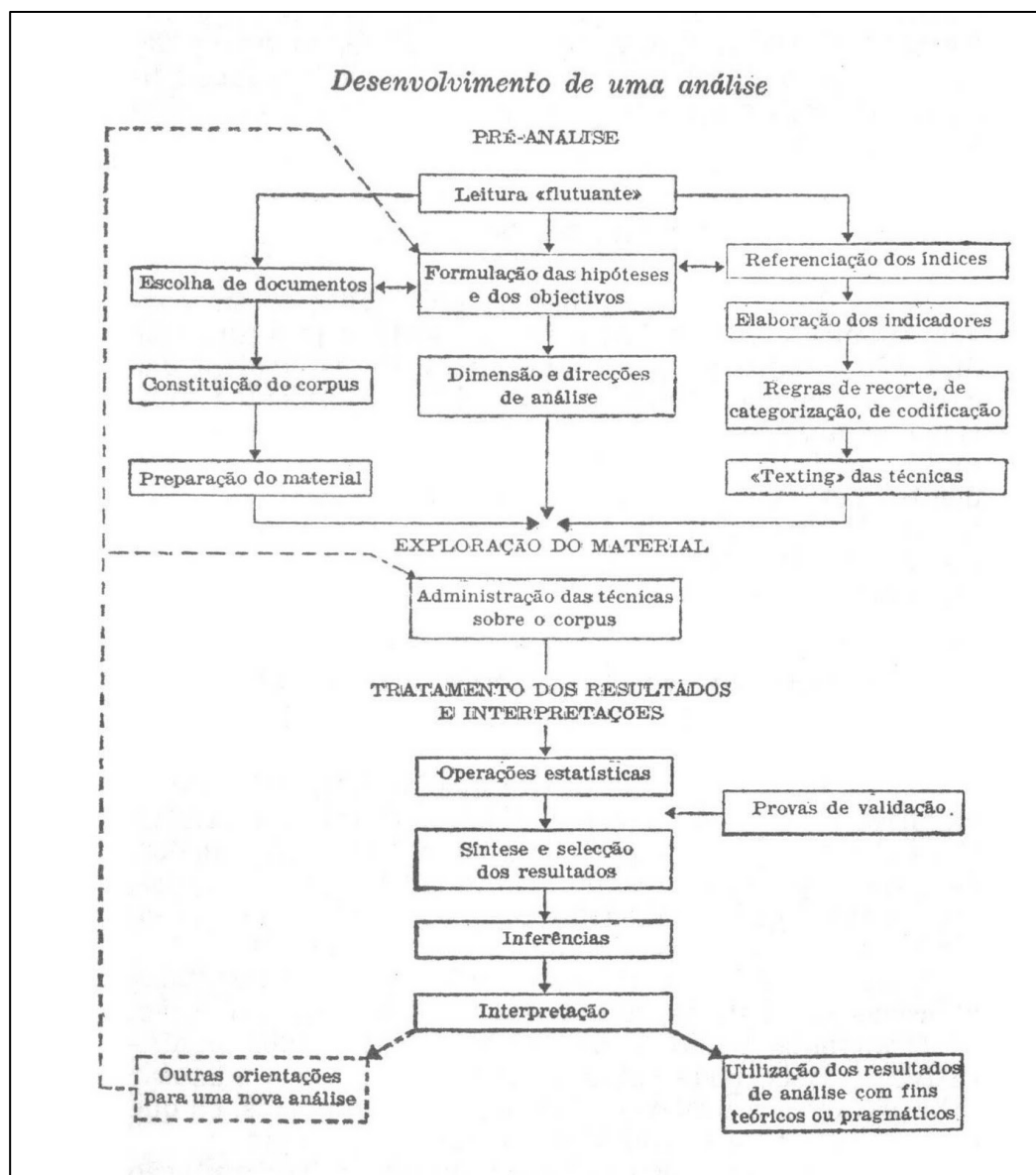
Com essa metodologia almejo alcançar os objetivos delineados nesta pesquisa, considerando que a produção textual do estudante não é uma forma fechada ou conclusa, mas sim um estágio em constante evolução dentro de um processo de desenvolvimento, permeado por múltiplas vozes, divergências e imperfeições. Para Bardin (2011, p. 218), “o discurso é, por um lado, “uma atualização parcial de processos na sua grande parte inconscientes” e por outro a estruturação e as transformações provocadas pela passagem pelo “fluxo” da linguagem e pelo “outro””.

Partindo dessa compreensão do discurso como algo dinâmico e em constante transformação, considero que as atividades de produção textual nas escolas, em muitos casos, não favorecem a plena evolução desse processo. Com base na minha experiência, percebo que essas atividades muitas vezes não são precedidas de um trabalho significativo com leituras diversificadas e discussões. Em vez disso, o tema proposto é abordado de forma superficial, muitas vezes através de uma única fonte de leitura, e o aluno é orientado a escrever de maneira individual, sem espaço para a troca ou reflexão dialógica sobre as condições de produção, o tempo e o espaço em que foram escritos, nem para a análise dos diversos sentidos de seus textos.

Para concluir, é importante ressaltar que no tópico 2.7 serão fornecidos detalhes sobre as três etapas mencionadas anteriormente: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Este tópico visa aprofundar a compreensão dos aspectos relacionados a essas etapas específicas dentro do escopo da pesquisa, explicando como cada uma contribui para o desenvolvimento da análise.

Para ilustrar de maneira mais clara esse processo, abaixo apresento um esquema desenvolvido por Bardin (2011), que sintetiza e resume os conceitos abordados ao longo deste capítulo.

**Figura 2:** Desenvolvimento de uma análise.



Fonte: Bardin, 2011, p. 132.

## 2.5 A codificação e a categorização

Para Bardin (2011), a codificação e a categorização são etapas-chave para analisar dados qualitativos, como textos, entrevistas, imagens, entre outros materiais, a fim de identificar padrões, temas e sentidos relevantes.



A codificação é o processo de atribuir rótulos ou códigos a partes específicas do material analisado. Esses códigos representam conceitos, temas ou ideias importantes encontradas nos dados. Durante a codificação, o pesquisador identifica segmentos relevantes nos dados brutos e os rotula com categorias ou códigos que descrevem ou representam o conteúdo desse segmento. A codificação permite a organização e o agrupamento de informações semelhantes para análise posterior.

Já a categorização se refere à etapa em que os códigos ou unidades de sentido são agrupados em categorias mais amplas e abrangentes. Essas categorias são formadas a partir dos códigos identificados durante a codificação. A categorização envolve a organização e a classificação dos códigos em conjuntos ou temas que compartilham características semelhantes ou estão relacionados conceitualmente. Esse processo de categorização permite ao pesquisador identificar padrões e tendências nos dados, além de possibilitar uma compreensão mais profunda dos temas emergentes.

Resumidamente, a codificação envolve a marcação de unidades específicas nos dados com códigos ou rótulos, enquanto a categorização consiste na organização desses códigos em conjuntos maiores e mais abrangentes para identificar temas e padrões mais amplos nos dados analisados. Esses processos são fundamentais na AC, permitindo uma compreensão mais detalhada e estruturada dos dados qualitativos coletados.

No presente estudo, ao iniciar a análise dos dados coletados e ao construir as categorizações conforme sugeridas por Bardin (2011), utilizei uma planilha no Microsoft Excel para organizar a análise dos textos selecionados por saturação, produzidos pelos alunos participantes da pesquisa. A análise concentrou-se na organização e na categorização desses textos, observando e qualificando a frequência das ocorrências de cada categoria.

Com esse propósito, delinee o seguinte protocolo:

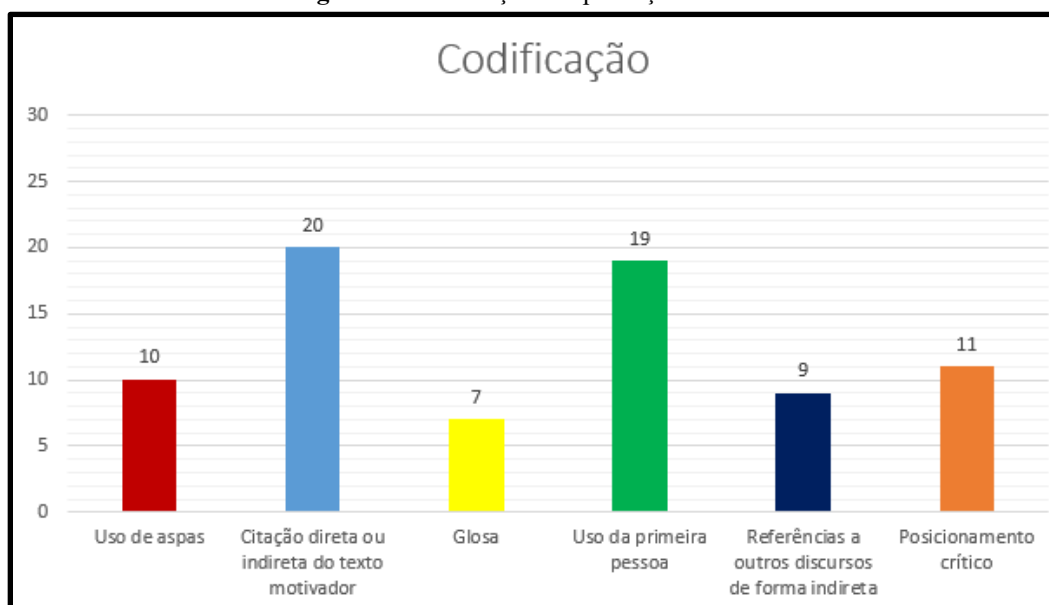
- **Unidade de registro:** consiste na unidade de significação identificada no material, ou seja, na posição enunciativa que dialoga com outras vozes e perspectivas presentes no discurso. É a porção específica do conteúdo que será observada, codificada e categorizada durante a análise.
- **Unidade de contexto:** refere-se ao material textual ou discursivo mais amplo em que a unidade de registro está inserida. Trata-se de um excerto significativo do texto, ou seja, um recorte que contribui diretamente para a análise. Conforme Bardin (2011, p. 137), a unidade de contexto pode variar, como “a frase para a palavra e o parágrafo para o tema”.

Essa unidade possibilita o retorno ao contexto da unidade de registro sempre que necessário, oferecendo suporte e significado ao conteúdo analisado. Em nossa pesquisa, as unidades de contexto auxiliam na identificação do posicionamento autoral e das marcas de alteridade presentes no material.

Após a definição das unidades de registro e de contexto, foram determinadas as categorias analíticas que orientaram a análise dos dados. As categorias finais, que surgiram a partir da consolidação inicial, foram ajustadas e refinadas, buscando captar com maior precisão os aspectos do posicionamento autoral, da alteridade e da criticidade presentes nas produções dos alunos.

Para ilustrar a sistematização do processo de codificação, apresento a seguir um gráfico que demonstra a organização das unidades de registro identificadas na análise dos textos. Esse mapeamento permitiu visualizar as recorrências e padrões nos dados, servindo como base para a definição das categorias analíticas.

**Figura 3:** Codificação das produções textuais.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

A partir da codificação inicial, os dados foram organizados em categorias analíticas que possibilitam uma compreensão mais ampla das manifestações do posicionamento autoral, da alteridade e da criticidade nas produções textuais dos alunos. No próximo subcapítulo, apresento a estrutura dessas categorias e os critérios adotados para sua delimitação.

### 2.5.1 As categorias de análise

A análise do *corpus* deste estudo foi orientada por categorias elaboradas por mim, a partir da articulação entre o referencial teórico e as características observadas nas produções textuais dos alunos. Essas categorias foram concebidas de forma dialógica, considerando os conceitos de Bakhtin e os estudos de autores que aprofundam sua teoria, conforme referência nesta pesquisa. Além disso, foram levadas em conta as especificidades do material empírico, composto não apenas pelas produções textuais dos alunos, mas também pelas anotações no meu DC e pela observação das aulas. A seguir, apresento uma tabela com as três categorias que nortearam esta investigação, acompanhada de uma explicação detalhada de cada uma.

**Tabela 1:** Categorização das produções textuais.

Categorização	
Uso de aspas	Manifestações Explícitas de Alteridade
Citação direta ou indireta dos textos motivadores	
Glosas	
Uso da primeira pessoa	Marcas de Autoria
Posicionamento crítico	
Referências a outros discursos de forma indireta	Índices Recuperáveis

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

**1- Manifestações explícitas de alteridade:** Essa categoria visa identificar as manifestações explícitas da presença de outras vozes no texto dos alunos. São rupturas enunciativas no fio discursivo que evidenciam a emergência de um discurso outro. Essas marcas podem ser delimitadas por uma série de recursos visíveis, como glosas, discurso direto e indireto, aspas, entre outros. Em outras palavras, as manifestações explícitas de alteridade é quando conseguimos perceber, de maneira clara e visível, a presença de *Outro* discurso dentro do texto do aluno. É como se o aluno “mostrasse” que está usando palavras, ideias ou opiniões de outra pessoa.

Essa “mostra” acontece por meio de marcas explícitas no texto, como:

- **Aspas**, para citar algo literalmente.

- **Discurso direto**, quando o aluno fala exatamente como foi dito.
- **Discurso indireto**, quando as palavras de outra pessoa são recontadas.
- **Glosas**, comentários ou explicações dentro do texto.

Essas marcas ajudam a identificar que o discurso não é só de quem escreve ou fala, nesse caso, do aluno, mas também carrega as vozes de *Outros*.

**2- Índices Recuperáveis:** Os índices recuperáveis referem-se à alteridade que não é marcada linguisticamente no discurso, ou seja, o *Outro* não aparece explicitamente. Esse tipo de alteridade se aproxima do que Authier-Revuz (1990) denomina “heterogeneidade mostrada não marcada”, ligada aos “processos de representação, num discurso, de sua constituição” (p. 32). Por sua natureza implícita, os índices recuperáveis são mais complexos de identificar, pois não apresentam marcas imediatas na superfície linguística. Em vez disso, podem ser reconhecidos pela memória de uma formação social ou pelas relações polêmicas entre discursos. Nesses casos, as palavras e enunciados de *Outrem* estão integrados ao texto de maneira tão íntima que escapam a uma análise linguística *stricto sensu*. Desse modo, os Índices Recuperáveis são formas de perceber a presença de outro discurso, mas de maneira implícita, ou seja, sem que isso fique claramente marcado no texto ou na fala. Aqui, a “voz do *Outro*” está misturada ao discurso, e não há sinais visíveis, como aspas ou citações diretas, para indicar sua presença.

Para identificar esses índices, é preciso usar a memória — ou seja, nosso conhecimento prévio sobre ideias, valores e discursos que circulam em uma sociedade. Eles aparecem em contextos nos quais o que foi dito carrega influências ou referências a outros discursos de forma indireta, mas reconhecível.

**3- Marcas de autoria:** As marcas de autoria são os traços que evidenciam a presença e a posição do aluno em meio às diferentes vozes que compõem o discurso. Mesmo ao incorporar falas, ideias ou referências de *Outros*, o aluno imprime sua identidade ao texto, mostrando sua perspectiva, escolhas e intenções.

Essas marcas se manifestam de várias formas, como:

- **Posicionamento crítico:** Quando o aluno avalia, interpreta ou dialoga com as vozes que aparecem no discurso, deixando clara sua opinião ou intenção.
- **Escolhas linguísticas:** O vocabulário, o tom e a forma de organização do texto refletem a singularidade do aluno e como ele apresenta as ideias.

- Estruturação do discurso: A maneira como o aluno seleciona, articula e dá destaque a certas vozes ou ideias também indica sua autoria, mostrando como ele organiza o diálogo entre os diferentes discursos.

Assim, as marcas de autoria são fundamentais para diferenciar o autor das outras vozes que aparecem no texto, mostrando que ele não é apenas um transmissor, mas um agente que organiza, ressignifica e dá sentido ao discurso.

A partir dessas considerações, apresento a seguir a sistematização das categorias analíticas utilizadas na pesquisa. A tabela abaixo organiza e descreve as categorias definidas com base no referencial teórico e na análise das produções textuais dos alunos, evidenciando os critérios adotados para a identificação das manifestações de autoria e alteridade nos textos. Entendo que alguns discursos poderiam ser classificados em mais de uma categoria. No entanto, optei por alocá-los em apenas uma, considerando a predominância de determinados aspectos em sua construção.

**Tabela 2:** Tabela de codificação e categorização das produções textuais.

Unidades de registro codificadas	Categorias
“Bandido bom é bandido morto”.	<b>Manifestações Explícitas de Alteridade</b>
“Pois um ponto final na escravidão”.	
“Problema para o passado”.	
O Brasil criou uma lei que a escravidão forçada seria crime.	
Só no Brasil 155,3 mil pessoas estão nessa situação.	
Existem alguns tipos de escravidão: escravidão por dívida e escravidão trabalho forçado.	
“Se não lavar a louça direito não vai comer”.	
“Se você quebrar alguma coisa vai ficar sem comer mais por 1 semana”.	
O tráfico de pessoas consiste em pessoas acreditar em falsas promessas.	
A pessoa trabalha de escravo até quitar a dívida.	
A escravidão ainda não acabou.	
Desde que a muito tempo a princesa Isabel pois um ponto final na escravidão. E, por isso, muita gente ainda acha que o fim para a escravidão ficou de “problema para o passado”.	
Em pleno século XXI ainda existe escravidão seja ele tráfico de seres humanos, servidão por dívida, trabalho doméstico forçado e muito mais.	

Cabe ao governo trabalhar mais para a escravidão acabar.	
O juiz deu pena de morte ela foi acusada de empalamento ela morreu no dia 10/12/2022.	
Também tem países que os policiais acha que o brancos tem mais vantagens mais e foi isso.	
Escravidão é CRIME.	
Todos contra o trabalho escravo.	
Em pleno século 21 ainda existe escravidão.	
Existe muitas pessoas que sofrem escravidão oi xenofobia.	
Também há países em que os policiais acha que o branco tem mais vantagem.	
Trabalho gratuito , Segundo a fundação Walk free, a pobreza e a falta de oportunidade desempenham importantes papel no aumento da vulnerabilidade das pessoas a escravidão moderna.	<b>Índices Recuperáveis</b>
Bandido é uma pessoa que comete crimes.	
As pessoas tem que ter seus direitos e também ter liberdade.	
Antigamente eles chicoteavam sem dó nem piedade nos escravos.	
Em lugares mais pobres é onde mais acontece a escravidão.	
Existem muitas pessoas que sofrem escravidão ou xenofobia.	
Tem várias pessoas no mundo que julgam a cor da pele das pessoas.	
Qualquer oferta de falsas promessas denunciem!	
Hoje muitas pessoas fais preconceito por uma pessoa ser negra.	
Tem várias pessoas no mundo que julgam a cor da pele da pessoa.	
O racismo no mundo.	
Acho injusto você julgar a pessoa pela cor dela.	
Quem faz isso é um bandido, deve ir para a cadeia.	
A maioria das pessoas que sofrem escravidão são negros.	
Antigamente eles chicoteavam sem dó nem piedade nos negros.	
Vamos juntos combater a escravidão.	
Um dos estados com mais tráfico de pessoas é o Nordeste.	
O maior pecado dos seres humanos.	

Nosso planeta terra fique mais seguros com nosos deus.	
Caso Marta Soares.	
Boa noite para todos.	
Evite aseitar convite de estranhos.	
Independentemente quando um rico quer algo eles conseguem.	
Denuncie!	
Mulher não é diferente que homem ela tem que ganhar a mesma quantidade.	
Talvez uma das frases mais verdadeiras do Brasil.	<b>Marcas de Autoria</b>
Eu sou totalmente contra e todos deveriam ser, tem que ser muito idiota para cometer esse crime, na verdade todos os crimes são idiotas.	
Essa frase é uma das frases mais reais que temos hoje em dia. Meu ponto de vista é que todas as pessoas que fazem escravidão são criminosos e devem ir a cadeia.	
Eu nunca vou trabalhar de empregada.	
Existem alguns tipos de escravidão: escravidão sexual.	
Mais algum dia tudo isso vai parar e as pessoas não vão ter medo.	
A escravidão faz a pessoa de boneco.	
Eu acho que todo mundo já assistil um filme ou uma série sobre escravidão eu mesma já assisti várias.	
Pelo menos no que as notícias falam eles não batem muito mas não da pra saber.	
Eu acho que a polícia deve investigar e achar quem escravisa e dar sentença de morte.	
Boa noite e agora fique com novelinha.	
O Brasil tem vários problema mas o maior é a escravidão o maior pecado dos seres humanos.	
Evite aseitar combite de estranhos mesmo que ceja atentador.	
Eu particularmente acho isso muito errado mas tem pessoa que não tem senso de pensar que isso ofende muito as pessoas	
Um exemplo tivemos no futebol muitos episódios igual do jogador de futebol Vinícius Junior sofrem muito mas nada impediu ele de viver na	

vida então serve de lição.	
Deveriam ter penalidades sendo assim presos porque tem muitas pessoas no mundo que não tem noção das coisas que falam.	
Eles acham que o negro não é igual a eles só por causa da cor da pele.	
Hora de agir.	
Minha opinião sobre a escravidão eu acho que antigamente a escravidão era muito injusta e até hoje é eu acho injusto você julgar a pessoa pela cor.	
Tirado do google.	
Mas você não acha que está na hora dessas pessoas abrirem os olhos e realmente colocarem um ponto final na escravidão ao invés de uma vírgula?	
Vamos lá, nós não estamos no ano 1.500!!!	
Muitos de nós tem acesso a internet, telefone.	
Eu darei uma opinião.	
Em minha opinião quem faz esse tipo de coisa deveria levar pisão de muitos e muitos anos sem dó.	
O meu propósito é parar com a discriminação e o preconceito.	
As pessoas devião parar com o racismo.	
Muitas pessoas sente nojo dos negros.	
Não são todas mais algumas sim sentem rancor medo pavor e nojo.	

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Após a sistematização do material, iniciamos a análise dos textos. A organização dos dados nesse formato possibilita ao pesquisador direcionar seu olhar para aspectos específicos da investigação, facilitando a identificação de padrões e tendências. Com base nesse processo, passo agora à etapa de preparação do material para a análise.

## 2.6 A preparação do material

“Antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal (“edição”)” (Bardin, 2011, p. 130).

A preparação do material implica na organização e estruturação dos dados coletados, com o objetivo de assegurar sua prontidão para análises futuras. Esse processo compreende, no nosso contexto,



a análise do material, a codificação de informações, a categorização temática e outras tarefas que preparam os dados para a análise. Por conseguinte, é fundamental ter uma base de dados definida, já que é a partir dela que o material será devidamente preparado. Por outro lado, a preparação formal, ou “edição”, implica uma abordagem mais estruturada e refinada do material coletado. Trata-se da identificação de padrões específicos que podem orientar a análise. Essas etapas de preparação são fundamentais para garantir que o material esteja organizado, acessível e pronto para ser submetido à análise. Ao realizar a preparação, os pesquisadores podem melhorar a eficiência e a qualidade de suas análises de conteúdo.

A preparação do material deve visar compreender como os indivíduos se expressam e constroem sentidos em um contexto comunicativo específico, reconhecendo a linguagem como um fenômeno social. Logo, é fundamental entender as declarações no contexto, uma vez que estamos constantemente interagindo e sendo influenciados por *Outros*.

Em Bardin (2011), vemos que essa preparação do material requer rigor, aproximando-se mais de uma tradução interpretativa do que de um procedimento com regras linguísticas. Além disso, para uma análise mais profunda da produção textual dos alunos, identificar temas e sua frequência é importante, mas não é o suficiente. Por consequência, torna-se fundamental analisar todos os elementos da nossa base de dados conjuntamente, com atenção e constantes idas e vindas; essa etapa não é tão detalhada quanto a análise propriamente dita, mas é essencial para tornar todo material mais acessível e pronto para análises mais aprofundadas.

Dito isso, através da preparação do material coletado, pretendi identificar os elementos constitutivos da enunciação, tais como a tensão entre as vozes, as negociações, o reconhecimento da diversidade, a empatia, dentre outros, que orientam a comunicação; e posteriormente analisar como esses elementos se articulam na produção de sentidos, e como as estratégias linguísticas e discursivas são mobilizadas para construir o sentido expresso pelo aluno, localizando e apontando as marcas da alteridade no texto. Para esse propósito, serão considerados aspectos linguísticos e discursivos que possam denotar a diferença ou relação com o *Outro*, tais como o emprego de pronomes, a escolha lexical e a organização argumentativa.

Entendo que a linguagem é arena de conflitos (Bakhtin, 1997, 2010), lugar de revelar e esconder pessoas, desejos, ambições, ideologias etc.; a própria Bardin (2011, p. 233) cita Kerbrat-Orecchioni: “Dizer ou não dizer: esta é, em parte, para o locutor, a questão. Mas só em parte. Porque se pode, simultaneamente, dizer E não dizer”. Veremos isso nas produções textuais dos alunos.

## 2.7 A base de dados

Uma pesquisa qualitativa busca compreender as implicações sociais, comportamentais ou culturais a partir da perspectiva dos participantes, explorando suas experiências em diferentes contextos. Ao contrário da abordagem positivista da ciência, que se concentra na busca por leis universais e na mensuração de variáveis objetivas, a pesquisa qualitativa confirma a natureza subjetiva e complexa da realidade social.

Cada aluno, ao escrever um texto, traz consigo suas próprias motivações, que podem incluir objetivos comunicativos, expressão de ideias, defesa de pontos de vista, entre outros. Essas motivações refletem seus desejos e investimentos pessoais no processo de escrita. À vista disso, como outrora mencionado, nesta pesquisa, vou utilizar a função heurística como estratégia metodológica. Isso será feito para explorar e identificar informações relevantes no material coletado, com o objetivo de responder as questões de pesquisa previamente formuladas.

Destaco que, dentre as diversas abordagens possíveis da Análise de Conteúdo (AC), minha escolha recai sobre a técnica de análise temática, que visa identificar núcleos de sentido presentes no discurso, ou seja, enfoca a frequência e a presença de temas relevantes para o objetivo analítico definido. Optei por aplicar essa técnica para categorizar os textos produzidos pelos alunos, a fim de obter dados relevantes para a pesquisa em questão.

Para finalizar, vale relembrar as indagações que norteiam o desenvolvimento desta investigação:

- De que maneira a alteridade presente nas produções textuais dos alunos contribuem para a construção da autoria, considerando a interação dialógica entre o aluno e o *Outro*?
- Como o processo de produção textual dialógica contribui para o desenvolvimento da criticidade de alunos e professores?

### 2.7.1 O Plano de trabalho

Buscando responder as perguntas norteadoras, constituir a base de dados e atingir os objetivos desta pesquisa, realizei as atividades nas seguintes ordens:

**Tabela 3:** Contexto de pesquisa.

CONTEXTO DE PESQUISA	
Julho de 2021	Escolha da escola e da turma participante da pesquisa. Escolha do tipo de material a ser analisado. (Produção textual)

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Em relação à opção pela turma do 5º ano do Ensino Fundamental, esta se deu por esse ano escolar se constituir o ano final do Ensino Fundamental I. Nessa faixa de escolarização, espera-se que os alunos já estejam alfabetizados e, dessa forma, capazes de realizar uma produção textual autônoma, ou seja, sem a constante intervenção da professora, o que, de algum modo, a meu ver, poderia influenciar a composição do texto.

Assim, após a escolha da turma e do corpus, a escola onde seria desenvolvida a pesquisa foi selecionada pela facilidade de acesso, tanto logisticamente quanto profissionalmente, pois trata-se da escola em que sou professora há mais de 10 anos e tenho relacionamento com a maioria dos alunos participantes da pesquisa há 5 anos.

Com esses passos definidos, passei para a próxima fase, a pré-análise.

**Tabela 4:** Pré-análise.

PRÉ-ANÁLISE	
De julho de 2022 a dezembro de 2022	Escolha e elaboração do escopo teórico.

De maio de 2023 a julho de 2023	Organização de estratégias para aplicação em campo.
---------------------------------	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

A pré-análise é a fase da organização (Bardin, 2011). Aqui sistematizamos as ideias a serem utilizadas, fazemos as revisões bibliográficas, realizamos as escolhas dos documentos que irão compor a pesquisa, (re)formulamos as hipóteses, os objetivos gerais e específicos, assim como estabelecemos indicadores que poderão colaborar nas inferências e interpretações finais.

Em Bardin vemos que a pré-análise é

composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos.

- A leitura “flutuante” - A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.

- A escolha dos documentos - O universo de documentos de análise pode ser determinado a priori. Com o universo demarcado (o gênero de documentos sobre os quais se pode efetuar a análise), é muitas vezes necessário proceder-se à constituição de um corpus.

- A formulação das hipóteses e dos objetivos - Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros.

- A referência dos índices e a elaboração de indicadores - Se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes - em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas - e sua organização sistemática em indicadores.

- A preparação do material - Antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal (“edição”) (Bardin, 2011, p. 125-130).

Após a leitura, releitura, observação e reflexão cuidadosas de todo o material de pesquisa, e considerando os passos mencionados anteriormente, emprego uma etapa adicional chamada por Bardin de heurística (Bardin, 2011, p. 35). Esta função é uma ferramenta analítica que busca identificar novas informações no material coletado.

Na análise de conteúdo, não há uma abordagem definitiva ou pronta, portanto, é necessário revisitar o material várias vezes para obter diferentes perspectivas e detalhes. Essa técnica permite uma exploração contínua, oferecendo a oportunidade de descobrir aspectos adicionais e identificar elementos importantes que podem ter sido ignorados nas avaliações anteriores. A aplicação da heurística é um

componente crucial no processo de análise, permitindo ampliar a compreensão do material e abrir caminho para novas interpretações e descobertas ao longo da pesquisa.

Apresentado o contexto e a pré-análise, estabeleci um plano de trabalho, conforme o quadro a seguir:

**Tabela 5:** Plano de trabalho.

PLANO DE TRABALHO		
Julho/ 2022 a Junho/2023	Pré-Análise	Escolha do contexto de pesquisa. Leitura dos pressupostos teóricos. Formulação das questões da pesquisa e objetivos e hipóteses. Fichamentos dos conceitos a serem trabalhados na pesquisa. Organização das estratégias do trabalho de campo. Elaboração das relações existentes entre os pressupostos teóricos, as questões de pesquisa e os objetivos. Preparação do material que constituirá o <i>corpus</i> . Retorno constante à fase da pré-análise.
Julho/2023 a Dezembro/2023	Trabalho de Campo e Exploração do Material	Solicitação de autorização para realização de pesquisa na escola. Reunião com a equipe gestora da escola, responsáveis e alunos participantes da pesquisa. Assinatura do TCLE e TALE. Observação dos alunos durante as aulas, registros no diário de campo, conversas informais. Leitura e discussão dos três textos motivadores. Aplicação de instrumental de produção textual. Coleta de dados. Codificação e categorização do material. Condensação das informações. Transcrição das atividades para o computador.
Dezembro/2023	Tratamento dos	Análise crítica e reflexiva dos dados analisados baseados nos aportes teóricos.

a Junho/2024	Resultados	Inferências e Interpretação. Síntese e seleção dos resultados.
-----------------	------------	---

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

O plano de trabalho é uma ferramenta estratégica fundamental para orientar a condução de uma pesquisa. Embora possua uma estrutura organizacional definida, é adaptável e sujeita a ajustes ao longo do estudo, de modo a atender às demandas emergentes do pesquisador. Essa flexibilidade não exige a direção inicial, mas permite modificações para aprimorar a eficácia do processo investigativo.

Além disso, o plano de trabalho desempenha um papel crucial na garantia da execução sistemática e eficiente da pesquisa, mitigando possíveis perdas de tempo e recursos, ao mesmo tempo em que minimiza erros e ambiguidades. Essa abordagem estratégica se revela como um guia dinâmico, adaptável e indispensável para o sucesso e a precisão do estudo.

### 2.7.2 Os materiais para análise

Uma base de dados em uma pesquisa qualitativa é fundamental para a análise, pois é a partir desses materiais que os pesquisadores identificam padrões, tendências, temas, e constroem interpretações e teorias, de acordo com os objetivos da pesquisa e suas questões específicas.

A base de dados geralmente consistem nos materiais coletados durante o estudo. Esses materiais podem variar significativamente, pois os métodos qualitativos frequentemente envolvem a coleta de informações não padronizadas, uma vez que permite que os participantes expressem suas experiências, perspectivas e narrativas detalhadas de maneira aberta e ampla, sem restrições específicas sobre o que deve ser incluído.

Quero destacar aqui que, para a base dos dados, utilizei:

- Três textos motivadores que serviram de suporte para a produção textual;
- Produção textual realizada pelos participantes da pesquisa;
- Observação participante e as anotações no DC;

Os três textos motivadores selecionados para leitura e discussão, que antecederam a produção textual, foram extraídos de reportagens sobre a escravidão moderna. A escolha desses textos se deu pela

sua capacidade de articular passado e presente, estabelecendo conexões entre a persistência de formas contemporâneas de exploração e eventos históricos, como a assinatura da Lei Áurea. Além disso, os textos trazem diferentes perspectivas sobre o tema, ampliando as possibilidades de reflexão e debate. Meu objetivo ao utilizá-los foi estimular nos alunos a habilidade de relacionar essas informações aos conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo, promovendo um olhar crítico sobre a realidade atual. A seleção considerou não apenas o conteúdo informativo, mas também a diversidade de vozes e enfoques apresentados, permitindo que os alunos analisassem o tema sob diferentes ângulos.

Por meio dessas leituras e discussões, busquei demonstrar que a leitura não é um processo neutro ou transparente, mas atravessado por diferentes discursos e influências. Procurei evidenciar que nossas interpretações são construídas em diálogo com as vozes que nos constituem e que somos responsáveis pelas respostas que damos ao que lemos e vivenciamos. Assim, compreender questões como luta de classes, preconceito e discriminação vai além da simples memorização de conceitos, exigindo uma postura crítica e engajada diante do conhecimento.

## **2.8 A Proposta de produção textual realizada pelos participantes da pesquisa**

A escolha do gênero textual para ser trabalhado se baseou em minha decisão como professora/pesquisadora e no planejamento anual da docente responsável pelas aulas de Língua Portuguesa na turma participante da pesquisa. Na instituição, busca-se promover o trabalho interdisciplinar, visando a um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para os alunos.

Em conversa com a professora mencionada, fui informada de que, no quarto bimestre, um dos gêneros trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa foi o “artigo de opinião”. Devido a esse fator, escolhi utilizá-lo na proposta de produção textual para a pesquisa, pois além de os alunos já conhecerem esse gênero, eu poderia auxiliá-los em quaisquer dúvidas sobre sua constituição, estabelecendo, assim, um trabalho colaborativo entre nós – eu e a professora de Língua Portuguesa.

Ressalto que a produção textual dos alunos é uma ferramenta importante para avaliar a compreensão dos conteúdos e a habilidade de se expressar por escrito. Além disso, pela escrita podemos perceber mais claramente que somos seres moldados pelo ambiente em que vivemos. O processo de escrita contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, como a organização de ideias, a construção de argumentos e a capacidade de análise crítica.

Ao elaborarem seus textos, os alunos foram desafiados a refletir sobre as informações e conceitos apresentados em sala de aula, buscando estabelecer conexões com suas experiências pessoais e vivências

individuais. Essa dinâmica pedagógica promove não apenas a assimilação do conhecimento, mas sim o desenvolvimento de posturas que os levam a questionar, analisar e interpretar o que estão aprendendo. Isso não apenas enriquece a compreensão dos conteúdos, mas também incentiva os alunos a desenvolverem habilidades que os prepara para os desafios do mundo além do ambiente escolar.

Abaixo, apresento a proposta de produção textual.

**Imagem 1:** Proposta de produção textual.

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: **“Como combater o trabalho escravo no Brasil?”** Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

## **2.9 A escolha do tema da produção textual e o plano curricular do 5º ano do ensino fundamental referente ao quarto bimestre**

No âmbito do calendário anual escolar das escolas municipais, destaca-se a expressiva movimentação observada no quarto bimestre em torno de trabalhos e exposições que versam sobre o tema “Dia Internacional do Zumbi e da Consciência Negra”. Ademais, ao longo do ano letivo, os personagens principais envolvidos no descobrimento/colonização do Brasil, em particular os africanos, também são abordados com frequência.

Considerando que, principalmente, no quarto bimestre o tema em questão é amplamente discutido dentro e fora da escola, pois, durante esse período, o Dia da Consciência Negra se destaca como uma data significativa, e tendo em vista as lutas contra o preconceito e a discriminação ainda na atualidade, optei por utilizá-lo como temática para a produção textual. Essa escolha visa não apenas relembrar um período crucial da história, mas também incentivar os alunos a refletirem sobre os impactos persistentes



dessa herança nas relações sociais, culturais e políticas contemporâneas. Ao tratar desse tema, busco conectar os conhecimentos históricos com as questões atuais de desigualdade, promovendo uma compreensão mais profunda sobre o papel da memória e da luta contra o preconceito, seja ele qual for, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, após vários trabalhos por meio de leituras diversas, realização de atividades, exposições em sábados letivos - previstos no calendário escolar dedicados a atividades na escola com os alunos - e debates, pensando em conectar conhecimentos e perspectivas do passado, do presente e do futuro, cheguei à temática “escravidão” para compor o centro da produção textual que os alunos fariam.

Para complementar o entendimento do exposto, nas imagens 2 e 3 apresento os conteúdos curriculares envolvidos nas disciplinas de História e Geografia durante o quarto bimestre do ano de 2023. Esses conteúdos são desenvolvidos com base nas diretrizes determinadas pela Base Nacional Comum Curricular<sup>16</sup> (BNCC), que orienta o ensino dessas áreas do conhecimento, garantindo que os alunos tenham acesso a uma formação ampla e contextualizada, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a compreensão crítica do mundo ao seu redor.

A seguir, apresento as imagens do planejamento.

---

<sup>16</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>). Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho. Sua implementação nas escolas ocorreu de forma gradual, com prazos específicos para a adaptação dos currículos. No Ensino Fundamental, a aplicação da BNCC teve início em 2018. No plano de ensino da escola onde atuo, é necessário explicitar, da BNCC, os objetivos do conhecimento e as habilidades que serão desenvolvidas. Esse alinhamento garante que as competências e habilidades previstas para cada etapa do ensino sejam contempladas de forma adequada, promovendo práticas pedagógicas que respeitem as diretrizes nacionais e atendam às necessidades e especificidades dos estudantes.

**Imagem 2:** Planejamento de geografia da turma do 5º ano referente ao 4º bimestre.

Geografia - 5º Ano		
4º Bimestre		
Unidade temática	Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC
<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>	-Brasil: meu país.	(EF05GE16UDI) Localizar e compreender noções básicas sobre o conceito de região (politicamente e economicamente), entendendo os processos de regionalização brasileira, com ênfase para a divisão regional do IBGE.
	-As regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sudeste e Sul. As regiões geoeconômicas do Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-sul.	(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.
	-Dinâmica populacional.	(EF05GE02) Identificar diferenças étnicoraciais, étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios, regiões e municípios.
	-Diferenças étnico-raciais e étnicos culturais e desigualdades sociais.	

**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

**Imagem 3:** Planejamento de história da turma do 5º ano referente ao 4º bimestre.

<b>História - 5º Ano</b>		
<b>4º Bimestre</b>		
<b>Unidade temática</b>	<b>Objetos de conhecimento da BNCC</b>	<b>Habilidades da BNCC</b>
<b>Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social</b>	Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 (História e cultura Afro-brasileira e dos povos Indígenas).	(EF05HI05X) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica contextualizando com a história recente do Brasil.
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	(EF05HI09X) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.  (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.
	As formas de organização social e política: a noção de Estado	(EF05HI02X) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social, percebendo o lugar do indivíduo nesse contexto.

**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Podemos notar que em ambas as disciplinas foram abordados temas pertinentes à conquista de direitos, movimentos de resistência, disparidades sociais e promoção da diversidade.

## **2.10 A observação participante e o diário de campo**

As observações realizadas, juntamente com as conversas informais com os alunos e as anotações no diário de campo, foram realizadas desde o começo do ano letivo, porém, registradas para fins de compor o material de análise com mais detalhes, de junho a novembro de 2023. É relevante ressaltar que desde o primeiro bimestre, seguindo o conteúdo programático anual<sup>17</sup> das disciplinas de história e geografia, trabalha-se com a temática “escravidão”. Contudo, a sequência de aulas que culminaria na produção textual - destinada à posterior coleta para análise – como mencionado, iniciou-se em novembro de 2023.

Durante a coleta desses dados, foi uma prioridade não interferir fortemente na maneira como os participantes expressavam suas opiniões e reações diante de todas as questões discutidas. Destaco que as conversas informais realizadas em sala de aula, antes e após a leitura dos textos motivadores, com toda a turma, foram extremamente enriquecedoras. Essas interações ocorreram de forma descontraída, com a intenção de criar um ambiente que favorecesse o conforto e a liberdade dos alunos para se expressarem. O objetivo foi proporcionar um espaço em que os alunos não se sentissem julgados ou avaliados, evitando que isso inibisse sua espontaneidade e abertura nas respostas. Como resultado, os alunos se sentiram mais à vontade e não demonstraram a sensação de estarem sendo avaliados. Essa abordagem envolveu uma interação mais espontânea entre os participantes, criando um ambiente propício para o compartilhamento de ideias e opiniões, o que contribuiu significativamente para a qualidade dos dados encontrados.

Podemos dizer que o diário de campo foi um recurso essencial e multifuncional em nossa pesquisa por nos permitir registrar detalhes e reflexões ao longo do processo de coleta de dados. Essa ferramenta permitiu não somente o registro das interações com os participantes durante as atividades antes e depois das aulas, mas também a inclusão de percepções subjetivas sobre os eventos observados. Além de documentar os dados objetivos coletados, o diário de campo serviu como um espaço para análises reflexivas. Esse instrumento de coleta de dados foi fundamental para aprofundar minha compreensão das

---

<sup>17</sup> O plano de ensino anual está disposto nos anexos.

relações entre os participantes, suas identidades individuais e coletivas, e como esses elementos se refletem na produção textual.

Dessa forma, por meio da observação participante e do diário de campo, consegui adentrar nos pormenores das interações sociais, identificando dinâmicas complexas e capturando aspectos sutis que poderiam escapar de outros métodos de coleta de dados, como interações que não estão presentes no texto, mas que disponibilizaremos durante as análises para conhecimento do leitor. Essa análise crítica proporcionou uma compreensão mais rica e holística das relações entre alteridade, autoria e a construção de textos, contribuindo significativamente para os resultados e conclusões da pesquisa.

### CAPÍTULO III

#### O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

*Não sou eu que olho o mundo de dentro com os meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com olhos alheios; eu sou possuído por um outro.*

*Mikhail Bakhtin , 2019.*

Para compreender a manifestação da autoria nas produções textuais dos alunos, por meio da identificação e análise das marcas de alteridade presentes em seus textos, é fundamental considerar o contexto em que essas produções foram construídas. Bakhtin (1997) argumenta que o enunciado é uma construção eminentemente social, configurada pela interação de múltiplas vozes e profundamente influenciada pelas condições históricas, culturais e discursivas que o permeiam. Dessa forma, as produções textuais dos alunos não podem ser consideradas de maneira isolada, mas como parte de um processo dialógico que reflete e dialoga com o ambiente em que foram criados. Para oferecer ao leitor uma visão mais ampla sobre o contexto dessas produções, apresento o desenvolvimento das aulas, assim como o lócus de enunciação dos alunos participantes da pesquisa, cujos textos foram objeto de análise. Essa clareza é necessária para compreender como o contexto de enunciação – com suas especificidades históricas, culturais e ideológicas – influencia não apenas a construção dos textos, mas também as manifestações autorais dos alunos. Muitas das informações que subsidiarão tanto este capítulo quanto as análises serão extraídas do DC, o que permitirá uma compreensão mais profunda da interação entre os alunos, não apenas na sala de aula, mas também nos diversos contextos em que estão inseridos. Dessa forma, será possível observar como as experiências vivenciadas em diferentes ambientes influenciam o processo de construção de suas produções.

Sobre o conceito de lócus de enunciação, vale esclarecer que o compreendo a partir da leitura de Souza (2004). Para o autor, o lócus de enunciação seria o extratextual, ou seja, o que está localizado fora do texto, nas relações de produção nas quais o texto estaria inserido. Souza (2004, p. 117) argumenta que “para Bhabha, o significado [do texto] não é algo que pode ser recuperado através de uma referência direta a uma origem “real” postulada”. Em vez disso, o texto é um “processo produtivo de significados, através de quais várias posições de sujeito ideológico e historicamente situado podem ser razões, posições a partir das quais o significado é construído” (Souza, 2004, p. 117).

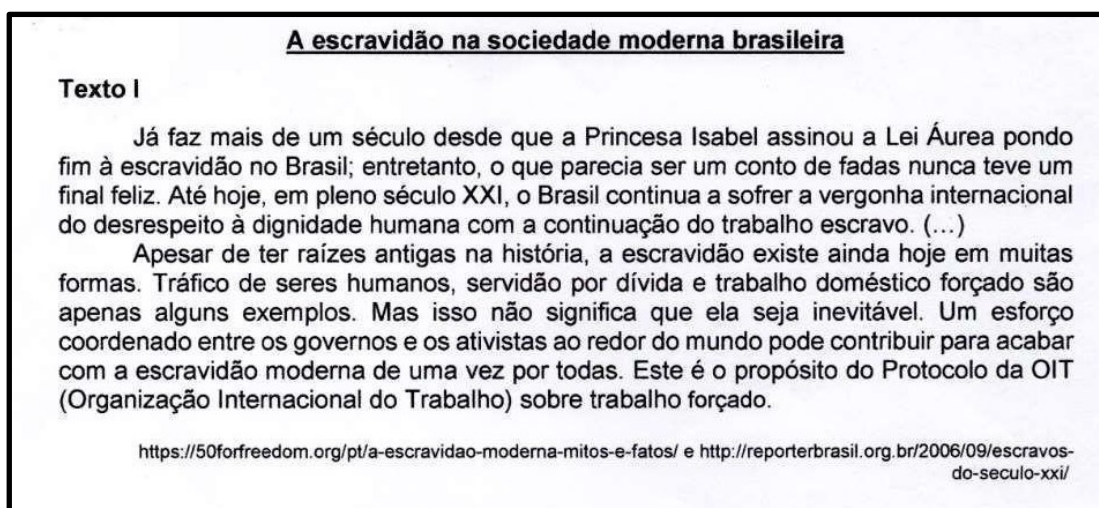
Antes de prosseguir, é preciso esclarecer que embora o *lôcus* de enunciação seja um componente essencial para compreender as produções textuais dos alunos, a escolha de não detalhar o contexto de enunciação de todos os 33 participantes da pesquisa encontra justificativa na natureza e nos objetivos do estudo. A principal finalidade é investigar como as marcas de alteridade se manifestam nas produções dos alunos, observando como essas manifestações emergem em um processo dialógico que reflete o contexto mais amplo no qual os alunos estão inseridos, sem a necessidade de uma descrição minuciosa e individualizada de cada participante. O foco da pesquisa está na análise das produções textuais de forma coletiva, priorizando a compreensão das dinâmicas discursivas gerais, ao invés de um exame isolado e detalhado do contexto de enunciação de cada aluno. Nesse sentido, a descrição pormenorizada do *lôcus* de enunciação de todos os participantes poderia tornar a análise excessivamente extensiva, sem agregar novas informações significativas para os objetivos centrais da pesquisa. Além disso, muitos dos aspectos relativos ao contexto de enunciação, como as influências familiares e sociais, são representados nas próprias produções textuais e nos registros do DC que serão aqui expostos, permitindo uma visão abrangente dos fatores que impactam as produções textuais. Dessa forma, a decisão de não abordar individualmente o *locus* de enunciação de todos os alunos busca otimizar a análise, preservando a profundidade necessária para compreender as complexas dinâmicas de alteridade e autoria, sem desviar do foco central da pesquisa.

Com base nesse entendimento, o presente capítulo aborda o desenvolvimento das aulas que compõem a sequência didática antecedente à produção textual e o *lôcus* de enunciação dos alunos. Embora a abordagem principal seja o quarto bimestre, período em que foi realizada a produção textual, o planejamento anual, detalhado nos anexos desta pesquisa, demonstra que as discussões sobre a temática “escravidão” foram contínuas ao longo do ano. O ponto de partida para a análise será a entrega dos textos motivadores para os alunos, ocorrida em 23/10/2023, durante a quarta semana do quarto bimestre. As informações anteriores a esses dados serão retomadas apenas quando necessário para complementar a compreensão do contexto e das produções dos alunos. Essa abordagem busca evidenciar como as condições e práticas pedagógicas influenciaram a construção dos sentidos, as manifestações autorais e o fomento da criticidade nos textos desenvolvidos pelos alunos.

### 3.1 Organização e Metodologia das Aulas

Iniciando os relatos pelos últimos 30 minutos de uma aula,<sup>18</sup> no dia 19/10/2023, quando encerrávamos uma atividade sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da História e Cultura Afro-brasileira e dos povos indígenas, distribuí para os alunos uma folha contendo os textos motivadores e expliquei que trabalharíamos esse material nas próximas aulas. Como tarefa de casa, solicitei que os alunos lessem o texto I, compartilhassem a leitura com seus familiares e conversassem sobre o tema, incentivando o diálogo em casa. Além disso, orientei que buscassem outros materiais relacionados ao assunto para trazer na semana seguinte, ampliando as referências da discussão em sala de aula e incorporando diferentes perspectivas, inclusive as de suas famílias. Verifiquei se todas as informações foram compreendidas e se havia alguma dúvida. Diante das respostas afirmativas dos alunos para a primeira pergunta, concluí a aula e me retirei da sala para que a próxima professora pudesse iniciar sua atividade. A seguir, apresento o texto I:

**Imagem 4:** Texto motivador I.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Na primeira aula da sequência que culminaria na produção textual, com duração de dois períodos de 50 minutos<sup>19</sup>, realizamos a leitura do texto I. Perguntei à turma se alguém gostaria de ler em voz alta. Alguns alunos levantaram as mãos. Optei por direcionar a atividade para P3, cuja participação nas

<sup>18</sup> Nessa turma, as aulas foram ministradas nos seguintes dias e horários: segunda-feira (de 07:00 às 08:40) e quinta-feira (de 09:45 às 11:25).

<sup>19</sup> Todas as aulas de história e geografia são duplas; assim, cada disciplina tem 100 minutos.



discussões em sala era menos frequente. Essa escolha teve como objetivo incentivá-la a se engajar mais nas atividades coletivas, criando um espaço seguro para que ela pudesse se expressar e fortalecer sua autoconfiança. Além disso, busquei valorizar sua voz e estimular um senso de pertencimento no grupo. A partir dessa leitura, os próprios alunos iniciaram uma discussão em sala, apresentando argumentos e dialogando comigo sobre elementos do texto que estabeleceram conexões com os debates realizados nas aulas anteriores, especialmente sobre a escravidão no período de colonização do Brasil. Em meu DC fiz o registro de uma pergunta de P30: *“Nossa, até hoje tem escravidão?”*. P5 responde sua pergunta dizendo: *“Tem muito, mas de outro jeito, o texto está falando que não é igual antigamente”*. P14 completa: *“Não é igual antes mas ainda quem sofre, na maioria, é negro, os brancos não sofrem tanto como escravos”*. Em seguida realizamos a leitura dos materiais trazidos pelos alunos — notícias impressas provenientes de sites e redes sociais que abordavam o tema da escravidão moderna. Durante uma discussão, P11, referindo-se a uma metáfora presente no texto que comparava o fim da escravidão à promulgação da Lei Áurea, comentou: *“Conto de fadas só existe em livro infantil”*. P18, ao realizar uma conexão entre a expressão tráfico de seres humanos e a exploração sexual, comentou: *“As meninas são sequestradas para sofrer abuso sexual.”* Essa reflexão foi motivada por uma reportagem trazida por P21, intitulada *Tráfico de pessoas, exploração sexual e trabalho escravo: uma conexão alarmante no Brasil*, que abordou os graves problemas de crianças e adolescentes vítimas de abuso e exploração sexual.

Além disso, surgiram dúvidas sobre o significado da palavra “ativistas”. Alguns arriscaram respostas, como P23: *“São pessoas que fazem atividades contra a escravidão”*; P9: *“É quem trabalha para o governo”*; P5: *“São os ajudantes do governo”* e P1: *“Tem alguma coisa a ver com luta, eu já isso na televisão, mas não estou lembrando direito”*. Após esse levantamento de hipóteses, os alunos pesquisaram o termo no dicionário e chegaram à conclusão de que ativistas são pessoas que se mobilizam para combater injustiças sociais e defender causas coletivas.

As discussões em sala de aula foram conduzidas de forma dialógica, envolveram tanto minha participação quanto a de toda a turma, o que possibilitou uma construção diversificada de sentidos. Os alunos não apenas analisaram as questões centrais do texto, mas também compartilharam informações, estabeleceram conexões entre o texto I e os materiais pesquisados em casa e compartilharam comentários feitos por seus familiares após a leitura do texto. No diário de campo, registrei algumas falas dos alunos que evidenciaram a influência das discussões familiares no desenvolvimento das reflexões realizadas na sala de aula. Entre elas, destacam-se: P26: *“meu pai falou que é muito difícil acabar com a escravidão no Brasil, quem deveria proteger o povo rouba”*; P18: *“minha mãe me disse que as pessoas escravizadas tem medo de falar porque se elas contarem elas morrem, os bandidos ficam vigiando elas o tempo todo”*;

P2: *“meu pai me falou que o governo precisa criar mais trabalho para a população, assim, com todo mundo trabalhando, vai diminuir a quantidade de pessoas que serão enganadas em busca de emprego”*; e P1: *“meu pai falou que o falta para acabar com a escravidão no Brasil são políticas públicas que realmente ajuda a população, não adianta recolher bilhões de impostos e não utilizar da maneira correta. O povo tem que aprender a fiscalizar o governo e não aceitar essa situação, o problema é que a maioria das pessoas nem lembra em quem votou, depois reclama da situação do país”*. Após essa última colocação, P1 foi aplaudido e elogiado por seus colegas, e as demais falas passaram a orbitar em torno desse comentário, com expressões como: P15: *“Eu concordo”*; P20: *“O pai dele está certo”*, entre outras. As discussões em sala de aula foram intensas e envolventes, exigindo minha mediação para garantir que os turnos de fala fossem respeitados e que todos tivessem a oportunidade de se expressar de maneira equilibrada. Para conduzir o debate de forma produtiva, estabeleci algumas regras, como levantar a mão para falar, aguardar sua vez, não interromper os colegas e manter um diálogo respeitoso, mesmo diante de discordâncias. Além disso, procurei gerenciar o ritmo de fala dos alunos e incentivar a participação dos mais tímidos, reforçando a importância de ouvir atentamente as diferentes perspectivas. Para concluir a aula, os alunos foram organizados em grupos de cinco e convidados a elaborar, em seus cadernos, um mapa mental que sintetizasse as principais informações discutidas durante a atividade, destacando os pontos que consideraram mais relevantes. O objetivo dessa tarefa é ajudá-los a organizar as ideias de maneira clara e visual, conectando conceitos e informações de forma lógica e intuitiva. O mapa mental é uma ferramenta eficaz para compreender e memorizar o conteúdo de forma mais eficiente, além de estimular a criatividade e o desenvolvimento de habilidades de associação e organização de ideias. Ao trabalharem em equipe, os alunos também têm a oportunidade de colaborar e compartilhar suas percepções sobre os temas abordados, reforçando o aprendizado de maneira colaborativa. Como tarefa de casa, solicitei a leitura dos textos II e III, preparando-os para a próxima aula, além da revisão do texto I. Orientei também que realizem uma pesquisa adicional sobre materiais relacionados aos novos textos, incentivando novamente o envolvimento da família na leitura e na discussão dos temas. Dessa forma, a atividade proposta cumpriu múltiplos propósitos: fomentar a análise crítica e comparativa, estimular a autonomia na pesquisa, integrar a família no processo de aprendizagem e fortalecer a compreensão contextualizada dos conteúdos.

Para dar continuidade, apresento os textos II e III, seguidos de um exemplo de mapa mental elaborado por uma aluna, que sintetiza a discussão e destaca as informações mais relevantes para o aprofundamento do tema.

**Imagem 5:** Texto motivador II.**Texto II**

A grande maioria das pessoas escravizadas hoje em dia é atraída por falsas promessas de emprego e melhoria de vida. Contudo, acabam sendo levadas a lugares isolados, onde têm seus documentos retidos e são atrelados a uma dívida, que deve ser quitada com “trabalho gratuito”. Segundo a Fundação Walk Free, a pobreza e a falta de oportunidades desempenham importante papel no aumento da vulnerabilidade das pessoas à escravidão moderna. Outros fatores contribuintes além das desigualdades sociais são a xenofobia, o patriarcado e a discriminação de gênero.

<https://www.politize.com.br/escravidao-brasil-ainda-existe/>

**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

**Imagem 6:** Texto motivador III.**Texto III**

Escravidão moderna afeta quase 36 milhões de pessoas no mundo (17/11/2014)

“Existe a ideia de que a escravidão é um problema do passado ou que só existe em países assolados pela guerra e pela pobreza”, diz o relatório Andrew Forrest, “[...] a escravidão moderna existe em todos os países. Somos todos responsáveis pelas situações mais atrozess onde a escravidão moderna existe e pela miséria que causa a nossos semelhantes.” O Brasil, apesar de ter um dos menores índices de escravidão do continente americano (atrás de Canadá, EUA e Cuba), ainda abriga 155,3 mil pessoas nessa situação.

[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/11/141117\\_escravidao\\_brasil\\_mundo\\_pai](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/11/141117_escravidao_brasil_mundo_pai)

**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

**Imagem 7:** Mapa mental desenvolvido por uma aluna.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Na segunda aula, realizada no dia 26/10/2023, o objetivo foi aprofundar a compreensão dos alunos sobre o tema da escravidão moderna. Iniciamos a aula com uma breve retomada do conteúdo da aula anterior. Solicitei que os alunos fizessem um resumo oral sobre o que aprenderam, o que permitiu uma revisão rápida dos conceitos discutidos e a identificação de pontos que necessitavam de mais

esclarecimentos. A maioria da turma participou, e algumas questões levantadas pelos alunos evidenciaram tanto o interesse quanto a compreensão da temática, o que favoreceu o progresso da aula. P5 comentou: *“A gente pensa na escravidão só de antigamente, mas até hoje tem escravidão”*. P3 complementou: *“É verdade, a gente acha que a escravidão acabou, mas tem muitas pessoas sofrendo com isso, e não são só os negros”*. Em seguida, P28 disse: *“Eu também pensei que era só com os negros”*. Diante dessas reflexões, P18 concluiu: *“Por isso que a gente estuda, para aprender coisas novas”*.

Após essa revisão, seguimos para a leitura coletiva dos textos II e III, com os alunos lendo em voz alta e debatendo as partes mais relevantes. Durante a leitura, surgiram dúvidas que foram discutidas em grupo, como o significado das palavras “xenofobia” e “patriarcado”. A interação entre os alunos foi enriquecedora, com cada um trazendo contribuições fundamentadas em suas interpretações e nos conhecimentos prévios sobre o tema. Além disso, os alunos trouxeram materiais adicionais, como reportagens de jornais e *sites*, que abordavam a temática do trabalho escravo na modernidade. Essas fontes ampliaram a discussão, oferecendo uma diversidade de perspectivas e aprofundando o debate sobre as diferentes formas de escravidão ainda presentes no Brasil. Alguns alunos compartilharam depoimentos pessoais ou relatos de familiares, o que trouxe uma conexão mais íntima com o tema, tornando a discussão ainda mais vívida e relevante para todos. Comentários como o de P14: *“minha tia trabalha em uma casa de rico e eles acham que ela é escrava deles, pede para ela ficar todo dia até 22:00”*; de P3: *“tem muitas pessoas que trabalham como escravos nas lavouras de cana, e não tem só negro, tem branco também”* e de P25: *“minha avó também trabalhou como escrava na roça, ela me falou que tinha que acordar 03:00 e ir trabalhar, um dia ela até desmaiou de tanto trabalhar e não ganhava quase nada de dinheiro, então isso é escravidão”*.

A aula foi marcada por um ambiente dialógico em que houve a abertura para alunos e professora falarem, no qual os alunos não apenas aprenderam sobre o tema, mas também refletiram criticamente sobre ele, estabelecendo conexões entre o conteúdo acadêmico e a realidade social. Devido ao tempo dedicado à leitura e à discussão dos textos e materiais, o período de 100 minutos não foi suficiente para concluir todas as atividades previstas. A finalização das discussões e da atividade de registro, que consistia na formulação de duas questões sobre a escravidão moderna no Brasil, foram adiadas para a semana seguinte. Essa atividade de registro tinha como objetivo garantir que os alunos fizessem uma síntese do que aprenderam durante a aula, além de estimulá-los a pensar criticamente sobre o tema.

Iniciamos a terceira aula, no dia 30/10/2023, retomando as discussões da aula anterior. P1, líder da turma e uma figura influente entre os colegas, iniciou uma conversa dizendo: *“Estava pensando em*

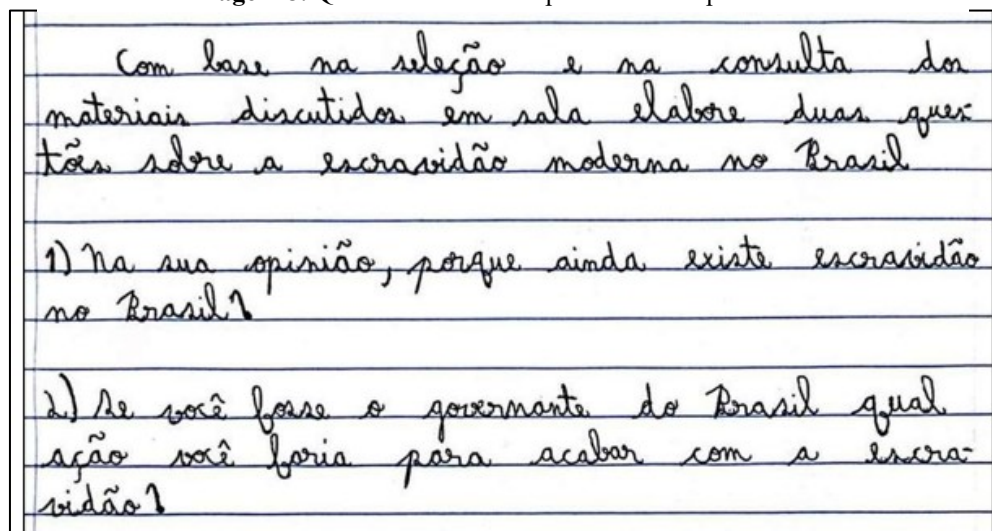


*casa e cheguei à conclusão de que a principal causa da escravidão é porque as pessoas não estudam, elas preferem sair da escola para trabalhar depois que completam 15 anos ou mais, depois reclama que ganha pouco ou que estão sendo feitos de escravos, então na verdade a escravidão era culpa delas e não de outras pessoas”. P2 complementou: “Pois é, a gente vê que a maioria das pessoas que sofrem escravidão é pobre, não tem um trabalho bom, mas também, se não estudar não vai ter um bom trabalho que ganha mais”. Nesse momento, enquanto eu me preparava para indagar sobre suas colocações, P8 retrucou: “Não é bem assim, algumas pessoas precisam trabalhar para ajudar em casa, não é porque ela não quer estudar, é porque a família não tem condição, então a culpa não é dela, se a família precisa ela não vai deixar a família passar fome”.*

Seguiram-se várias outras falas, mas a maioria girava em torno desses dois pontos. Aproveitei a oportunidade para conduzir uma reflexão que conectava as colocações dos alunos com todos os materiais que discutimos até aquele momento. Ponderamos sobre as desigualdades sociais, as causas históricas da escravidão, as mudanças histórico-sociais ao longo do tempo, a importância da educação e as oportunidades, temas que vinham sendo discutidos desde o início do ano. Em seguida, P8 comentou: “A escravidão existe há muitos anos, desde quando os portugueses chegaram aqui. Primeiro escravizaram os índios, depois os negros. Depois disso, ela nunca mais acabou. Quem tem dinheiro acaba forçando quem não tem a fazer coisas que, às vezes, não quer. Não adianta brigar para ver de quem é a culpa, o que a gente tem que fazer é cobrar do governo uma solução e denunciar quando ver alguma situação de escravidão acontecendo”.

Terminamos a aula com a atividade de escrita e leitura, onde os alunos deveriam formular duas questões sobre o legado da escravidão no Brasil. Segue um exemplo das questões formuladas:

**Imagem 8:** Questões formuladas por um aluno após a aula.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Os alunos não responderam às questões em sala; em vez disso, levaram-nas para casa com o objetivo de realizar uma mini-entrevista com um familiar. O intuito era proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre as respostas dos familiares, permitindo-lhes comparar suas próprias respostas hipotéticas com as obtidas durante as entrevistas. O registro dessas informações deveria ser feito no caderno, incentivando o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem e ampliando a compreensão do tema para além do ambiente escolar. Essa atividade também visava valorizar as perspectivas individuais e familiares sobre o legado da escravidão no Brasil, enriquecendo ainda mais as discussões em sala de aula.

A produção textual ocorreu na quarta aula, dia 11/06/2023, com a escolha do gênero textual artigo de opinião. Essa decisão foi tomada por mim, como pesquisadora e professora regente II, em colaboração com a professora regente I da turma, responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Literatura. A escolha do gênero se baseou no planejamento anual e em diálogo constante com a colega, visto que o artigo de opinião já havia sido trabalhado durante o quarto bimestre, o que fez com que os alunos conhecessem esse formato. Iniciamos a aula com uma breve retomada dos três textos motivadores utilizados nas aulas anteriores. Abordamos pontos-chave como os personagens principais, o contexto histórico, os impactos do tema em nossa vida contemporânea, a responsabilidade no combate à escravidão, além das formas de combate e prevenção. A discussão foi conduzida por mim; compilei as contribuições dos alunos das aulas anteriores, incentivando a participação ativa e o debate sobre o tema. Após essa revisão, os alunos receberam uma folha contendo a proposta de produção textual, que consistia na construção de um artigo de opinião sobre como combater o trabalho escravo no Brasil. A folha também continha todas as orientações para a realização da atividade, que teve duração de 70 minutos.

Notavelmente, os alunos demonstraram tranquilidade durante a atividade e se concentraram na hora da escrita, evidenciando um bom engajamento com a tarefa proposta. Apesar de ser uma atividade individual, os alunos não foram proibidos de conversar durante a produção textual. Gerenciei o tempo e as falas para garantir que os alunos mantivessem o foco na atividade, sem atrapalhar os colegas. Ao final do tempo destinado à produção, recolhi todas as produções textuais e combinei com os alunos que, na próxima aula, aqueles que desejassem poderiam ler seus textos para a turma. A decisão de recolher as produções se justificou por dois motivos principais: primeiro, para que eu pudesse realizar a leitura das produções em casa, o que me possibilitou fazer uma análise mais cuidadosa; segundo, para garantir que nenhum aluno se esquecesse de trazer a atividade na aula subsequente. Essa decisão se baseia na experiência docente, que tem demonstrado que atividades que não são coladas no caderno frequentemente são deixadas em casa por uma parcela significativa dos alunos. Vale ressaltar que

nenhum aluno precisou de tempo adicional para concluir a atividade.

Após a coleta de todas as produções textuais, os alunos foram organizados em grupos de cinco participantes para discutir as respostas às questões formuladas na aula anterior e iniciar a elaboração de um trabalho para a Mostra da Consciência Negra<sup>20</sup>. Durante esse diálogo, anotei em meu DC um comentário de P9: *“Nossa a cabeça do meu pai é totalmente diferente da minha, para acabar com a escravidão ele iria investir em educação, e eu ia aumentar a polícia”*. Perguntei para ela e para o grupo quem estava certo, eles me responderam que eram os dois, que as duas ideias eram boas, se o governo aumentasse a quantidade de policiais na rua para fiscalizar, e, investisse mais em educação, a situação poderia ser outra. Os alunos perceberam que os pontos de vista serem diferentes não significava um problema, que os dois se completavam. P1 acrescentou: *“É tudo o que um país precisa para ser melhor, investimento em segurança, educação e saúde”*.

Na quinta aula, dia 09/11/2023, antes do momento de leitura dos textos produzidos na aula anterior, forneci um *feedback* aos alunos sobre seus textos, destacando pontos fortes e áreas que poderiam ser melhoradas. Esse *feedback* foi essencial para ajudá-los a refletir sobre suas produções e aprimorar suas habilidades de escrita. Contudo, vale ressaltar que, apesar da devolutiva, os textos não foram reescritos. As produções textuais realizadas pelos alunos tiveram uma função duplamente significativa: não apenas como parte da minha pesquisa, mas também como elemento fundamental dentro do planejamento didático-pedagógico da turma. Assim, esses textos foram incorporados à avaliação contínua, permitindo que os alunos aplicassem os conhecimentos adquiridos nas discussões, leituras prévias e na reflexão sobre o tema da escravidão moderna.

Durante a leitura dos textos produzidos pelos alunos, que se revelou um momento extremamente enriquecedor, inicialmente apenas quatro alunos se voluntariaram para ler. Contudo, à medida que o processo avançava, outros estudantes se sentiram encorajados a participar, resultando em uma maior participação da turma. O aspecto mais gratificante e externo dessa atividade foi observar a interação entre os alunos e perceber que eles buscam identificar a singularidade de cada escrito, mesmo quando havia elementos comuns entre os textos. O processo de leitura e interação aconteceu de forma organizada e dialógica: cada aluno voluntário lia seu texto em voz alta para a turma. Após a leitura, eu abria o espaço para uma discussão aberta, perguntando: “O que vocês acharam do texto do “fulano’?” e “Quem quer

---

<sup>20</sup> Este evento, que ocorre na escola e envolve todas as turmas e todas as disciplinas, tem como finalidade desenvolver atividades em comemoração ao Dia da Consciência Negra. O objetivo é valorizar a contribuição do povo negro para nossa cultura, além de promover ações de combate ao preconceito. Nesse dia a escola é aberta para a comunidade, temos apresentações e os trabalhos dos alunos são expostos.



comentar?”. A abordagem incentivou os outros alunos a compartilharem seus comentários sobre o texto lido. Os colegas destacaram aspectos positivos, pontos de que gostaram, em que concordavam e em que também discordavam. Esse momento de leitura permitiu que os estudantes se envolvessem mais profundamente com os textos e com o tema da escravidão moderna.

Essa abordagem de ensino não apenas estimulou uma reflexão sobre os textos produzidos pelos alunos, mas também promoveu o respeito e a valorização das diversas perspectivas e estilos de escrita na turma. Ao questionar, argumentar e relacionar o conteúdo textual com questões mais amplas, incluindo experiências pessoais e reflexões sobre problemas sociais, os alunos puderam reconhecer a singularidade de cada texto, observando como cada um abordava elementos comuns de maneiras únicas, entendendo que a escrita é uma forma de expressão que dialoga com múltiplas vozes, contexto e intencionalidades.

Lembro-me que, durante a interação, P33 comentou que seu texto era completamente diferente do texto de P13 e riu. Perguntei o que ele achava disso, por que os textos eram tão diferentes e se isso representava algum problema para ele. O aluno respondeu que não havia problema, apenas achava engraçado. P17 acrescentou que nenhum dos textos lidos era igual a outro, exceto alguns colegas que tinham copiado partes das falas dos outros.

Aproveitamos esse momento para refletir sobre o que significa “copiar” uma fala, já que, ao produzir o texto, o aluno se torna o autor e a fala passa a “pertencer” a ele. Essa reflexão ajudou os alunos a compreenderem a natureza autoral e social da linguagem, bem como a valorizarem suas produções únicas. P8 fez um comentário que levou todos os outros alunos a concordarem com ela: *“Ninguém é dono de nenhuma palavra, elas são feitas para todo mundo usar, só que cada um usa de um jeito diferente. As pessoas usam cada uma de um jeito porque cada um pensa de um jeito, os gostos não são iguais. Quem gosta do Lula vai falar bem dele, quem não gosta vai falar mal. A gente não pode acreditar em tudo o que ouve porque às vezes não é verdade, é só a opinião da pessoa. Tem que ir saber se é verdade ou não, as palavras fala verdade e mentira, depende de quem fala”*.

Essa reflexão enriqueceu o entendimento dos colegas sobre a importância da pluralidade de opiniões e da construção do conhecimento, especialmente ao considerarmos que, como afirma Bakhtin (1981), cada palavra, ao ser pronunciada, reflete a visão de mundo de quem a usa e, ao mesmo tempo, está em relação com outras palavras, outras visões de mundo, criando um espaço de diálogo. Dessa forma, eles passaram a perceber que as palavras adquirem diferentes sentidos e interpretações, dependendo de quem as utiliza e do contexto em que são empregadas.

P1 disse: *“Quem fala que a escravidão já acabou é porque é branco ou nunca sofreu preconceito*

*ou nunca viu uma cena de racismo*". P14 completou: *"Exatamente! Um branco nunca foi escravo, por isso ele acha que não existe preconceito contra os negros, que é mimimi"*. Por fim, P8 conclui: *"É o que a gente estudou aqui, quem acha que não tem escravidão é porque não vive isso. Cada um pensa de um jeito porque a vida é diferente, a família é diferente, é tudo diferente"*. A partir disso, discutimos a importância de questionar as fontes e avaliar as informações antes de formar uma opinião, o que se conecta diretamente ao desenvolvimento do pensamento crítico. Essa atividade não só contribuiu para a construção do conhecimento, mas também fortaleceu a consciência dos alunos sobre seu papel como produtores de sentidos, reforçando a ideia de que, ao se apropriar das palavras, cada indivíduo contribui de forma única para o diálogo social.

### 3.2 Participantes

O conceito de *lôcus de enunciação* se baseia na compreensão de que as perspectivas de mundo são influenciadas por diferentes posições sociais (Bakhtin, 1997; Souza, 2004). Para as análises das produções textuais dos alunos, é importante reconhecer e refletir como o contexto social, que inclui seu *lôcus de enunciação*, pode interferir nas percepções de cada um. No entanto, vale reforçar que nesta seção não se fará uma análise aprofundada do *lôcus de enunciação* dos 33 participantes da pesquisa. Optei por selecionar 8 alunos com base no princípio de saturação, que busca garantir que as produções textuais selecionadas representem uma diversidade de experiências e perspectivas, sem a necessidade de ampliar o número de casos. As produções dos 8 alunos escolhidos se destacaram por estabelecerem um diálogo com diversos contextos – seja pessoal, social ou escolar –, e por trazerem à tona questões e temas recorrentes que permitem uma análise profunda e abrangente das marcas de alteridade e da construção da autoria. A seleção dessas produções visou equilibrar a profundidade de análise e a diversidade das manifestações discursivas presentes no universo da pesquisa.

Todos ocupam um *lôcus* ao enunciar, inserindo-se em um espaço discursivo onde múltiplas vozes e perspectivas se entrelaçam, moldando os enunciados em função de contextos históricos e situacionais. Essa ideia está em diálogo com a Lei de Localização, discutida por Clark; Holquist (1998), segundo a qual cada sujeito ocupa um ponto único na existência, influenciando sua forma de perceber e construir sentidos no discurso. Como destacam os autores, para Bakhtin, "o sítio particular do qual algo é percebido determina o significado daquilo que é observado" (Clark; Holquist, 1998, p. 94). Esse pensamento de Bakhtin sublinha a indissociabilidade entre a percepção e o contexto, sugerindo que não há um ponto de vista absoluto ou universal, mas sim perspectivas situadas que moldam os sentidos

construídos na interação discursiva. Esse aspecto dialoga com a noção de alteridade na linguagem, pois a compreensão e a produção de enunciados sempre ocorrem em relação a outras vozes e posicionamentos.

Ao realizar a leitura das produções textuais e complementá-la com minhas observações em sala de aula e os registros do diário de campo, percebo como o meio impacta diretamente a forma como o aluno lê, interpreta as informações e maneja a linguagem, ressignificando aquilo que lhe perpassou. Esse processo pode ser compreendido a partir da Lei de Localização, conceito bakhtiniano discutido por Clark; Holquist (1998, p. 95), que enfatizam a relação entre *self* e *Outro* nas (trans)formações discursivas. Como exemplificam os autores:

você pode ver as coisas às minhas costas, como uma pintura ou nuvem que passam, mas que estão ocultas à minha visão, enquanto eu posso ver as coisas das quais você, de sua localização, não tem visão [...]. Essa diferença determina que, embora estejamos no mesmo evento, ele é diferente para um e para o outro.

Assim, as produções textuais dos alunos são atravessadas por diferentes perspectivas e vivências, refletindo seus lugares específicos no mundo - sua localização ou *lôcus* de enunciação - e as múltiplas vozes que os influenciam.

Inicialmente, situo o *lôcus* de enunciação de P1, destacando o envolvimento político de seu pai, que já concorreu a um cargo eletivo. As discussões políticas em seu ambiente familiar, frequentemente acompanhadas por P1, constituem um aspecto relevante de sua formação discursiva, o que se reflete na forma como o aluno percebe o mundo ao seu redor. No diário de campo, há diversos registros de P1 expressando opiniões sobre questões políticas, como: “*O Lula manda dinheiro para outros países, mas não cuida do Brasil*”; “*O povo é burro mesmo, não sabe nem votar*”; “*O governo quer privatizar as empresas brasileira*”, entre outras. O contexto familiar de P1 parece proporcionar-lhe uma exposição direta e contínua a debates políticos locais, influenciando suas opiniões e perspectivas sobre temas políticos e sociais. Esse ambiente também pode justificar a escolha do título de seu texto — *Vamos juntos combater a escravidão* — e sua simpatia por discursos alinhados às posições políticas de seu pai, como na afirmação: “Bandido bom é bandido morto. Essa frase é uma das mais certas que temos hoje em dia”. Além do ambiente familiar e social, a estrutura residencial de P1 também parece influenciar sua percepção de mundo. O fato de sua casa ser equipada com câmeras de segurança é um detalhe que ele faz questão de comentar em sala de aula, conforme registrado no DC. Essa ênfase pode indicar uma preocupação com segurança, possivelmente refletindo valores compartilhados em seu ambiente familiar. Seu pai atua como microempresário, enquanto sua mãe trabalha meio período em casa e dedica o restante do tempo aos cuidados familiares e domésticos. Essa dinâmica pode proporcionar a P1 uma convivência

mais próxima com seus familiares, ampliando sua exposição a debates políticos e sociais recorrentes no ambiente doméstico.

P2, apesar de ser muito próximo de P1 e, em alguns momentos, se deixar influenciar por suas opiniões, apresenta uma postura mais conciliadora e alinhada aos valores de sua família. Em sala de aula, ele demonstra um cuidado em respeitar as opiniões dos outros e evita confrontos diretos, frequentemente adotando uma postura de mediação, como evidenciado em suas falas de apoio a P1, como: “Deixa ele, é a opinião dele”, ou ao tentar evitar conflitos com expressões: “A professora vai chamar sua mãe”. Isso pode ser reflexo da postura de seus pais, que se mostram bastante envolvidos em sua vida escolar, visitando a escola regularmente para acompanhar seu desenvolvimento e comportamento. Essa participação ativa dos pais parece ser um fator que contribui para a postura respeitosa de P2, tanto dentro da sala de aula quanto fora dela, procurando sempre seguir as regras e manter uma postura exemplar. P2 mora com seus pais e uma irmã mais nova em uma casa própria, situada no mesmo bairro da escola. Ambos os pais trabalham no setor comercial durante o dia, o que faz com que P2 e sua irmã passem as tardes na casa da avó materna, onde ele realiza suas tarefas escolares. Esse ambiente familiar, que mistura a convivência com os pais e com a avó, oferece a P2 uma rede de apoio constante, o que pode ter uma influência importante na sua forma de perceber e reagir ao mundo, ajudando-o a manter uma postura equilibrada diante das diversas situações que surgem no ambiente escolar.

P3 vive com a mãe e duas irmãs em uma casa alugada, localizada no bairro onde a escola está situada. A mãe, que trabalha como vendedora, é a principal responsável financeira pela família, enquanto a avó materna e uma tia costumam oferecer apoio sempre que necessário. Embora P3 seja mais reservada e tímida, principalmente nas interações orais durante as aulas, ela se destaca por sua postura firme em situações de injustiça. Quando presencia atitudes preconceituosas ou casos de *bullying*, P3 não hesita em se manifestar, como registrado no diário de campo, em que a aluna se posiciona claramente: “Isso é *bullying* e você pode ser preso se continuar, vou contar para a professora”. Esses momentos revelam um forte senso de justiça e empatia por parte de P3, que não se cala diante do que considera errado. A aluna, apesar de sua timidez, é bastante dedicada aos estudos e busca constantemente validação nas atividades escolares, refletida nos “vistos” que recebe pelas tarefas. Sua postura exemplar em sala de aula está intimamente ligada ao contexto familiar e social que vivencia. A mãe, com seu trabalho e dedicação, transmite valores importantes de esforço e resiliência, o que impacta diretamente no comportamento de P3. A interação com a mãe e o apoio da família, especialmente da avó e da tia, proporcionam à aluna um ambiente seguro e motivador, que a fortalece na busca por superar as dificuldades que possam surgir.

P4 é especialmente sensível e ativo em questões relacionadas à discriminação racial, já relatou

ter sofrido *bullying* por causa da cor, assim como sua mãe e irmã. Sempre que há notícias ou casos de discriminação racial na escola, ele prontamente se envolve e defende os colegas. Em uma ocasião específica, um aluno de outra turma chamou um colega de classe de “chocolate”. Imediatamente, P4 interveio, respondendo: “E você, que é burro, que não sabe ler, é mais burro porque não enxerga a sua cor, você também é preto”, e, em seguida, relatou o ocorrido à direção da escola. Esse episódio demonstra a postura assertiva e de justiça de P4, que se opõe ativamente a atitudes discriminatórias. A família de P4 se mudou para a cidade onde reside há três anos, em busca de novas oportunidades de emprego. O pai trabalha em uma empresa do setor industrial e a mãe é dona de casa. P4 mora com seus pais e uma irmã em uma casa alugada no bairro próximo à escola. Além de seu engajamento nas questões sociais, P4 tem uma grande paixão por futebol, que frequentemente menciona nas aulas, independentemente do assunto abordado, o que, por vezes, exige intervenções para mantê-lo focado nas atividades escolares. Essa postura de P4 revela não apenas sua dedicação e envolvimento com temas sociais, mas também uma forte identidade pessoal e familiar, que reflete os valores compartilhados em sua casa e a forma como lida com o mundo ao seu redor.

P5 mora com seus pais e uma irmã mais nova. De acordo com seus relatos, ela passa grande parte do tempo em casa assistindo televisão, uma atividade que ocupa boa parte de sua rotina, especialmente durante o período em que seus pais trabalham. Durante as tardes, P5 e sua irmã ficam sob os cuidados de uma babá. Na sala de aula, P5 se apresenta como uma aluna mais reservada, participando pouco das interações e preferindo compartilhar suas opiniões apenas com colegas mais próximos. Esse comportamento pode ser um reflexo de uma estrutura familiar em que a dinâmica de debates ou discussões mais intensas não está tão presente, o que pode limitar suas oportunidades de engajamento em conversas mais dinâmicas e reflexivas, tanto dentro quanto fora da escola. O fato de P5 passar mais tempo em atividades passivas, como assistir televisão, ao invés de participar de interações mais estimulantes, pode ter um impacto na forma como ela se envolve nas atividades escolares. Ela relata que realiza suas tarefas de casa sozinha, sem o auxílio direto dos pais, que, segundo ela, chegam cansados do trabalho, preparam o jantar e logo se retiram para o quarto. Esse ambiente familiar parece não oferecer a P5 o mesmo nível de atenção ou apoio que outros alunos recebem em suas casas, o que pode influenciar o modo como ela se dedica a suas responsabilidades escolares e sociais.

P6 mora com sua mãe e uma irmã mais velha. Seus pais se separaram, e o pai mudou-se para longe, o que pode ter gerado uma reorganização nas dinâmicas familiares e afetivas de P6. Na sala de aula, ele se destaca pela participação ativa, frequentemente se oferecendo para ler em voz alta e comentar sobre as atividades. Esse comportamento pode refletir um forte desejo de estabelecer uma conexão

emocional e intelectual com seus colegas e com a turma de forma geral. Sua busca por envolvimento nas atividades escolares pode ser entendida como uma tentativa de fortalecer sua identidade e seu senso de pertencimento dentro do grupo escolar, especialmente em um contexto familiar onde a ausência do pai e o foco da mãe em seu trabalho podem ter gerado uma lacuna de apoio direto em casa. A interação com os colegas e professores pode, assim, se tornar uma forma de encontrar apoio emocional e reconhecimento. O interesse de P6 em se engajar ativamente nas atividades escolares também pode ser interpretado como uma busca por valorização, uma vez que ele procura estabelecer-se socialmente e academicamente no ambiente escolar. Esse comportamento sugere que, mesmo com os desafios familiares, P6 encontra na escola um espaço importante de construção e afirmação de sua identidade.

P7 é muito tímido, mora com os pais e duas irmãs. Frequentemente relata sentir-se comparado às irmãs, chegando a expressar que os pais não gostavam dele. Sua timidez parece estar associada a um ambiente familiar em que ele sente não receber a mesma atenção ou aprovação que suas irmãs, o que pode contribuir para sua insegurança. Apesar de ser reservado, P7 faz menções a discursos religiosos nas interações em sala de aula, frequentemente afirmando, ao conversar com colegas, que “*é pecado*”. Esse comportamento pode refletir uma busca por um sistema de valores que lhe ofereça um senso de pertencimento e segurança, possivelmente proveniente do contexto familiar e de sua formação religiosa.

P8 é uma menina muito participativa, inteligente e sempre expressa suas opiniões de forma clara. Ela entrou na escola no meio do semestre letivo e mora com os avós maternos, não menciona muito os pais, apenas diz que eles são separados. Em seus relatos, P8 fala frequentemente sobre seus tios e avós, mas raramente sobre os pais. Sua família participa ativamente de discussões sobre política e atualidades, o que se reflete nas conversas de P8 em sala de aula, onde expõe as discussões que têm em casa. Ela se destaca por sua postura ativa, participando de todas as discussões e trazendo suas próprias reflexões, sem hesitação. Sua participação e a forma como expressam suas ideias demonstram uma confiança significativa e uma capacidade crítica, refletidas em sua postura independente e habilidade de articular bem suas opiniões. Na produção textual, P8 utiliza expressões como “*Vamos lá*”; “*Você não acha?*” e o título do texto “*Hora de agir*”, que indica uma maneira engajante e provocativa de expor seu ponto de vista. Embora evite debates diretos, demonstrando sua discordância com gestos, a aluna sempre acaba falando o que pensa, justificando suas colocações com exemplos e motivos que sustentam seus argumentos. P8 é uma das poucas alunas da sala que “enfrenta” P1, o que reforça sua postura de não hesitar em expor suas ideias, mesmo diante de opiniões contrárias.

Os comentários acima sobre os contextos sociais dos alunos participantes da pesquisa visam caracterizar seu *lôcus de enunciação*. Acredito que a compreensão desse lugar é crucial para entender as

complexidades envolvidas na construção de sentido em seus textos. É a partir desse entendimento que podemos observar como as diferentes vozes e contextos socioculturais se entrelaçam, oferecendo uma visão mais ampla do processo de produção textual dos estudantes. Assim, através do cruzamento desses dados vejo que “toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este é mais falado do que fala” (Authier-Revuz, 1990 p. 26).

Ao longo deste capítulo, apresentei a importância de considerar o contexto de enunciação das produções textuais dos alunos, enfatizando a natureza dialógica das produções e a influência das condições históricas, culturais e ideológicas. Descrevi o desenvolvimento das aulas e o lócus de enunciação, com base na teoria de Souza (2004), para ilustrar como esses fatores moldam as manifestações autorais nas produções dos alunos. Além disso, justifiquei a escolha de não detalhar individualmente o contexto de enunciação de todos os participantes, priorizando uma análise coletiva das dinâmicas discursivas gerais. A seguir, no próximo capítulo, sendo o de análise e discussão dos dados, aprofundarei as observações sobre as marcas de alteridade nas produções textuais dos alunos, identificando como essas marcas revelam as interações e influências que moldam o processo de construção da autoria e da criticidade.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Se a coexistência não for valorizada, todos os envolvidos estarão em risco.*

*Souza e Duboc, 2021.*

Este capítulo está dividido em três seções. Nessas seções, apresento e analiso os dados que ajudam a responder as perguntas de pesquisa: 1- De que maneira a alteridade presente nas produções textuais dos alunos contribui para a construção da autoria, considerando as interações entre o aluno e o *Outro*? 2- Como o processo de produção textual dialógica contribui para o desenvolvimento da criticidade de alunos e professores?

Para a análise dos dados, utilizei um método de saturação, focando nas produções que me permitiram explorar os temas centrais da pesquisa: a presença da alteridade na construção da autoria e sua contribuição para o desenvolvimento da criticidade de alunos e professores. Não analisei todas as produções de forma detalhada, pois a partir de determinado ponto, a análise se tornou redundante, com as informações se repetindo. A seleção das produções foi feita de maneira a garantir uma análise mais direcionada e representativa, mantendo a qualidade da investigação. Cabe ainda esclarecer que algumas construções analisadas poderiam se encaixar em mais de uma categoria, ou até mesmo em todas as três simultaneamente. No entanto, optei por classificá-las em apenas uma, com base na perspectiva que me parecia mais relevante enquanto leitora e pesquisadora durante o processo de investigação.

Dessa forma, na primeira categoria, intitulada “Manifestações Explícitas de Alteridade”, analiso as manifestações explícitas da presença de *outras vozes* no texto dos alunos. São rupturas enunciativas no fio discursivo que evidenciam a emergência de um discurso outro. Essas marcas podem ser delimitadas por uma série de recursos visíveis, como glosas, discurso direto e indireto, aspas, entre outros. Em outras palavras, as manifestações explícitas de alteridade nos permite perceber, de maneira clara e visível, a presença de outro discurso dentro do texto do aluno. É como se o aluno “mostrasse” que está usando palavras, ideias ou opiniões de outra pessoa.

Essa “mostra” acontece por meio de marcas explícitas no texto, como:



- **Aspas**<sup>21</sup>, para citar algo literalmente.
- **Discurso direto**, quando o aluno fala exatamente como foi dito.
- **Discurso indireto**, quando as palavras de outra pessoa são recontadas.
- **Glosas**, comentários ou explicações dentro do texto.

Essas marcas ajudam a identificar que o discurso não é só de quem escreve ou fala, nesse caso, do aluno, mas também carrega as vozes de *Outros*.

A segunda categoria, “Índices Recuperáveis”, refere-se à alteridade que não é marcada linguisticamente no discurso, ou seja, o *Outro* não aparece explicitamente. Esse tipo de alteridade se aproxima do que Authier-Revuz (1990, p. 32) denomina “heterogeneidade mostrada não marcada”, ligada aos “processos de representação, num discurso, de sua constituição”. Por sua natureza implícita, os índices recuperáveis são mais difíceis de identificar, pois não apresentam marcas imediatas na superfície linguística. Em vez disso, podem ser reconhecidos pela memória discursiva de uma formação social ou pelas relações polêmicas entre discursos. Nesse caso, a voz de *Outros* (como os da mídia, da escola, de familiares, de movimentos sociais) estão presentes, mas sem ser destacada pelo aluno; as palavras e enunciados de *outrem* estão integrados ao texto de maneira tão íntima que escapam a uma análise linguística *stricto sensu*. Desse modo, os Índices Recuperáveis são formas de perceber a presença de outro discurso, mas de maneira implícita, ou seja, sem que isso fique claramente marcado no texto ou na fala. Aqui, a “voz do *Outro*” está misturada ao discurso, e não há sinais visíveis, como aspas ou citações diretas, para indicar sua presença.

Para identificar esses índices, é preciso usar a memória — ou seja, nosso conhecimento prévio sobre ideias, valores e discursos que circulam em uma sociedade. Eles aparecem em contextos nos quais o que foi dito carrega influências ou referências a outros discursos de forma indireta, mas reconhecível.

Na terceira categoria, “Marcas de Autoria”, exponho e discuto a terceira e última categoria analisada. As marcas de autoria são os traços que evidenciam a presença e a posição do aluno em meio às diferentes vozes que compõem o discurso. Mesmo ao incorporar falas, ideias ou referências de *Outros*, o aluno imprime sua identidade ao texto, mostrando sua perspectiva, escolhas e intenções.

Essas marcas se manifestam de várias formas, como:

- **Posicionamento crítico**: Quando o aluno avalia, interpreta ou dialoga com as vozes que aparecem no discurso, deixando clara sua opinião ou intenção.

---

<sup>21</sup> Vale destacar que, nas produções textuais, as aspas foram utilizadas pelos alunos com outras finalidades, não se restringindo apenas à citação literal.

- Escolhas linguísticas: O vocabulário, o tom e a forma de organização do texto refletem a singularidade do aluno e como ele apresenta as ideias.
- Estruturação do discurso: A maneira como o aluno seleciona, articula e dá destaque a certas vozes ou ideias também indica sua autoria, mostrando como ele organiza o “diálogo” entre os diferentes discursos.

Dessa forma, as marcas de autoria desempenham um papel fundamental na diferenciação do autor em relação às *outras vozes* presentes no texto, evidenciando que ele não é meramente um transmissor, mas um sujeito ativo que organiza, ressignifica e atribui sentido ao discurso. Todas as produções textuais encontram-se disponibilizadas nos anexos desta pesquisa. A seguir, apresentam-se as análises.

#### 4.1 Manifestações explícitas de alteridade

Entendo o texto como um lugar de produção e de circulação de sentidos. Uma escrita não se reduz a uma simples transcrição de saberes produzidos; pelo contrário, para mim ela é uma expressão dinâmica e reflexiva que termina por se tornar uma interpretação, análise e síntese das informações obtidas, enriquecida pela perspectiva e pelo processo interpretativo de seu autor. Pode-se, desse modo, interrogar um texto em relação a várias questões, dentre as quais uma se destaca para mim: a alteridade ou, mais especificamente, a relação entre o autor e os vários *Outros* que o constitui. Estes “*Outros*”, como veremos, podem incluir explicitamente membros da família, colegas de sala, personagens, ideias, textos anteriores, entre outros. Authier-Revuz (1990) argumenta que certas formas de alteridade tornam-se visíveis no discurso por meio de marcas linguísticas, através das quais o locutor materializa a presença do *Outro* na continuidade de sua fala.

Em meio a seu repertório lexical, o aluno pode selecionar palavras para expressar suas ideias, sentimentos, entre outros. Embora todas as palavras pertençam a esse repertório, as escolhas são condicionadas por situações como o momento histórico, o lugar, a idade, o sexo, o status socioeconômico, entre outros fatores. Essa seleção vocabular, ou seja, a construção do “*Eu*” linguístico, está intimamente ligada às experiências vividas pelo aluno no mundo em que está inserido. Como observa Bakhtin (1997, p. 269), “a língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical — não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam”.

Dessa maneira, a língua não se reduz a um conjunto de palavras e regras gramaticais isoladas,

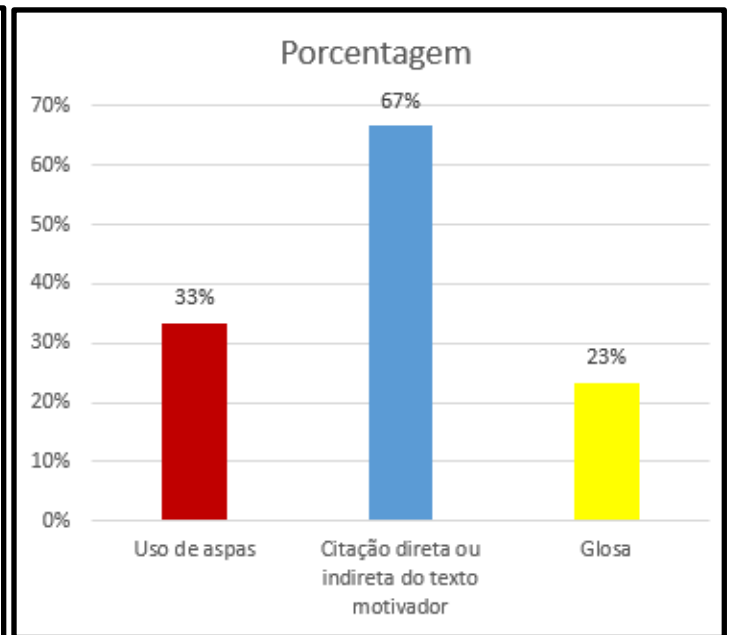
mas se configura como um produto vivo e sonoro, formado a partir dos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos em nossas interações cotidianas. Para se expressar e ser compreendido, o aluno recorre ao contexto social e à interação interpessoal no processo de escrita. Sua linguagem, essencialmente uma prática social, foi moldada e enriquecida por meio da comunicação ao longo de sua trajetória, como veremos a seguir.

Considerando esse caráter social da linguagem, é possível observar, nas produções textuais dos alunos, diferentes formas de interação com as vozes que os cercam. Para compreender melhor essas dinâmicas, apresento a seguir um gráfico que evidencia a ocorrência das manifestações explícitas de alteridade.

**Imagem 9:** Ocorrência das manifestações explícitas de alteridade.



**Imagem10:** Ocorrências das manifestações explícitas de alteridade em porcentagem.



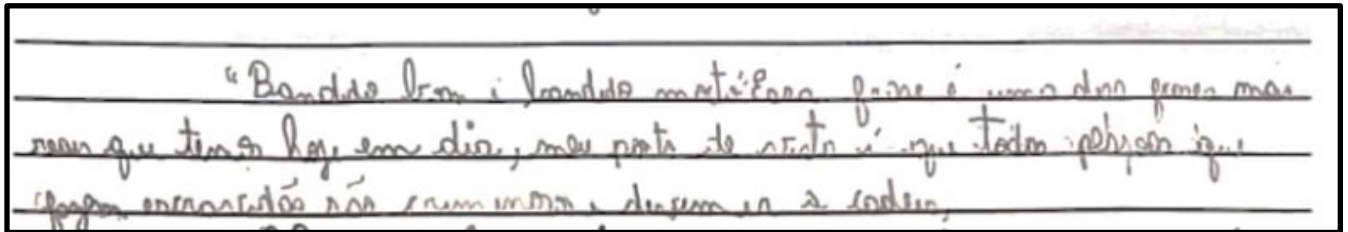
**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Como é possível observar, as citações diretas ou indiretas são mais frequentes em relação às glosas, destacando o papel central do texto motivador nas produções dos alunos. Em menor quantidade, as glosas apresentam momentos em que os alunos expandiram ou reinterpretaram o material de referência. Além disso, o uso de aspas se mostra significativo, refletindo a apropriação de outras vozes e recursos. A partir dos gráficos, realizaremos uma análise mais aprofundada dessas manifestações, discutindo como elas se refletem nas produções dos alunos.

Iniciamos a análise pela produção textual do Participante 1. Podemos observar que ele inicia seu

texto com a formulação: “Bandido bom é bandido morto”, grafado entre aspas.

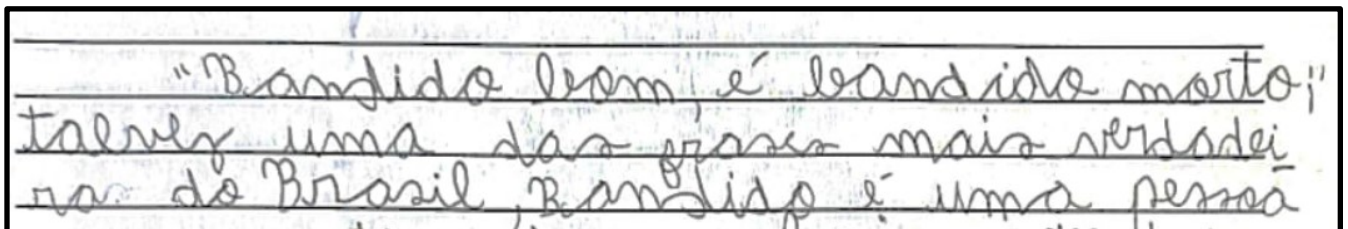
**Imagem 9:** Recorte da produção textual de P1.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

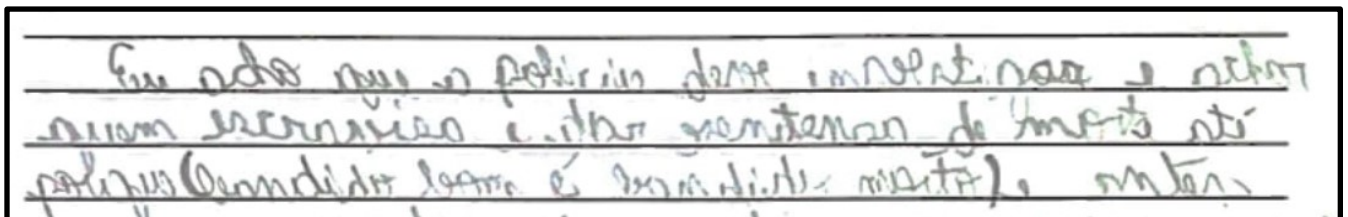
Neste primeiro momento, vou destacar o papel das aspas, que, segundo Santos e Silva (2014, p. 88) “desempenham uma função fundamental na marcação do discurso do outro, com diferentes funções no plano enunciativo”. No caso de P1, por exemplo, elas indicam que o aluno está incorporando um discurso externo à sua narrativa, apropriando-se de um enunciado pré-existente para construir seu posicionamento. No entanto, há uma outra observação relevante a ser feita sobre essa construção: a repetição da mesma frase em outras quatro produções textuais. Tal repetição, observada nos textos dos Participantes 2, 6, 8 e 20, sugere um possível compartilhamento de referências discursivas ou uma resignificação coletiva do enunciado, questão que será explorada a seguir. Abaixo, apresento as imagens dessas produções, nas quais a recorrência da frase se faz presente.

**Imagem 10:** Recorte da produção textual de P2.

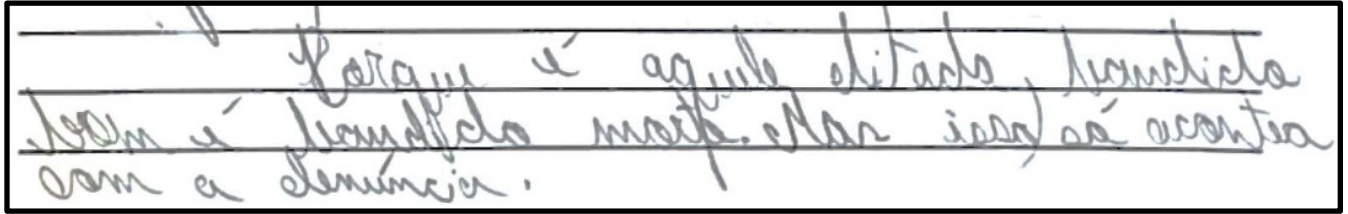


**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

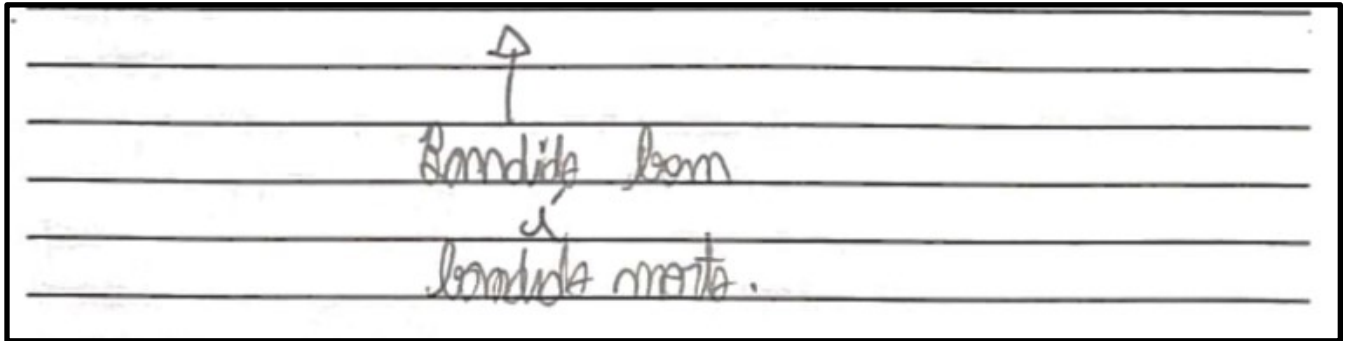
**Imagem 11:** Recorte da produção textual de P6.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

**Imagem 12:** Recorte da produção textual de P8.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 13:** Recorte da produção textual de P20.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A repetição dessa frase nos permite observar como as experiências sociais, sempre mediadas pela interação e pelo diálogo, influenciam a construção de sentidos. Esse fenômeno evidencia a natureza essencialmente dialógica da linguagem, na qual os enunciados são constantemente ressignificados no encontro com outras vozes e discursos. O sujeito se constitui na e pelas interações que vivencia, ao mesmo tempo em que contribui para a complexidade e a diversidade do contexto social. É nesse sentido que se pode compreender a afirmação de Bakhtin: “a expressividade não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual” (Bakhtin, 1997, p. 280). Em outras palavras, a expressividade da linguagem é dinâmica, influenciada pelo contexto em que a palavra é empregada e pelas vozes que nela ressoam.

Assim, quando um aluno responde a uma proposta de produção textual, ele não apenas expressa suas ideias, mas é também atravessado por discursos que o precedem e o constituem. Seu enunciado emerge do diálogo entre suas experiências sociais e as ideologias que permeiam o mundo ao seu redor. Nesse processo, sua escrita não é uma manifestação isolada, mas um entrecruzamento de vozes — e, nesse instante, ele é mais falado do que fala.

Ao questionar P1 sobre a origem da frase “*Bandido bom é bandido morto*”, embora ela já me

fosse conhecida, ele respondeu<sup>22</sup>:

*P1: “Essa frase quem falou foi o Bolsonaro<sup>23</sup>, eu vi na internet”.*

Dessa forma, o uso das aspas nesse contexto cumpre a função de delimitar uma citação direta, distinguindo a voz do aluno da de Bolsonaro e evidenciando a origem externa do enunciado. A partir das ideias de Authier-Revuz, Koch (2009, p. 69) sintetiza as diferentes funções das aspas no discurso da seguinte forma:

- 1 - aspas de diferenciação: para mostrar que nos distinguimos daquele(s) que usa(m) a palavra, que somos “irredutíveis” à palavras mencionadas;
- 2 - aspas de condescendência: para assinalar uma palavra que se incorpora “paternalisticamente” para saber o que o interlocutor faria assim;
- 3 – aspas pedagógicas: no discurso de vulgarização científica que assinalam frequentemente o uso de termos ou expressões vulgares como um passo intermediário para permitir o emprego posterior da palavra “verdadeira”, correta à qual o locutor adere;
- 4 – aspas de proteção: para mostrar que palavras ou expressões usadas não são plenamente apropriadas, que estão sendo empregadas no lugar de outras, construindo, muitas vezes, metáforas banais;
- 5 – aspas de ênfase ou insistência;
- 6 – aspas de questionamento ofensivo ou irônico: quanto à propriedade de palavra ou expressão empregada pelo interlocutor por prudência ou por imposição à situação.

No caso de P1, como já mencionado, o uso das aspas destaca que a frase “*Bandido bom é bandido morto*” não é de sua autoria, mas de Bolsonaro, segundo o próprio aluno. Trata-se, portanto, de aspas de diferenciação, que sinalizam que a expressão pertence a outra voz. Ao utilizar as aspas, P1 não apenas apresenta a frase como algo externo a si, mas também faz uma distinção clara entre o que é “dele” e o que é de outra pessoa, reforçando, assim, a marcação da origem da citação. Esse recurso é fundamental

<sup>22</sup> Todas as falas dos alunos presentes nesta pesquisa foram extraídas do Diário de Campo (DC), no qual foram registradas de forma contextualizada e com o devido respeito à autoria dos participantes.

<sup>23</sup> Jair Messias Bolsonaro foi presidente do Brasil (2019-2022) à época da coleta das produções textuais, mas ainda havia muita discussão devido à polarização da última eleição presidencial.

para marcar a heterogeneidade discursiva e indicar a origem externa da citação. Além disso, a sua apropriação no contexto do enunciado revela que o aluno não apenas registra essa fala, mas também a legitima como parte do seu próprio posicionamento.

O interesse em aprofundar essa questão surgiu não apenas da recorrência da expressão em outros textos, mas também da observação de que P1 já fazia uso dessa frase em diferentes momentos, antes mesmo do início das aulas que culminaram na produção textual. Esse aspecto levanta reflexões sobre a circulação e apropriação desse discurso, tanto por P1 quanto pelos demais participantes, evidenciando a influência de referências externas na construção de ideias e posicionamentos. Essa dinâmica se alinha ao que Fiorin (2011a), apoiado na perspectiva bakhtiniana, destaca: nenhum sujeito é uma fonte única e autônoma de seu dizer, pois todo discurso é atravessado por múltiplas vozes e enunciados que o precedem e o constituem.

Para ilustrar o motivo pelo qual essa frase me era familiar, apresento duas imagens que registram momentos em que ela foi divulgada na mídia. Importante destacar que essas imagens não foram fornecidas pelos alunos nem discutidas durante as aulas; elas foram selecionadas por mim com o objetivo de evidenciar meu reconhecimento prévio da citação reproduzida pelo aluno.

**Imagem 14:** Postagem no Facebook destacando a declaração do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro.



**Fonte:** <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=974071309294231&id=594427080591991&set=a.595682553799777>. Acesso em 20/12/2024.



**Imagem 15:** Imagem ilustrando o ex-presidente Jair Bolsonaro e o apresentador Sikêra Júnior (ao centro) segurando um cartaz com a expressão “CPF Cancelado”. A frase remete à retórica associada à ideia de “bandido bom é bandido morto”, frequentemente utilizada no discurso público em relação à violência e ao tratamento de criminosos.



**Fonte:** <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/04/26/como-cpf-cancelado-virou-o-novo-bandido-bom-e-bandido-morto>. Acesso em 20/12/2024.

Essas imagens, que registram a circulação da frase na mídia, ajudam a ilustrar como os discursos, uma vez amplificados e veiculados, se tornam parte do repertório de vozes que influenciam a formação de posicionamentos individuais. A frase, ao ser difundida de forma massiva, pode ser assimilada e apropriada pelos alunos, sem necessariamente passar por um processo de reflexão crítica sobre sua origem e implicações. Esse fenômeno evidencia o poder da mídia e de figuras públicas na construção e perpetuação de determinadas ideologias, sendo um exemplo claro de como o discurso social se entrelaça com a produção de sentidos individuais, conforme destacado na perspectiva bakhtiniana. Ao tomar emprestada essa expressão, o aluno não apenas a reproduz, mas também a insere em seu próprio contexto, atribuindo-lhe um novo sentido, que, nesse caso, é analisado a partir da construção do seu



posicionamento sobre a violência e a criminalidade.

No caso de P2, a frase também é destacada entre aspas, funcionando da mesma forma que as aspas de diferenciação, indicando que a expressão não é de sua autoria, mas sim de outra voz; no texto do participante P6, aparece entre parênteses; no texto do participante P8, surge no final do texto, como uma glosa; e, no texto de P20, aparece no final, também como uma glosa acompanhado com a sinalização de uma seta. Explorarei todos esses usos mais a frente, pois eles mostram diferentes relações com a palavra de *Outrem*. Contudo, já é possível afirmar que, ainda que o leitor dessa pesquisa não conheça a fonte “original” dessa formulação, o fato de ela aparecer em cinco produções textuais permite inferir que, nos casos apresentados, “a presença do *Outro* emerge no discurso” (Authier-Revuz, 1990, p. 33). Ou seja, a alteridade manifesta-se por meio de um discurso citado, evidenciando a incorporação de outra voz nos textos dos alunos.

Nesse sentido, conforme aponta Authier-Revuz (1990), no domínio da enunciação, o exterior retorna implicitamente ao interior do discurso, configurando-se como uma reprodução que se apresenta de forma natural. Esse movimento evidencia as experiências vivenciadas pelos sujeitos falantes em sua experiência de linguagem, destacando a constante relação dialógica entre o *Eu* e o *Outro*, que é característica essencial da interação discursiva. Assim, a repetição dessa frase nos textos dos participantes reflete não apenas a presença de múltiplas vozes, mas também o processo de apropriação, internalização e ressignificação das experiências e discursos externos por parte dos alunos.

Esses exemplos ilustram como a frase se insere em um contexto mais amplo de circulação e ressignificação, sendo comentada por diversas vozes sociais e midiáticas. Sua reprodução em diferentes espaços sociais contribuiu para que se tornasse parte de um repertório discursivo compartilhado. Conforme destaca Faraco (2009), isso evidencia o caráter intertextual da linguagem, em que as vozes transitam e se entrelaçam nos discursos individuais, revelando a natureza dialógica e polifônica da produção discursiva.

Em meu DC, registrei que P1, P2 e P6 interagiram intensamente durante as aulas, trocando informações sobre os textos motivadores, materiais adicionais e discutindo enquanto escreviam suas produções textuais. P1, admirado por seus colegas por suas intervenções e conhecimentos, a ponto de ser apelidado de “*Google*”, exerce notável influência sobre os demais, especialmente sobre P2 e P6. No entanto, o caso de P8 se destacou, o uso da mesma frase em sua produção textual suscitou uma contradição interessante: a refutação ou a relativização da proposição de P1, o qual veremos mais à frente.

Quando questionados sobre o uso dessa frase em suas produções textuais, eles responderam:

*P2: “Essa frase é do Bolsonaro e eu concordo com ela”.*

*P6: “Foi o Bolsonaro que falou e eu também acho que os bandidos têm que morrer”.*

*P20: “Foi P1 que falou, eu gostei e coloquei no meu texto”.*

*P8: “Já ouvi meu avô muito bravo falando isso em casa. Ele não gosta do Bolsonaro, não votou nele e nunca vai votar. Ninguém da minha família gosta dele, só minha tia, mas eles brigaram e ela nem vai mais na casa do meu avô”.*

No entanto, diante do menor engajamento político de P2 e P6 em comparação a P1, e considerando a forte admiração que ambos nutrem por ele, aprofundi o questionamento sobre a origem da frase. As respostas foram:

*P2: “Não vi o Bolsonaro falando, foi P1 que me contou, ele viu na televisão”.*

*P6: “P1 viu e me contou”.*

Essas respostas evidenciam como os discursos circulam entre diferentes esferas e são apropriados de formas diversas. Enquanto P1 exerce uma influência direta sobre P2, P6 e P20, o caso de P8 ilustra como um discurso pode ser ressignificado e reapresentado em contextos aparentemente contraditórios. Diferente dos outros textos, P8, embora utilize uma frase expressa por P1, insere um “mas”.

*P8: “Porque é aquele ditado, bandido bom é bandido morto. **Mas** isso só acontece com a denúncia. (grifo nosso)”*

Esse “mas” introduz uma restrição ou contraposição à ideia original. O ditado “bandido bom é bandido morto” é uma expressão extrema de violência, comumente associada àqueles que defendem uma solução radical para o combate ao crime. No entanto, ao inserir o “mas” e afirmar que “isso só acontece com a denúncia”, P8 confere uma nova nuance à frase: enquanto confirma a existência de um discurso radical, passa a afirmar que uma ação como a denúncia é o caminho legítimo para enfrentar o crime.

Em meu DC registrei um momento significativo relacionado à construção discursiva em análise.

Considero relevante compartilhar esse registro, pois ele oferece detalhes adicionais sobre o contexto em que a produção textual foi desenvolvida, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do processo de construção e apropriação das ideias pelos alunos. Esse registro evidencia como as interações entre os participantes, as leituras realizadas e suas experiências pessoais influenciaram diretamente a escolha e a ressignificação dos discursos incorporados em seus textos. Ao revelar esses aspectos, é possível ampliar a análise sobre a circulação de vozes e o diálogo entre o *Eu* e o *Outro* no processo de autoria.

Registro do DC: *Durante a aula de 23 de outubro de 2023, após a leitura do texto motivador I, os alunos se envolveram de forma significativa na discussão. No entanto, observei que, enquanto os demais alunos da sala expunham suas ideias, os participantes P1, P2 e P6, que estavam sentados perto, estabeleciam uma conversa paralela. P1, um aluno altamente participativo em todas as aulas e discussões, assumiu o papel de líder do trio (P1, P2 e P6), determinando quem e quando conversaram. Notei que em alguns momentos ele dizia: “calma aí P2” – interrompendo sua fala; “deixa ele terminar P6” – silenciando-o; e “agora fala P6” – dando permissão para uma colocação. Essa situação necessitou minha intervenção para garantir que os turnos de fala de todos os outros colegas da sala fossem respeitados, pois a conversa paralela estava prejudicando o andamento da atividade. Ao redirecionar a discussão para o grupo maior, P1 exerceu grande influência sobre a maioria, levando-os a reiterar suas ideias com outras palavras. P15 afirmou: “todo bandido deve morrer”; P10 disse: “se não tiver bandido nas ruas, ia ser melhor”; P19 comentou: “se acabar com os bandidos, acaba com a escravidão”; e P23 afirmou: “quem defende bandido é porque nunca foi vítima de um”. Essas declarações emergiram no contexto de uma resposta compartilhada, claramente influenciada pela postura inicial de P1. Ao longo de toda a discussão, tanto sobre o texto motivador quanto sobre outros materiais que os alunos imprimiram em casa e trouxeram para a sala – como textos retirados da internet e notícias de redes sociais – que abordaram temas relacionados, P1 chamou a atenção por suas considerações políticas, frequentemente criticando o governo atual e citando falas de seu pai, incluindo a frase “Bandido bom é bandido morto”, atribuída ao ex-presidente Jair Messias Bolsonaro. P2 e P6, grandes amigos de P1, sempre concordaram prontamente com suas colocações, repetindo em voz alta a frase: “Bandido bom é bandido morto”, o que levou mais uma vez uma parte significativa da turma a endossar essa opinião. Alguns poucos alunos demonstraram desconhecimento sobre a origem da frase, fazendo perguntas sobre ela; outros, em silêncio, manifestaram sua desaprovação apenas por meio de gestos com a cabeça. Quando questionei os alunos que discordaram, as justificativas apresentadas foram as seguintes; P13 afirmou:*

*“P1 fala demais, se acha muito inteligente”*; P9 disse: *“ele só está falando isso por causa do pai dele, que é um “bolsominion”<sup>24</sup>”*; P18 comentou: *“não adianta matar os bandidos, sempre vai ter mais”*; e P16 declarou: *“o certo seria a polícia prender eles na prisão perpétua, não matar”*. Nem todos os alunos quiseram se manifestar.

Nesse contexto, ao analisar como a frase *“Bandido bom é bandido morto”* está apresentada nos textos de P1, P2, P6 e P20, seja entre aspas, glosa ou entre parênteses, já é possível identificar a presença de um discurso alheio no texto do aluno. Contudo, foi a partir das anotações registradas em meu DC e do conhecimento prévio que tenho sobre os participantes que pude determinar, no caso de P2, P6, P8 e P20, que o uso da frase foi motivado pelo discurso de P1. Como destaca Bakhtin (2010), a vivência pessoal perde parte de sua unicidade quando é atravessada pelas experiências de *outrem*, e é nessa interação que se revela “o homem no homem”, expondo a interdependência entre as vozes que circulam nos discursos.

Retomando a discussão sobre o uso das aspas, previamente abordado na produção textual de P1, passarei à análise do texto de P2. O uso das aspas, neste caso, se assemelha à função desempenhada por P1, como mencionado, não se limitando a uma simples marcação de citação, mas revelando a relação dialógica entre os discursos. Ao adotar a fala de P1, P2 não apenas a reproduz, mas a insere no seu próprio processo de construção de sentido, estabelecendo um ponto de contato entre vozes distintas. Dessa forma, a citação direta e literal não se configura como um eco isolado, mas como um elemento que, ao ser incorporado, dialoga com as ideias e os contextos que P2 traz para sua produção.

Já P6 não recorre ao uso das aspas, mas insere a frase entre parênteses, sinalizando que a ideia não é original, mas foi incorporada ao seu discurso. O uso dos parênteses, nesse caso, não apenas evidencia que o enunciado não pertence ao próprio sujeito, mas também pode introduzir um distanciamento da autoria, marcando uma certa “interrupção” ou “inscrição” de um discurso alheio na sua própria construção textual. Esse recurso sugere que, ao incorporar a fala de P1, P6 não a adota de forma plena, mas a coloca como algo que surge como um acréscimo ou uma reflexão sobre o que já estava sendo dito. Assim, os parênteses não apenas delimitam a citação, mas também a inserem em um espaço de negociação e reinterpretação do discurso.

P20 recorre à glosa para introduzir a fala de P1, utilizando esse recurso para inserir um discurso

---

<sup>24</sup> *Bolsominion* é um termo pejorativo utilizado para se referir aos apoiadores do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). A palavra surge de uma analogia entre Bolsonaro e o personagem Gru, do filme *Meu Malvado Favorito* (2010), que é retratado como um vilão seguido de forma acrítica por seus assistentes, os *minions*.

externo em sua própria construção textual. No entanto, ao fazer isso, P20 não incorpora integralmente o discurso de P1 no corpo principal do texto, mas o faz de maneira parcial, reconfigurando e interpretando-o à sua maneira. A glosa, ao ser empregada, permite que P20 apresente a fala de P1 de forma mais indireta, oferecendo uma visão que se alinha à sua própria perspectiva. Esse movimento sugere que o discurso alheio não é apenas reproduzido, mas ressignificado dentro do contexto da produção de P20, destacando a dinâmica de reinterpretação constante que caracteriza o processo de autoria.

Em meu DC, há mais um registro que reforça essa análise, anotado durante as discussões da aula em que a leitura era o texto motivador III. No entanto, naquele momento, decidimos retomar o texto motivador II para fazer comparações e aprofundar a discussão.

Registro do DC: *Na aula de hoje os alunos estavam discutindo os conceitos apresentados no texto motivador III e suas implicações, retomando partes do texto motivador II para fazer comparações. P1, mais uma vez, introduziu a frase “Bandido bom é bandido morto” como parte de seu argumento. Ele disse: “Eu acho que essa frase do Bolsonaro resolve o crime da escravidão, pois se não tem criminoso, não tem crime. Ninguém vai ser enganado”. Ao ouvir isso, P2 imediatamente se mostrou interessado e comentou: “Eu também acho”; o que foi repetido por mais alguns colegas. P8, que em aulas anteriores apenas balançava a cabeça como sinal de discordância, levantou da sua carteira, com o rosto vermelho, e interveio dizendo: “Nossa, P1, você fala demais, acha que está sempre certo, não sabe nem do que está falando, você é um “bolsominion” igual seu pai, você é muito chato, não deixa ninguém falar, cala a boca um pouco e deixa os outros darem a opinião deles também”. P1, também levantando de sua carteira e gesticulando bastante retruca: “Quem não sabe o que fala é você, eu e meu pai assistimos as informações do Brasil e do mundo, por acaso você sabe o que está acontecendo no Brasil? Claro que não. Sua família votou no Lula, vocês são da esquerda, pra começar escolheram um “ladrão” para governar o país, olha quem fala que eu não sei o que estou falando.” Enquanto P1 e P8 discutiam, os demais colegas da turma observavam em silêncio, com pequenas intervenções ocasionais. A maioria dos alunos apoiou P1, expressando concordância por meio de falas como a de P21: “É isso aí, P1, você está certo”, P8 nem deve assistir jornal e fica falando essas coisas”, P12: “Nem ouve o que P8 está dizendo, ela não sabe de nada” e P17: “Eu também acho que o Brasil precisa de mais segurança, o Bolsonaro cuidava disso”. No entanto, um pequeno grupo de três alunos manifestou apoio à fala de P8, com comentários como: P9: “Eu também não gosto do Bolsonaro”, P14: “Agora acabou, falou o sabetudo do P1” e P24: “Acho que o Bolsonaro faz muitas coisas erradas”. Embora minoritário, esse apoio*

*a P8 revelou uma discordância significativa na turma, evidenciando que nem todos estavam interessados em aceitar a narrativa de P1 sem questionamentos, algo que costumava ocorrer com frequência.*

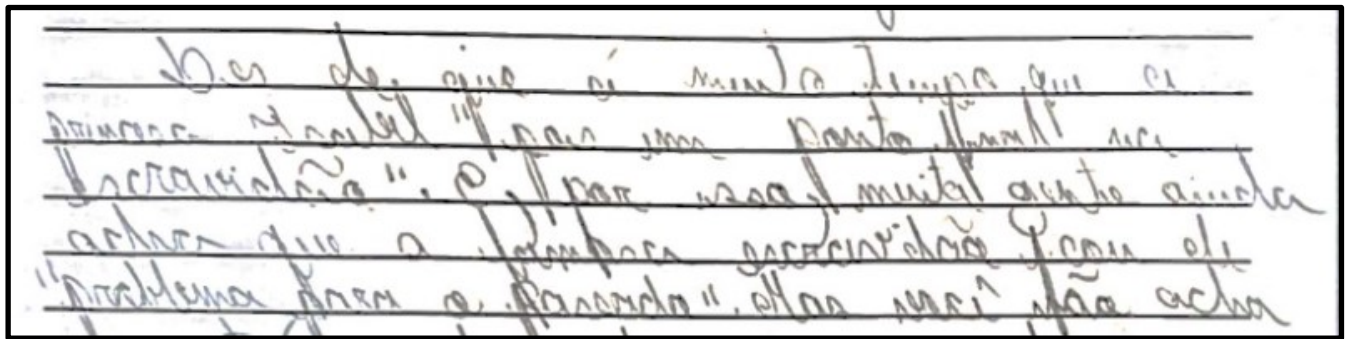
Diante da intensificação da discussão e da polarização evidente entre os alunos, minha intervenção foi necessária para acalmar os ânimos e redirecionar a conversa de volta ao foco original: a análise dos textos e demais materiais de forma respeitosa. Percebi que, sem um direcionamento, a discussão poderia se desviar ainda mais, prejudicando o ambiente de aprendizado e dificultando a continuidade do trabalho em grupo. Pedi para que todos respeitassem as opiniões divergentes e enfatizei a importância de manter o respeito durante os debates. Reforcei que o objetivo da aula era analisar os textos de maneira crítica e construtiva, e que cada ponto de vista, mesmo que divergente, poderia enriquecer a discussão. Solicitei que voltássemos a observar as ideias apresentadas nos textos motivadores, buscando compreender as diversas perspectivas que eles ofereciam, sem que isso resultasse em ataques pessoais ou julgamentos. Nesse ponto, a discussão havia tomado um rumo diferente do proposto para a produção escrita; em vez de abordarem o tema do trabalho escravo, os alunos passaram a discutir sobre crime e racismo. Após minha intervenção, a turma conseguiu retomar a discussão de forma mais equilibrada. Embora as diferenças de opinião continuassem presentes, o tom das intervenções foi mais respeitoso, e os alunos começaram a focar mais nas ideias do que nas acusações pessoais. Isso me permitiu perceber como, mesmo em um ambiente de intensa polarização, uma mediação cuidadosa pode ser fundamental para manter o diálogo produtivo e garantir que a troca de ideias aconteça dentro de um clima de respeito mútuo.

Esse registro é importante porque evidencia não apenas a circulação do discurso entre os participantes, mas também o processo de apropriação discursiva que ocorre nas interações entre os alunos, o que reforça, mais uma vez, o conceito bakhtiniano de que o discurso é essencialmente dialógico, ou seja, se constituindo em interação, seja por meio de aproximações ou de oposição. A tensão gerada por essas falas revela as disputas de poder e de legitimidade discursiva, que permeiam as relações de linguagem e ideologia no contexto dessas interações. A frase “*Bandido bom é bandido morto*”, portanto, se transforma em um elemento compartilhado dentro do grupo, atravessado pelas experiências e influências das vozes dos colegas, mas também pelas fontes externas que cada um traz à discussão. Esse movimento de troca e ressignificação das ideias exemplifica um dos aspectos centrais da intertextualidade e da dialogicidade na construção dos textos dos alunos, conforme destacado por Bakhtin (2010).

À vista disso, podemos perceber como as vozes de apoio e de contestação circulam em ambientes discursivos, mas também como o poder de influência de um aluno, como P1, pode moldar a dinâmica do grupo. Ao mesmo tempo, a intervenção de P8, e o apoio de alguns colegas a ela, demonstram como a alteridade se manifesta nas interações, evidenciando a complexidade do processo de construção discursiva dentro do grupo. Não podemos entender essa dinâmica como uma briga em sala de aula ou como uma desordem, mas sim como um momento valioso de reflexão para os alunos sobre a linguagem como espaço de negociação e construção de sentidos. A troca de ideias, mesmo que tensa, é parte do processo de aprendizagem, pois permite que os alunos compreendam o papel da linguagem na formação de identidades e na mobilização de poder dentro de um grupo. Assim, ao invés de um conflito, a situação pode ser vista como uma oportunidade para os alunos exercitarem a reflexão crítica sobre o discurso, as influências externas e as maneiras pelas quais suas próprias vozes são moldadas e moldam os outros.

Antes de analisar outras manifestações explícitas de alteridade nas produções textuais dos alunos, examinarei outros casos de usos das aspas, como nas produções de P8, P9, P21, P28 e P31. Na produção textual de P8, observamos os trechos: “*pois um ponto final na escravidão*”; “*problema para o passado*” e “*denuncie!*”, grafados entre aspas, conforme apresentados a seguir:

**Imagem 16:** Recorte da produção textual de P8.



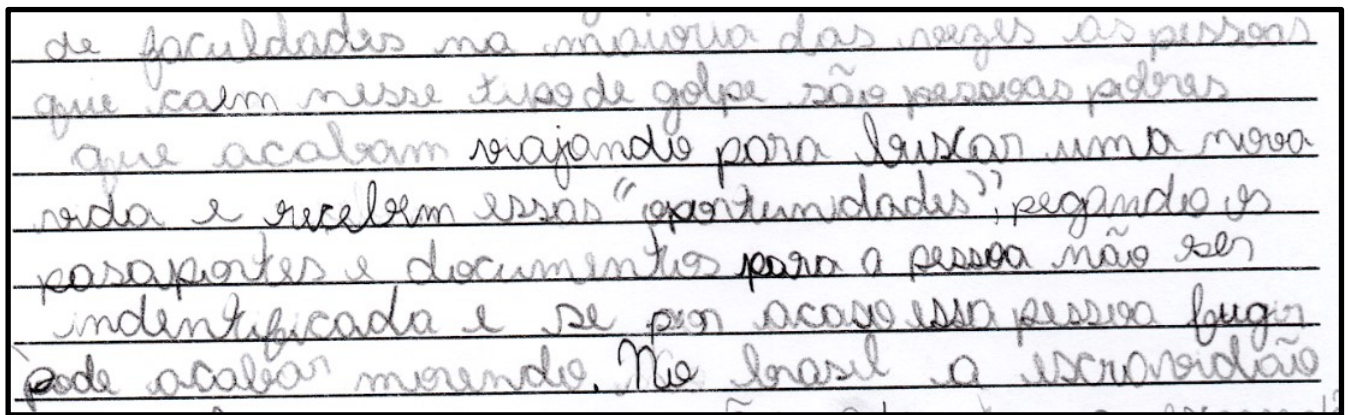
**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Nos dois primeiros casos, as aspas são de questionamento ofensivo ou irônico, sugerindo uma crítica à maneira como os termos são usados ou entendidos. A expressão “*ponto final na escravidão*”, por exemplo, pode ser lida como uma ironia, dado que a escravidão, conforme os textos motivadores, ainda não acabou. O mesmo ocorre com “*problema para o passado*”, cujo uso irônico questiona a ideia de que certos problemas sociais foram superados, quando, na realidade, continuam a impactar a sociedade. Já no uso de “*denuncie!*”, as aspas podem indicar uma ênfase ou insistência na ação de denunciar. Assim, o uso das aspas nesses exemplos apresentam diferentes funções em comparação aos

casos de P1 e P2 que em seus textos utilizam as aspas como um recurso de diferenciação, marcando uma distinção entre seu discurso e as palavras de *Outros*.

No texto de P9, o uso das aspas na palavra “oportunidades” segue uma lógica semelhante, mas com um tom mais crítico. A aluna emprega as aspas para questionar o termo, indicando que o conceito de “oportunidade” na realidade não reflete uma verdadeira chance, mas sim um truque enganoso destinado a explorar a vulnerabilidade de pessoas na busca de uma nova vida.

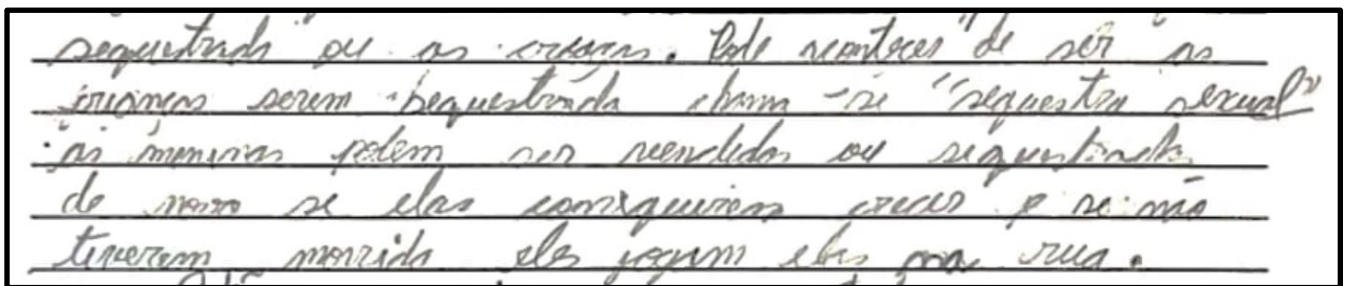
**Imagem 17:** Recorte da produção textual de P9.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

P21, P28 e P31 utilizam as aspas em suas produções textuais com funções semelhantes: a de ênfase. No texto de P21 lemos a expressão “sequestro sexual”. O aluno utiliza as aspas para destacar o nome do crime ao qual se refere. Seu uso reforça a gravidade do termo, chamando a atenção do leitor para a especificidade da violência mencionada.

**Imagem 18:** Recorte da produção textual de P21.

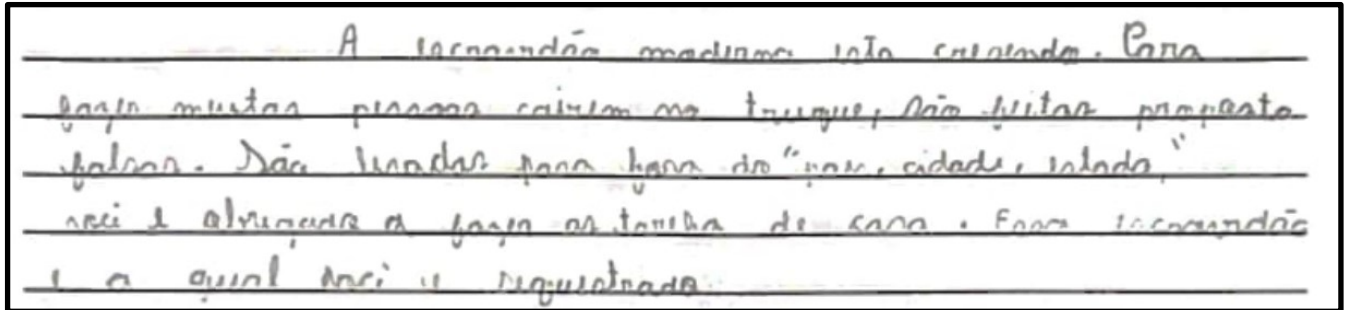


**Fonte:** Acervo da pesquisadora.



Em P28, as aspas são usadas na expressão “*país, cidade ou estado*” para enfatizar os locais para onde as pessoas são levadas e onde se tornam vítimas de escravidão. O uso das aspas aqui destaca a generalidade dos espaços normativos, evidenciando a extensão e a abrangência da situação descrita.

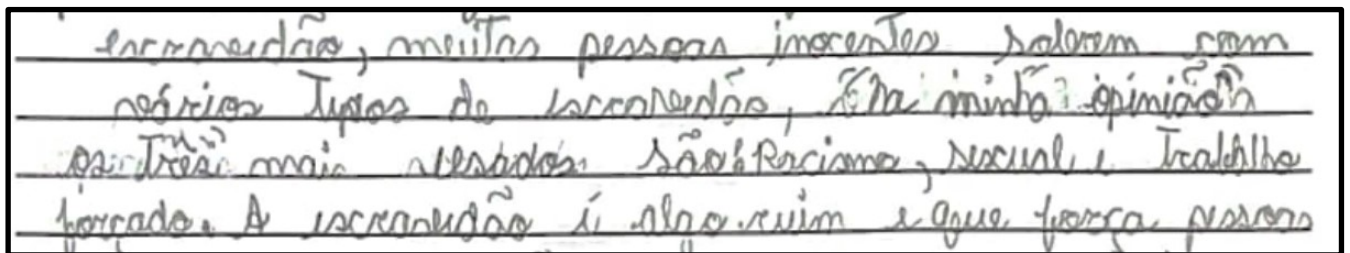
**Imagem 19:** Recorte da produção textual de P28.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Por fim, em P31, a expressão “*Na minha opinião*” é destacada com aspas ao se referir aos três tipos de escravidão mais utilizados. O uso das aspas sublinha a subjetividade da opinião do aluno, destacando sua posição no discurso e apontando um distanciamento em relação a outras perspectivas possíveis sobre o tema.

**Imagem 20:** Recorte da produção textual de P31.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

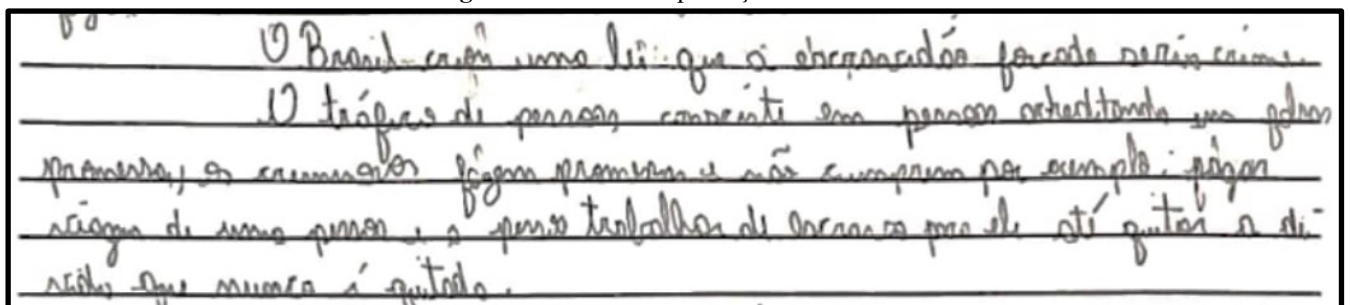
Dessa forma, as aspas, longe de serem apenas um recurso estilístico, tornam-se uma poderosa ferramenta de construção de sentido, permitindo aos alunos não apenas marcar sua posição, mas também instigar o leitor a refletir sobre as diferentes camadas de sentido nos textos. Em todos os casos, o uso das aspas evidencia a capacidade dos alunos de se apropriarem da linguagem de maneira crítica e reflexiva, oferecendo uma contribuição significativa para a compreensão das questões sociais e históricas abordadas. Essa variedade de usos revela que os alunos não apenas reproduzem palavras alheias, mas também as reinterpretam e ressignificam em seus próprios textos. Ao se apropriarem de expressões do texto motivador ou de outros contextos, eles estabelecem um diálogo entre as vozes citadas e seus

próprios objetivos discursivos, demonstrando como ocorre a construção compartilhada de sentido. Essa tensão entre o já-dito e o dizer do aluno, segundo Bakhtin, é essencial para a construção da autoria. Assim, o princípio da alteridade caracteriza a atividade discursiva, exercendo a influência contínua da palavra do *Outro* na elaboração dos enunciados. Por meio do uso das aspas, o aluno desenvolve significados ao incorporar termos alheios; através de um discurso heterogêneo, ele compõe seu próprio texto, realizando um feito inédito: a criação de um enunciado único, escrito pela primeira vez. Sua função como autor desse texto, no entanto, parece orientar-se para minimizar a alteridade, buscando a produção de um discurso aparentemente monológico, que reafirme a posição de um sujeito como “dono” de seu dizer. Esse movimento pode ser aplicado à luz das diferentes funções das aspas, conforme Koch (2009, p. 69). As aspas de diferenciação, por exemplo, indicam uma tentativa de distinção em relação ao discurso alheio, como uma forma de afirmar uma autoria própria e irredutível. Já as aspas de ênfase ou insistência podem ser usadas para destacar certos termos ou expressões, reforçando a intenção do aluno de afirmar sua visão sobre o que está sendo dito aqui. Em contrapartida, o uso das aspas de questionamento ofensivo ou irônico pode ser interpretado como uma forma de desafiar a legitimidade dos termos usados pelo outro, refletindo a tensão entre a alteridade e o controle da própria voz discursiva. Assim, as aspas se tornam um instrumento estratégico, permitindo ao aluno negociar sua posição discursiva, ao mesmo tempo em que constroi uma narrativa que, embora dialogicamente construída, busca, em última instância, consolidar um sentido único e pessoal.

Seguindo na análise, outras manifestações explícitas de alteridade podem ser observadas nas produções textuais dos alunos. Esses momentos evidenciam como as vozes externas — sejam de familiares, dos textos motivadores, de influências sociais ou midiáticas — moldam e influenciam a construção discursiva dos alunos. A seguir, apresento outras manifestações de alteridade presentes nos textos dos participantes.

Quando P1 escreve que “*O Brasil criou uma lei que a escravidão forçada seria crime*”, “*O tráfico de pessoas consiste em pessoas acreditando em falsas promessas [...]*” e “*A pessoa trabalha de escravo para ele até quitar a dívida que nunca é quitada*”, está fazendo referências ao texto motivador.

**Imagem 21:** Recorte da produção textual de P1.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

**Imagem 22:** Recorte do texto motivador I.

Já faz mais de um século desde que a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea pondo fim à escravidão no Brasil; entretanto, o que parecia ser um conto de fadas nunca teve um

Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 23:** Recorte do texto motivador II.

A grande maioria das pessoas escravizadas hoje em dia é atraída por falsas promessas de emprego e melhoria de vida. Contudo, acabam sendo levadas a lugares isolados, onde têm seus documentos retidos e são atrelados a uma dívida, que deve ser quitada com “trabalho gratuito”. Segundo a Fundação Walk Free, a pobreza e a falta de

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Assim, observa-se que “o significado de um texto não está na página impressa, mas no encontro dos interlocutores que, partilhando interesses, saberes e conhecimentos, reconstroem sentidos” (Colello, 2015, p. 211). De maneira complementar, Bakhtin (1997, p. 21) afirma que “o discurso é, acima de tudo, uma ponte lançada entre duas pessoas”.

A produção textual de P2, também evidencia uma negociação com o texto motivador. No trecho em que o aluno escreve: “*Só no Brasil 155,3 mil pessoas estão nessa situação*”, observamos uma referência à passagem “O Brasil [...] ainda abriga 155,3 mil pessoas nessa situação”, presente no texto motivador III.

**Imagem 24:** Recorte da produção textual de P2.

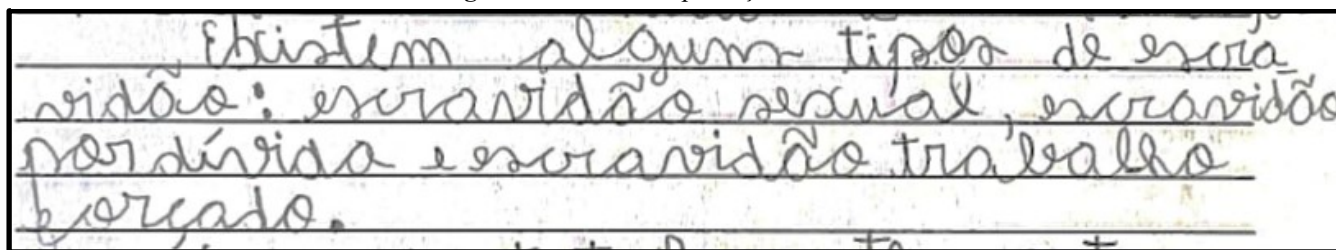
Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 25:** Recorte do texto motivador III.

nossos semelhantes." O Brasil, apesar de ter um dos menores índices de escravidão do continente americano (atrás de Canadá, EUA e Cuba), ainda abriga 155,3 mil pessoas nessa situação.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Já no trecho “*Existem alguns tipos de escravidão: escravidão sexual, escravidão por dívida e escravidão trabalho forçado*”, percebe-se outra relação com o texto de origem.

**Imagem 26:** Recorte da produção textual de P2.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 27:** Recorte do texto motivador II.

Apesar de ter raízes antigas na história, a escravidão existe ainda hoje em muitas formas. Tráfico de seres humanos, servidão por dívida e trabalho doméstico forçado são apenas alguns exemplos. Mas isso não significa que ela seja inevitável. Um esforço

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em meu diário de campo, registrei uma interação com o aluno sobre seu conhecimento desses dados. P2 expressa:

P2: “Eu não sabia que era esse tanto de gente ainda trabalhando como escravo, vi no texto”.

Registro do DC: P2 se impressiona quando lê que no Brasil 155,3 mil pessoas estão em situação de trabalho escravo. Tal conhecimento afeta o aluno de tal forma que ele levanta um questionamento na sala perguntando aos colegas que estão ao seu redor se eles sabiam dessa informação; os colegas respondem que também não sabiam. P2, até então, acreditava que o trabalho escravo estava intimamente ligado apenas à questão racial. Segundo ele estudamos que os negros eram escravos no início da história do Brasil, mas que depois eles foram libertos, então não era para ter esse tanto de pessoas sendo escravizadas.

Essa interação demonstra como o aluno integra informações do texto motivador em sua produção textual ao mesmo tempo em que estabelece um diálogo com aulas anteriores, evidenciando sua compreensão e interpretação dos dados apresentados. Nesse processo, o discurso do aluno reflete a presença do *Outro* (Authier-Revuz, 1990, p. 29), evidenciando uma interação dialógica na qual ele assimila e recontextualiza as informações extraídas de fontes externas, conferindo-lhes novos sentidos em sua própria expressão.

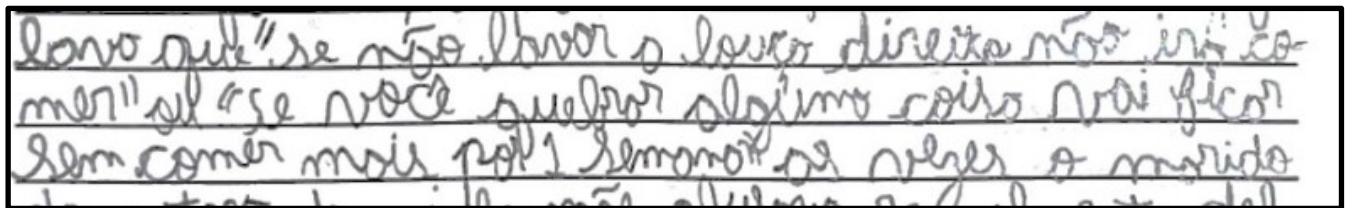
Nessa perspectiva, os textos dos alunos podem ser vistos como resultado de um processo de



interação constante entre eles e os *Outros* (Faraco, 2009). Esses *Outros* não apenas fornecem inspiração ou informação para os alunos, mas também contribuem para a sua visão de mundo, suas crenças e sua forma de expressão. Assim, o diálogo com outros textos não é apenas uma mera transmissão de conhecimento, mas um processo ativo de negociação e construção de sentidos.

Avançando em nossa análise, na produção textual de P3, encontramos os trechos “*Se não lavar a louça direito não irá comer*” e “*Se você quebrar alguma coisa vai ficar sem comer mais por 1 semana*”, grafados entre aspas. Nesse caso, as aspas também cumprem a função de diferenciação, delimitando o discurso alheio.

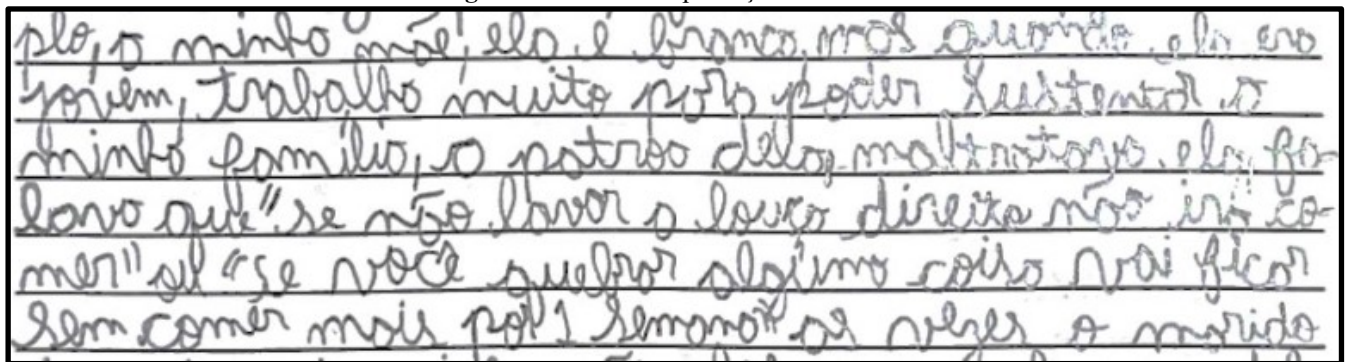
**Imagem 28:** Recorte da produção textual de P3.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Conforme anteriormente destacado, por si só, essas frases colocadas entre aspas no texto, sugerem a ideia de que alguém está falando, ou, conforme Authier-Revuz (2004, p. 21) “elas atribuem ao outro uma posição que pode ser descrita.”. P3 as utiliza como forma de marcar a entrada de outra voz em seu texto. Para entendermos melhor quem está falando, é necessário um olhar para o parágrafo onde as frases estão inseridas: “*A minha mãe, ela é branca, mas quando ela era jovem, trabalhava muito para poder sustentar a família, a patroa dela, maltratava ela, falava que “se não lavar a louça direito não irá comer” ou “se você quebrar alguma coisa vai ficar sem comer mais por 1 semana”*”.

**Imagem 29:** Recorte da produção textual de P3.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Podemos constatar que, esse trecho, nitidamente delimitado, “é extraído da cadeia enunciativa normal e remetido a outro lugar: aquele de um outro ato de enunciação” (Authier-Revuz, 1990, p. 29). O trecho citado diz da situação da mãe de P3 durante a juventude, ou seja, do passado; quer dizer que desde cedo a mãe trabalha para prover o sustento da família. Authier-Revuz pondera que “sempre sob as palavras, “outras palavras” são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso” (Authier-Revuz, 1990, p. 28). Podemos perceber essa afirmativa no texto da aluna, sob as palavras da mãe, suas palavras foram ditas.

Em meu DC, registrei uma interação com P3 que exemplifica, como aponta Barros (1997), a existência de uma relação intrínseca entre o dialogismo e a construção de sentidos. A seguir, descrevo essa interação para fornecer mais detalhes sobre o processo de escrita da aluna, destacando como ela se envolve com diversas vozes e referências para construir seu texto.

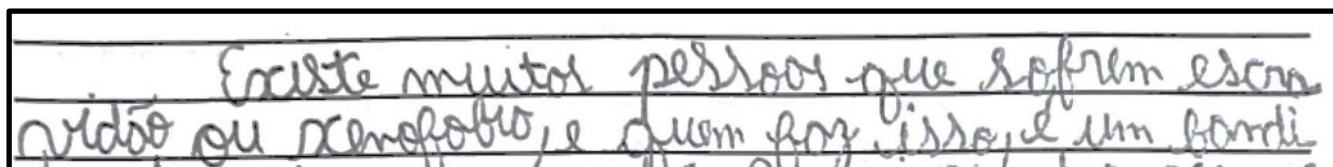
Registro do DC: *No momento da produção textual, P3 me perguntou se podia escrever qualquer coisa. Quando questionei a aluna o que ela queria dizer com “qualquer coisa”, ela me explica que é uma “coisa” que aconteceu em sua família, um caso de escravidão. Respondi para a aluna que ela poderia sim escrever seu texto utilizando fatos reais, sendo de sua família ou outros que ela tinha conhecimento. P3 sorriu e me disse que já sabia o que ia escrever, que o que ela tinha para contar tinha a ver com os textos lidos na sala, pois tanto os textos como a sua história falavam sobre escravidão. A atitude da aluna me chamou a atenção pelo fato de ser uma menina tímida e de poucas palavras, raramente ela participa das discussões; apenas quando as perguntas lhe são direcionadas. Ao chegar em sua mesa e começar a escrever, percebi a aluna concentrada; conversava sozinha enquanto escrevia. Em seu diálogo, ela perguntava e respondia ao mesmo tempo. Foi uma das primeiras a me entregar a produção textual. Com ar de satisfação, não sei se pela conclusão da tarefa ou pelo desabafo, suspirou e me entregou a folha. Perguntei se ela conseguiu escrever o que havia planejado, ela me disse que sim. A leitura de seu texto foi uma das que mais impactou a turma; vi muitas expressões de surpresa. Não houve muitas perguntas a respeito da história que ela apresentou, porém, vários comentários de como a mãe dela conseguiu dar a volta por cima e vencer.*

O registro do DC, em conjunto com a produção textual de P3, exemplifica o dialogismo e a interação presentes no processo de construção do texto. As palavras de P3 em sua produção textual ecoam os discursos anteriores (Bakhtin, 1997), evidenciando o caráter intertextual e responsivo de sua escrita. Por meio da interação com os textos motivadores, os materiais apresentados em sala de aula, as

discussões realizadas e suas experiências de vida — um diálogo contínuo entre vozes distintas —, P3 posiciona-se, ressignifica e atribui novos sentidos à problemática da escravidão moderna. Além disso, P3 estabeleceu um diálogo interior, refletindo sobre as vozes externas e articulando-as com suas próprias ideias e percepções. Logo, uma escrita não pode ser desvinculada da situação social mais imediata, ela sempre estará ligada “a época, ao meio social, ao micromundo — o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas — que vê o homem crescer e viver [...] e [que] dão o tom” (Bakhtin, 1990, p. 280).

À luz de Faraco (2009), é possível afirmar que P3 alcançou a construção de uma posição autoral, demonstrando capacidade de apropriar-se criticamente das vozes externas para elaborar sua posição. Para além dessas frases, localizamos ainda a afirmação: “*Existe muitas pessoas que sofrem escravidão ou xenofobia [...]*” – diálogo com o texto motivador e com sua história familiar, pois a mãe de P3 veio do nordeste do país e por isso, segundo a aluna, já sofreu preconceito.

**Imagem 30:** Recorte da produção textual de P3.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

**Imagem 31:** Recorte do texto motivador II.

pessoas à escravidão moderna. Outros fatores contribuintes além das desigualdades sociais são a xenofobia, o patriarcado e a discriminação de gênero.

**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Lembro-me de que, durante a leitura do texto motivador em que apareceu a palavra “xenofobia”, alguns alunos me perguntaram o que significava. Antes de responder, devolvi a pergunta à turma, questionando se alguém sabia do que se tratava ou se já tinham ouvido essa palavra. A resposta foi unânime: todos disseram que não. Após explicar o significado, alguns alunos começaram a dar exemplos, inclusive P3, que utilizando o discurso indireto disse:

*P3: “Uma vez uma menina na escola me falou que eu falava errado, que não era banhar era tomar banho.*

A discussão em sala sobre o significado da palavra xenofobia levou P3 a fazer conexões com o

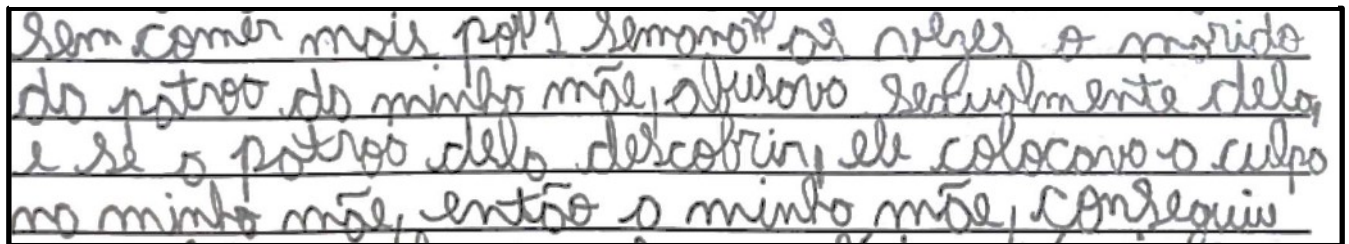
tema, evidenciando como certas variações linguísticas podem ser alvo de preconceito. Na sala de aula, havia também um aluno venezuelano, cuja língua de origem era o espanhol. Apesar de entender e falar um pouco de português, ele ainda carregava um sotaque marcante. Um dos exemplos que foi mencionado por P19 em relação a xenofobia foi sobre esse colega:

P19: *“Eu já vi uns meninos no recreio fazendo xenofobia, eles estavam rindo de P29, do jeito que ele conversava. Falei para eles pararem com aquilo, pois era bullying”*.

O diálogo entre os alunos, seus relatos e construções textuais evidenciam como o contato com o texto motivador não apenas ampliou o vocabulário dos alunos, mas também estimulou reflexões sobre as relações interpessoais na escola. Segundo Colello (2015, p. 212), nós compreendemos o outro em face ao nosso próprio universo de referência, concordando ou discordando, estabelecendo conexões com o dito e o não dito. No exemplo de P19, que defendeu P29, podemos perceber a ligação que ele faz entre os conceitos apresentados no texto motivador e o contexto imediato da sala de aula. O aluno utiliza seus próprios valores e informações adquiridas na leitura para compreender a situação de xenofobia. Ele conecta o que foi lido com a sua experiência prática, estabelecendo conexões para produzir sentidos.

A produção textual de P3 aborda diversos temas sociais relevantes, destacando-se pelo tratamento da escravidão moderna, mas também pela discussão sobre a violência contra as mulheres, o preconceito regional e a visão do papel da mulher como dona de casa. Esses temas se entrelaçam ao longo do texto, refletindo as múltiplas formas de opressão vividas pelas mulheres em diferentes contextos. Um exemplo claro de violência na produção de P3 é o relato sobre uma figura masculina – o marido da patroa – que não enfrenta consequências por suas ações. P3 escreve: *“As vezes o marido da patroa da minha mãe, abusava sexualmente dela, e se a patroa descobrir, ele colocava a culpa na minha mãe”*.

**Imagem 32:** Recorte da produção textual de P3.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Nesse trecho, a aluna destaca a autoridade que a esposa exerce sobre o ambiente doméstico, pois, ao invés de se referir ao homem como “patrão”, P3 o nomeia como “o marido da patroa”. Além disso, o



comportamento abusivo desse homem é descrito de forma abrangente: ele não apenas comete violência sexual, mas também ameaça a vítima com a possibilidade de culpar a mãe de P3 caso a esposa saiba do ocorrido. A expressão *“se a patroa descobrir, ele colocava a culpa na minha mãe”* revela uma dinâmica de manipulação e controle, onde a vítima, a mãe de P3, era responsabilizada pelas ações do agressor, perpetuando sua subordinação. Outro ponto relevante é o uso do verbo “descobrir” no presente, que sugere que, até o momento da escrita, a ex-patroa da mãe de P3 pode não ter conhecimento sobre a violência que ocorreu, sugerindo que a mãe de P3 conseguiu sair daquela situação sem revelar a agressão sofrida. Esse detalhe amplia a compreensão da situação de opressão, mostrando a dificuldade de denunciar e a persistência do silêncio como uma estratégia de proteção e resistência diante da violência.

O relato de P3 na sala de aula suscita reflexões sobre questões histórico-sociais-culturais e os veículos de comunicação disponíveis em casa e na própria escola. Por exemplo, seria muito interessante e proveitoso desenvolver um trabalho sobre essa temática envolvendo várias fontes de leitura. Os alunos poderiam pesquisar outras matérias, notícias, relatos etc. para refletir, discutir e compor um trabalho que abordasse essa questão da violência contra a mulher, por exemplo, de maneira mais ampla e aprofundada. Essa iniciativa poderia até ser expandida para toda a escola. Os alunos poderiam ser incumbidos de apresentar uma proposta para as demais salas de aula, convidando profissionais da área da saúde, da polícia e de outras áreas pertinentes para ministrarem palestras na escola. Isso seria uma oportunidade valiosa para os estudantes aprenderem com especialistas e para a comunidade escolar se engajar em discussões construtivas e esclarecedoras sobre questões relevantes. Nesse contexto, a pedagogia de Paulo Freire (1967, 1987) poderia ser aplicada, especialmente ao promover uma abordagem dialógica no processo de ensino-aprendizagem. Freire enfatiza a importância do ensino problematizador, em que os alunos são desafiados a questionar as realidades ao seu redor, refletindo sobre eles e encontrando soluções coletivas. Para ele, a educação deve partir da realidade dos estudantes, acompanhando suas vivências e experiências, e não apenas das ideias preestabelecidas. Quando questões dessa natureza surgem em sala de aula, é essencial que o professor mantenha um olhar perspicaz e atento, identificando as oportunidades e promovendo um ensino dialógico que proporcione aos alunos o contato com diversas perspectivas. É por meio da exposição a diferentes pontos de vista que desenvolvemos nossas próprias concepções, atribuímos sentido às informações que recebemos e as avaliamos criticamente. A demonstração dessa dinâmica aos alunos, através de atividades propostas pela própria turma, possui um valor e alcance mais significativo do que quando os temas são introduzidos de forma factual e monológica no contexto educacional.

No processo de produção textual, como vimos até agora, os alunos dialogam com várias vozes,

incorporando elementos de outros discursos que encontram nos textos motivadores, nas leituras realizadas em sala de aula, nas discussões que surgem ao longo do processo, em suas experiências etc. Esse diálogo não é passivo, mas sim uma prática ativa de apropriação e ressignificação das ideias e expressões que, ao serem transpostas para o texto, revelam sua capacidade de interagir com as fontes e de construir sentido a partir delas.

A seguir, apresentarei exemplos de como essas marcas de alteridade se manifestam nas produções dos alunos, destacando a interação entre o texto dos alunos e os textos motivadores utilizados como referência.

No texto de P5, encontramos trechos como: *“A escravidão ainda não acabou”* e *“Cabe ao governo trabalhar mais para a escravidão acabar de uma vez por todas”*, dialogando com *“O Brasil continua a sofrer a vergonha internacional do desrespeito à dignidade humana com a continuação do trabalho escravo”* e *“Um esforço coordenado entre os governantes e os ativistas do mundo pode contribuir para acabar com a escravidão moderna de uma vez por todas”*, respectivamente.

**Imagem 33:** Recorte da produção textual de P5.

continuamente com a de hoje por que a  
escravidão ainda não acabou uma das coisas

Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 34:** Recorte do texto motivador I.

final feliz. Até hoje, em pleno século XXI, o Brasil continua a sofrer a vergonha internacional do desrespeito à dignidade humana com a continuação do trabalho escravo. (...)

Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 35:** Recorte da produção textual de P5.

e cabe ao governo trabalhar mais para a  
escravidão acabar de uma vez por todas.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

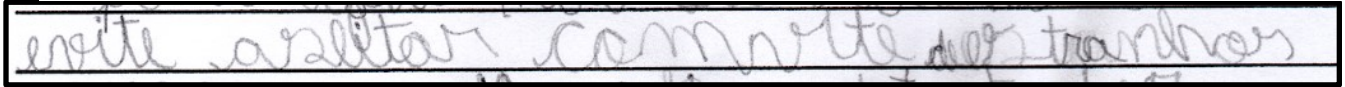
**Imagem 36:** Recorte do texto motivador II.

apenas alguns exemplos. Mas isso não significa que ela seja inevitável. Um esforço coordenado entre os governos e os ativistas ao redor do mundo pode contribuir para acabar com a escravidão moderna de uma vez por todas. Este é o propósito do Protocolo da OIT

Fonte: Acervo da pesquisadora.

No texto de P7 lemos: “*Evite azeitar convite de estranhos*”<sup>25</sup>, dialogando com “A grande maioria das pessoas escravizadas são atraídas por falsas promessas [...]”.

**Imagem 37:** Recorte da produção textual de P7.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

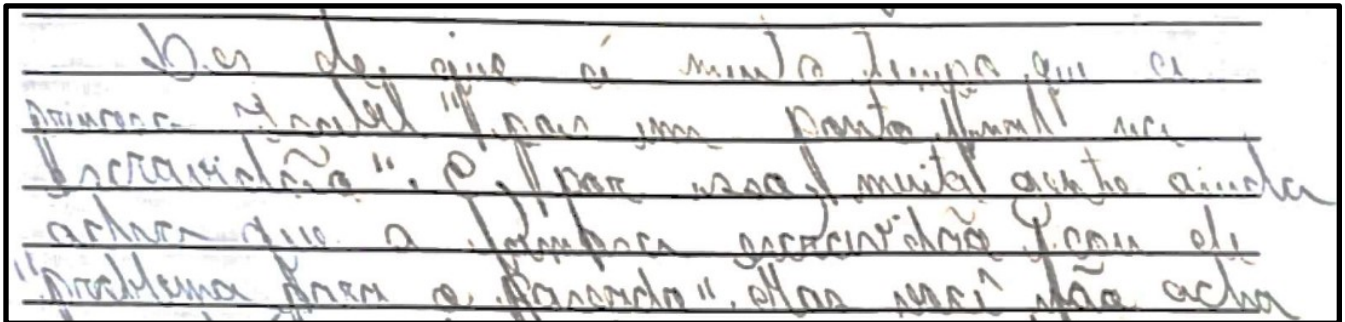
**Imagem 38:** Recorte do texto motivador II.

A grande maioria das pessoas escravizadas hoje em dia é atraída por falsas promessas de emprego e melhoria de vida. Contudo, acabam sendo levadas a lugares

**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

No texto de P8 podemos ver os trechos: “*Des de que á muito tempo que a princesa Isabel “pois um ponto final na escravidão [...] muita gente ainda acha que o fim para escravidão ficou de “problema para o passado”*”, dialogando com “Já faz mais de um século desde que a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea pondo fim à escravidão no Brasil; entretanto, o que parecia ser um conto de fadas nunca teve um final feliz”.

**Imagem 39:** Recorte da produção textual de P8.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

**Imagem 40:** Recorte do texto motivador I.

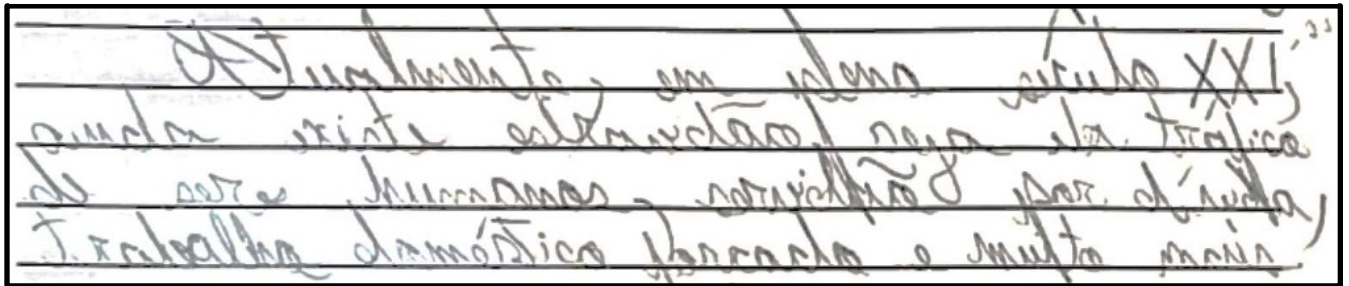
Já faz mais de um século desde que a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea pondo fim à escravidão no Brasil; entretanto, o que parecia ser um conto de fadas nunca teve um final feliz. Até hoje, em pleno século XXI, o Brasil continua a sofrer a vergonha internacional do desrespeito à dignidade humana com a continuação do trabalho escravo. (...)

**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

<sup>25</sup> As produções textuais dos alunos serão reproduzidas como foram escritas originalmente, com erros ortográficos.

e “atualmente, em pleno século XXI, ainda existe escravidão, seja ela tráfico de seres humanos, servidão por dívida, trabalho doméstico forçado e muito mais” dialogando com “Atualmente, em pleno século XXI, ainda existe escravidão, seja ela tráfico de seres humanos, servidão por dívida, trabalho doméstico forçado e muito mais”.

**Imagem 41:** Recorte da produção textual de P8.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

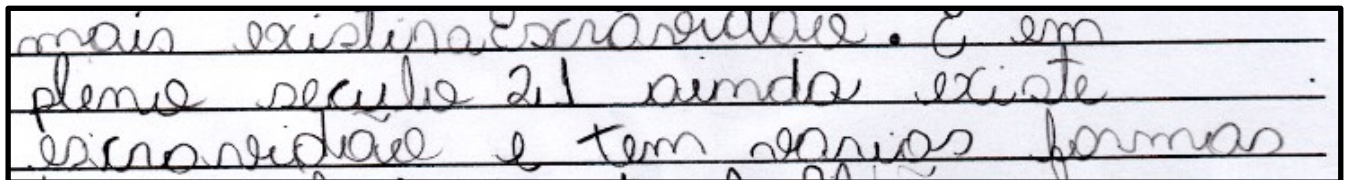
**Imagem 42:** Recorte do texto motivador II.

Apesar de ter raízes antigas na história, a escravidão existe ainda hoje em muitas formas. Tráfico de seres humanos, servidão por dívida e trabalho doméstico forçado são apenas alguns exemplos. Mas isso não significa que ela seja inevitável. Um esforço

Fonte: Acervo da pesquisadora.

No texto de P11: “E em pleno século 21 ainda existe escravidão”, vemos um diálogo com “Até hoje, em pleno século XXI, o Brasil continua a sofrer a vergonha internacional do desrespeito à dignidade humana com a cotinuação do trabalho escravo (...)”.

**Imagem 43:** Recorte da produção textual de P11.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 44:** Recorte do texto motivador II.

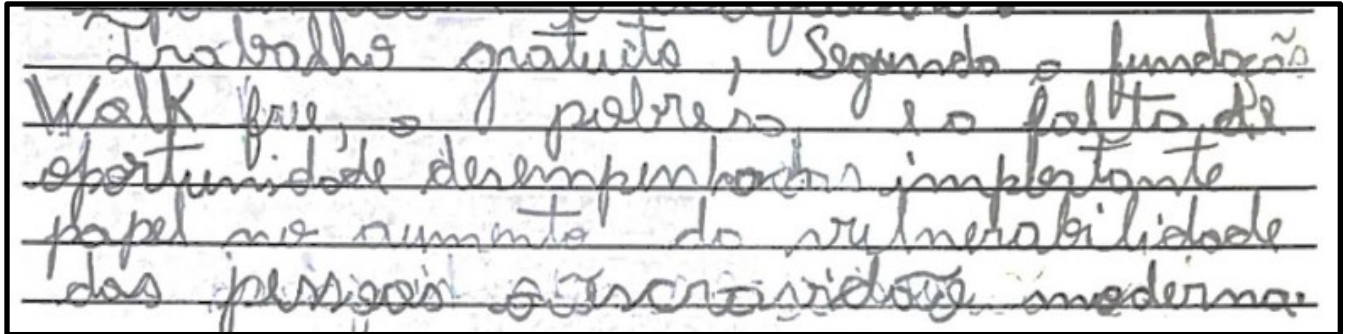
final feliz. Até hoje, em pleno século XXI, o Brasil continua a sofrer a vergonha internacional do desrespeito à dignidade humana com a continuação do trabalho escravo. (...)

Fonte: Acervo da pesquisadora.



No texto de P17, consta: “Trabalho gratuito, Segundo a fundação Walk free, a pobreza e a falta de oportunidade desempenham importante papel no aumento da vulnerabilidade das pessoas a escravidão moderna”, dialogando com “Segundo a Fundação Walk Free, a pobreza e a falta de oportunidades desempenham importante papel no aumento da vulnerabilidade das pessoas à escravidão moderna”.

**Imagem 45:** Recorte da produção textual do participante 17.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

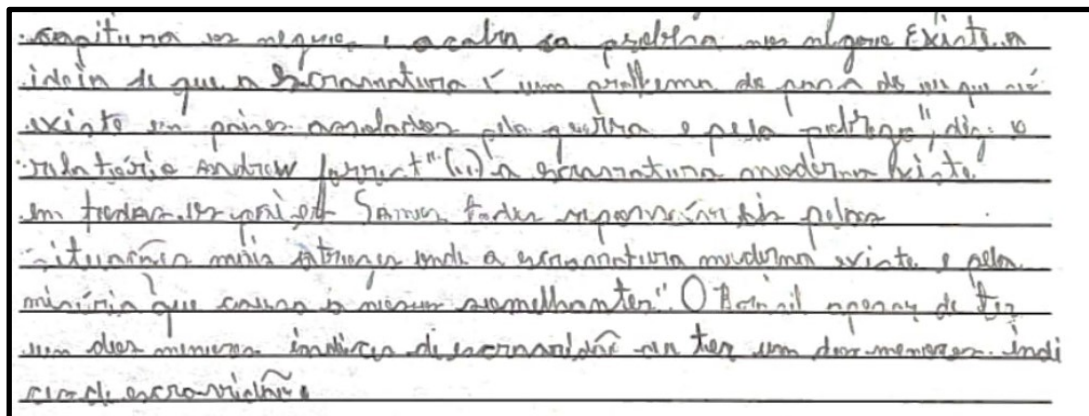
**Imagem 46:** Recorte do texto motivador II.

quitada com “trabalho gratuito”. Segundo a Fundação Walk Free, a pobreza e a falta de oportunidades desempenham importante papel no aumento da vulnerabilidade das pessoas à escravidão moderna. Outros fatores contribuintes além das desigualdades

Fonte: Acervo da pesquisadora.

E, por fim, P24 escreve: “Existe a ideia de que escravatura é um problema de passado ou que só existe em países assolados pela guerra e pela pobreza”, diz o relatório Andrew forrest” (...) a escravatura moderna existe em todos os países Somos todos responsáveis pelas situações mais atrozess onde a escravatura moderna existe e pela miséria que causa a nossos semelhantes”. O Brasil apesar de ter um dos menores índices de escravidão [...]”, dialogando com todo o texto motivador III.

**Imagem 47:** Recorte da produção textual de P24.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 48: Recorte do texto motivador III.

“Existe a ideia de que a escravidão é um problema do passado ou que só existe em países assolados pela guerra e pela pobreza”, diz o relatório Andrew Forrest, “[...] a escravidão moderna existe em todos os países. Somos todos responsáveis pelas situações mais atrozess onde a escravidão moderna existe e pela miséria que causa a nossos semelhantes.” O Brasil, apesar de ter um dos menores índices de escravidão do continente americano (atrás de Canadá, EUA e Cuba), ainda abriga 155,3 mil pessoas nessa situação.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Esses exemplos demonstram como os alunos não se limitam a repetir as ideias apresentadas nos textos motivadores, mas os utilizam como ponte para construir suas próprias argumentações e interpretações. Assim, é possível observar como as produções textuais são moldadas por uma pluralidade de vozes que se intercalam e se entrelaçam, formando um tecido discursivo complexo.

Recordo-me que, durante a escrita, uma preocupação recorrente de P5 era sobre “copiar” partes do texto motivador; em meu DC fiz um registro que apresento a seguir.

Registro do DC: *Durante o momento de produção textual, P5 manifestou dificuldade em iniciar a escrita, afirmando estar "sem ideias" sobre o que escrever e então me pergunta se poderia copiar trechos dos textos motivadores. Ao questioná-la sobre o que era estar sem ideias, considerando que ela havia participado ativamente de todas as aulas, leituras e discussões, ficou claro que a aluna falava sobre encontrar uma resposta correta ao me dizer que estava com medo de errar no que ia escrever. P5 expressou insegurança, dizendo que não sabia como escrever tudo sozinha, mas que copiar partes dos textos motivadores tornaria o processo mais fácil. Em nossa conversa, esclareci que não existia uma resposta certa, pois a produção solicitada era um artigo de opinião com uma direção temática, e o importante era que ela expressasse sua própria visão sobre o tema. Mais tranquila, a aluna iniciou a escrita, porém, mais tarde, perguntou novamente se poderia copiar parte do texto motivador. Expliquei que, se os trechos dialogassem com seu texto e contribuíssem para a construção de seu pensamento, ela poderia utilizá-los.*

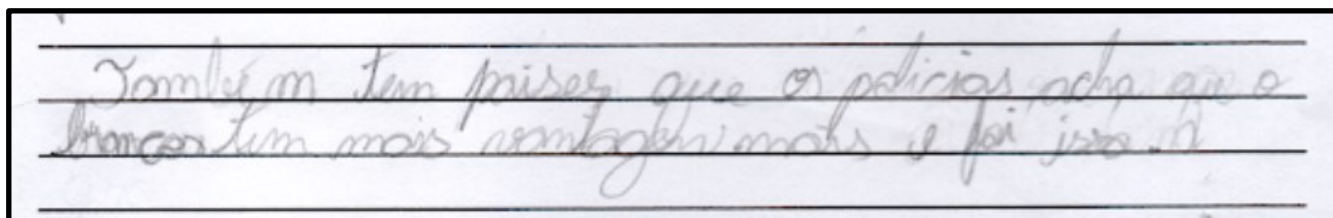
O registro dessa interação com P5 me faz recordar Bakhtin (2010). Para o autor, o pensamento humano se torna real quando em contato direto e vivo com o pensamento dos *Outros*. Nesse sentido, autorar envolve um processo de engajamento com as vozes e perspectivas alheias, que são assimiladas e reconfiguradas na construção de uma expressão própria, como observa Faraco (2009). Esse movimento foi evidenciado na produção textual de P5, que, embora inicialmente demonstrasse apreensão quanto à

possibilidade de transcrever partes do texto motivador, conseguiu mobilizar a língua de maneira autoral. O texto de P5 apresenta um esforço de engajamento com o tema da escravidão moderna, utilizando referências culturais, como filmes e séries, para estabelecer uma conexão com o leitor.

Para aprofundar a análise, vamos examinar as glosas presentes nas produções textuais, que oferecem um olhar adicional sobre as estratégias dos alunos ao interagir com os textos motivadores e suas próprias experiências. Essas declarações suplementares ampliam a compreensão acerca da construção da autoria e das dinâmicas de alteridade nos textos produzidos. A manifestação explícita de alteridade nas glosas é particularmente reveladora, pois permite observar como o aluno se posiciona diante da autoria, da produção de sentidos e do uso de fontes externas, evidenciando o processo de ressignificação e construção textual.

No texto de P4, após finalizar o corpo principal, o aluno pula uma linha e acrescenta: *“Também há países que os policiais acham que o branco tem mais vantagem mais e foi isso”*. A glosa “mais e foi isso” parece funcionar como uma conclusão abrupta e informal, demonstrando uma tentativa de encerrar o assunto de forma direta. Essa escolha reflete o esforço do aluno em marcar seu ponto de vista pessoal enquanto busca fechar o texto com uma frase de impacto.

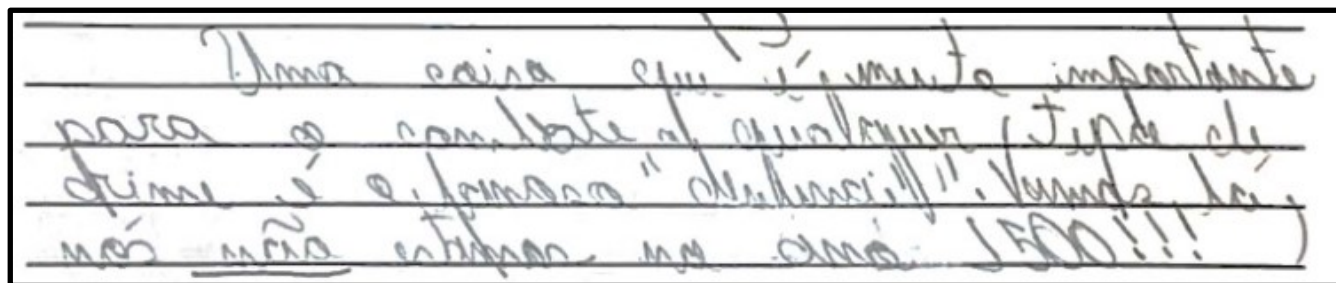
**Imagem 49:** Recorte da produção textual de P4.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

P8, no meio de seu texto, afirma: *“Nós não estamos no ano 1.500!!!”*. O sublinhado em “não” atribui ênfase à negação, sugerindo uma tentativa de reforçar sua posição crítica e irônica em relação ao passado histórico mencionado. Essa glosa explicita a interação da aluna com o texto motivador e as discussões anteriores, evidenciando seu posicionamento reflexivo diante do tema.

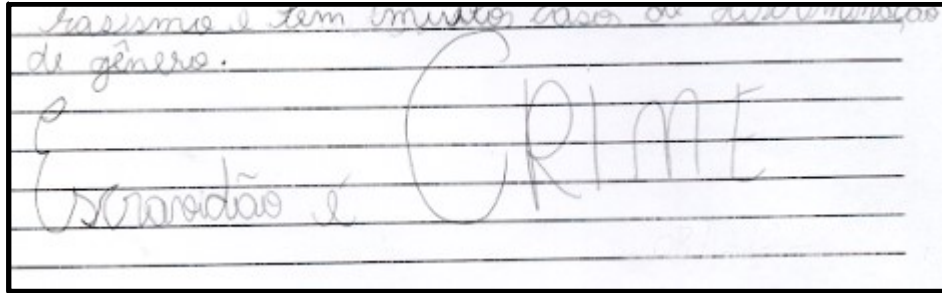
**Imagem 50:** Recorte da produção textual de P8.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

P9 encerra seu texto escrevendo em caixa alta: “Escravidão é CRIME”. Essa afirmação, breve e direta, funciona como uma glosa que destaca um ponto central do debate. O uso da caixa alta reforça a intenção da aluna de sublinhar essa ideia como uma verdade inquestionável, marcando enfaticamente sua posição.

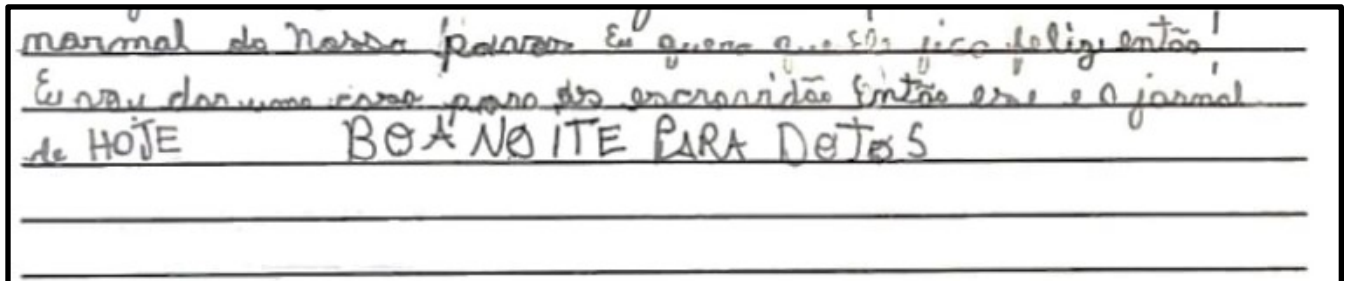
**Imagem 51:** Recorte da produção textual de P9.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

P23 finaliza seu texto com: “Boa noite para todos”. Essa expressão evidencia uma aproximação entre a escrita e a oralidade, reforçando a ideia de que o texto se dirige a um público específico.

**Imagem 52:** Recorte da produção textual de P23.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

A saudação final remete à conclusão característica de produções jornalísticas, revelando que o aluno compreendeu a proposta de simular a perspectiva de um jornalista<sup>26</sup>. Outra característica interessante é que, nos casos em que isso aconteceu, os alunos pensaram em jornalista como o(a) profissional de telejornal, e não como alguém que trabalha na pesquisa e redação de notícias escritas em sites ou jornais. Essa escolha não apenas cumpre a função de encerrar o texto, mas também exemplifica a fusão entre discurso escrito e oral, o que

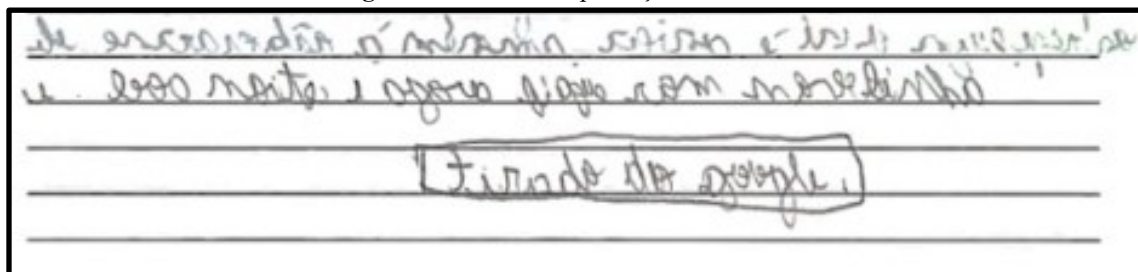
<sup>26</sup> Enunciado da atividade: Imagine que você é um jornalista em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: “Como combater o trabalho escravo no Brasil?” Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.



é típico do processo de autoria, em que o aluno adapta vozes externas ao seu estilo discursivo.

P6, por sua vez, encerra seu texto com a frase: “*tirado do google*”, destacando-a ao desenhar um retângulo em volta. Essa formulação funciona como um comentário adicional que complementa o texto principal. Essa questão será discutida com mais profundidade na categoria Marcas de Autoria, onde exporemos algumas possíveis interpretações para a composição dessa frase.

**Imagem 53:** Recorte da produção textual de P6.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Todas essas glosas enriquecem a análise ao revelar diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para interagir com os textos motivadores e suas próprias experiências. Além de marcarem a autoria e refletirem as dinâmicas de alteridade, elas evidenciam como os alunos se apropriam de vozes externas, ressignificando-as em suas produções.

Ao expandir nosso olhar para além dos limites dos textos analisados e considerar os elementos externos que dialogam com eles, percebemos que localizar um ponto de autoria exige contrastá-lo com o restante do discurso. Nos exemplos incluídos, os trechos destacados, por meio de aspas e outras marcações, foram revestidos de um caráter de particularidade. Assim, tornou-se possível identificar as vozes externas às quais os alunos recorreram para se constituírem como autores. Não seria difícil, sem prejuízo de sentido, acrescentar expressões como: “Como diz o Bolsonaro”, “Como disse minha mãe”, “Como disse meus colegas” ou “Como disse o repórter do *Cidade Alerta*” as falas dos alunos. Essa dinâmica evidencia o que Fiorin (Bakhtin, 1998, p. 88 apud Fiorin, 2011a, p. 18) afirma: “o discurso se encontra com o discurso de *outrem* e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa”.

Ao todo, localizei o uso de aspas em 10 produções textuais (P1, P2, P3, P8, P9, P14, P18, P21, P28 e P31). Ao analisá-las, lembrei-me do artigo de autoria de Maria Virgínia Borges Amaral, docente da Universidade Federal de Alagoas, publicado em um e-book cujo título é: “*Abram aspas! O outro quer falar*” (2002). Embora nem sempre seja fácil identificar os interdiscursos que coexistem com os nossos, sabemos que eles estão presentes, e as aspas nos oferecem uma oportunidade privilegiada de percebê-

los. Nesse artigo, Amaral (2002) argumenta que a interpretação do uso das aspas é impossível fora do contexto, ou seja, esse recurso no texto exige o reconhecimento da situação de comunicação, tanto de quem fala e em que circunstância, quanto do momento histórico em que o texto foi produzido.

Além das aspas, identifiquei 20 citações diretas ou indiretas provenientes do texto motivador (P1, P2, P8, P9, P10, P11, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P22, P24, P25, P27, P28, P32 e P33), bem como 7 glosas (P4, P6, P8, P9, P13, P20 e P23). Minha intenção ao trazer essas informações, é de quantificar as marcas explícitas de alteridade presentes nas produções textuais dos alunos. A seguir, apresentarei um gráfico que ilustra a distribuição das manifestações explícitas de alteridade identificadas, destacando visualmente a frequência de cada ocorrência.

Por fim, as estratégias de manifestação explícitas de alteridade utilizadas pelos alunos evidenciaram dinâmicas complexas de influências de vozes permeando suas produções textuais. O diálogo e a negociação com *Outros*, durante o processo de escrita, como apontado por Faraco (2009), resultaram em produções únicas, constituindo os alunos como autores. Nesse sentido, como observa Barros (1997, p. 31), “os falantes no diálogo se constroem e constroem juntos o texto e seus sentidos”, ressaltando a importância do contexto interativo na formação e construção de sentido nas produções textuais dos alunos.

## 4.2 Índices Recuperáveis

Trataremos os Índices Recuperáveis como manifestações implícitas de alteridade no discurso, nas quais o *Outro* não é marcado linguisticamente. Esse tipo de alteridade, alinhado à ideia de “heterogeneidade mostrada não marcada” de Authier-Revuz (1990), integra o discurso de maneira sutil, sem sinais explícitos, como aspas, glosas ou citações diretas e indiretas dos textos motivadores apresentados e discutidos em sala de aula. A identificação desses índices requer a ativação da memória, pois eles estão ligados a valores, ideias e discursos compartilhados socialmente, reconhecíveis pelas relações polêmicas ou pelas influências subjacentes presentes no texto.

Apoiado na perspectiva bakhtiniana, Fiorin (2011a, p. 18) afirma que

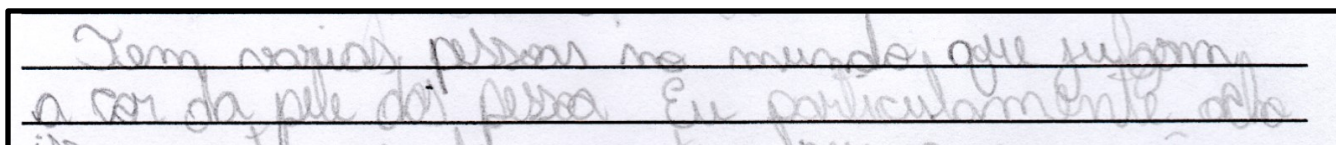
a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro.

Essa afirmação de Fiorin reforça a ideia de que, mesmo que não seja sempre possível encontrar

de forma clara e marcada a presença do *Outro* em um texto, em uma fala etc., é importante considerar que todo discurso, ao ser produzido, carrega consigo a marca da alteridade, ou seja, da palavra do *Outro*, que influencia e molda o discurso. Em outras palavras, a relação dialógica subjacente não precisa estar sinalizada de maneira explícita para existir, pois é intrínseca ao próprio ato de comunicação, permeando as palavras e as ideias que compõem o texto, como veremos a seguir. Antes de iniciar as análises, é importante esclarecer que, embora os trechos analisados possam também ser interpretados como marcas de autoria, optei por classificá-los como índices recuperáveis. Essa classificação ocorre quando o discurso é retomado sem uma resignificação significativa. Ou seja, quando o aluno apenas reflete uma ideia alheia, sem questioná-la, adaptá-la ou adicionar sua própria perspectiva de forma explícita. A distinção entre marcas de autoria e índices recuperáveis, portanto, reside na maneira como o aluno interage com as ideias que retomam e na intensidade com que imprime sua voz sobre essas ideias. Para a análise desses índices, selecionei trechos pontuais dos textos produzidos pelos alunos, focando em frases isoladas que evocavam discursos sociais, sem necessariamente considerar o contexto integral do texto.

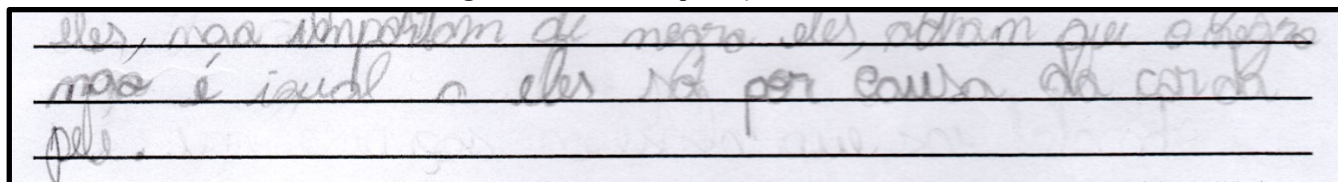
A análise será iniciada com o texto de P4. As ideias que compuseram esse texto foram amplamente debatidas em sala de aula e sugerem uma interação dialógica onde a presença do *Outro*, embora implícita, é perceptível. Desse modo, a produção textual de P4 reflete não apenas um diálogo com os textos motivadores e os colegas da sala de aula, mas também com suas experiências pessoais e o contexto social e político contemporâneo do Brasil. Por exemplo, ao afirmar, que “*Tem varias pessoas no mundo que julgam a cor da pele das pessoa*” e “*Eles acham que o negro não é igual a eles só por causa da cor da pele*”, P4 permite que mesmo leitores externos, alheios às discussões realizadas em sala, possam estabelecer conexões com a realidade brasileira atual. Esses dois trechos, por si só, não configuram marcas de autoria, pois tratam-se de discursos amplamente circulantes na sociedade, sendo facilmente recuperados em diversos contextos.

**Imagem 54:** Recorte da produção textual de P4.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

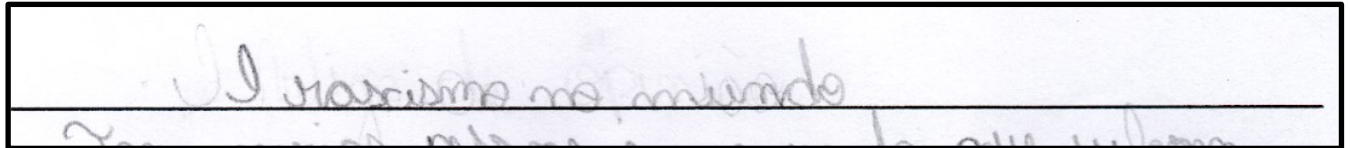
**Imagem 55:** Recorte da produção textual de P4.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Outro aspecto interessante na produção textual de P4 é o título do texto: “*O racismo no mundo*”, que também se configura como um índice recuperável, que, por si só, carrega uma mensagem. Ao intitular seu texto dessa maneira, P4 antecipa o tema a ser abordado, permitindo ao leitor inferir a temática central, mesmo que os detalhes específicos e as marcas de sua autoria ainda não tenham sido revelados.

**Imagem 56:** Recorte da produção textual de P4.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Esse deslocamento temático, de escravidão moderna para racismo, pode estar associado tanto à percepção do aluno de que o racismo e a escravidão moderna são entrelaçados, ou de que a escravidão contemporânea envolve predominantemente um grupo étnico-racial, quanto à necessidade de abordar uma questão que lhe é mais significativa. Nesse sentido, observa-se a presença de uma alteridade implícita, na qual, mesmo sem mencionar explicitamente o tema proposto, o aluno construiu um discurso permeado por vozes sociais e experiências externas que estabelecem um diálogo com a temática central. Essa dinâmica evidencia que o sujeito se constitui e se transforma no encontro com o *Outro*, como afirma Colello (2015, p. 212): “É, portanto, na dimensão da alteridade que o sujeito se constitui, transforma-se e gera sua própria consciência”. Desse modo, o discurso produzido pelo aluno reflete não apenas sua visão pessoal, mas também a interação com os contextos sociais e históricos que permeiam sua formação.

Para ilustrar as reflexões contidas no texto de P4 sobre o racismo como problema estrutural, utilizamos duas imagens que dialogam diretamente com as ideias expressas pelo aluno. A primeira imagem foi trazida pelo próprio P4 como material complementar durante as discussões em sala, evidenciando seu engajamento com o tema. A segunda imagem foi selecionada por mim com o objetivo de enfatizar e ampliar o discurso do aluno, destacando as conexões entre suas colocações e o contexto social mais amplo.

**Imagem 57:** Reportagem apresentada por P4 sobre o racismo sofrido pelo jogador de futebol Vinícius Junior.

Em 21 de maio de 2023, **Vinícius Junior** foi alvo de racismo por parte de torcedores do **Valencia** no Estádio Mestalla, casa da equipe. A reação do atacante do **Real Madrid**, confrontando os responsáveis e criticando o fracasso do futebol espanhol em lidar com a questão - dizendo que “o racismo é normal em **LALIGA**”, - provocou uma onda global de apoio ao jogador, e ele tem sido uma das principais vozes nessa luta. Em 2023, a lei Vinicius Jr. foi aprovada no Brasil para combater o racismo em eventos esportivos.

Esse não foi o único momento que o brasileiro, que é um dos melhores jogadores do **Campeonato Espanhol** e do mundo na atualidade, enfrentou racismo dentro de um estádio. Como o próprio atleta disse: “não foi a primeira vez, nem a segunda, nem a terceira”. E, embora o incidente tenha levado a uma ampla discussão sobre o problema do futebol espanhol com o racismo, com promessas de agir de forma decisiva sendo feitas pelos órgãos dirigentes, também não foi a última vez.

**Fonte:** Imagem retirada da internet por P4 para discussão em aula. Fonte original não informada.

**Imagem 58:** Reportagem selecionada por mim destacando um episódio de racismo sofrido por uma jornalista.

## Alvo de ofensas racistas, jornalista recebe apoio na web

**Ministério Público abre investigação e campanha #SomosTodosMaju cala as vozes preconceituosas**

**Sérgio Maravilha**  
sergiomaravilha@globo.com.br

A jornalista Maria Júlia Coutinho, conhecida como Maju, que apresenta a previsão do tempo no “Jornal Nacional” na TV Globo, foi alvo de comentários racistas nas redes sociais. Em uma notícia publicada na página do programa no Facebook na noite de quinta-feira, cerca de 50 internautas escreveram mensagens ofensivas de cunho racial, o que é considerado crime. Na tarde de ontem, os jornalistas William Bonner e Renata Vasconcelos, que ocupam a bancada do noticiário, divulgaram um vídeo de apoio a Maju. À noite, eles voltaram a defender a colega durante o programa. O Ministério Público (MP) do Rio de Janeiro e o de São Paulo solicitaram que o caso seja investigado. A TV Globo informou que está estudando medidas judiciais cabíveis. O episódio motivou milhares de mensagens de apoio a Maju nas redes sociais.

“Renata, eu e a equipe do Jornal Nacional tivemos uma ideia. A gente queria dar um recado para vocês. É o recado é esse aqui: somos todos Maju”, disse o apresentador no vídeo na internet.

Durante o “Jornal Nacional”, Maju se manifestou sobre o incidente. Ela disse lidar com essa questão do preconceito há muito tempo, mas não cansa.

— Claro que fico triste, mas não perco o ânimo. Cresci numa família consciente, meus pais sempre me orientaram — disse a apresentadora. — Acho bom que as medidas judiciais sejam tomadas para evitar ataques a mim e a outros. Fiquei feliz com a manifestação de carinho. Foram milhares de mensagens, e-mail, telefonemas. A minha militância eu faço com o meu trabalho. Os preconceituosos falam: mas a Maju não.

**Força dos colegas.** Em foto no Twitter, os apresentadores William Bonner e Renata Vasconcelos declararam apoio a Maju. Júlia Coutinho, que foi alvo de injúria racial no Facebook

**Maju.** Jornalista negra com firmeza e humor

“Claro que fico triste, mas não perco o ânimo. A minha militância eu faço com o meu trabalho.”

perfil no Instagram texto lembrando ter sido criticada por “estar gorda”, quando, na verdade, estava no início de uma gravidez. “Será que se eu tivesse a sua magreza, eu vendi a minha liberdade, não me agradariam?” Não sei. Não quero saber. Quero saber que somos todos iguais: pele, carne, osso, sangue”, afirmou a apresentadora do “Placar da Rodada” e do “Globo Esporte”. “Pense assim: todos os que se acham superiores por terem uma característica física diferente. O que nos faz melhores ou piores seres humanos não dá pra ver nem tocar; chama-se caráter”.

O apresentador Otaviano Costa, do “Vôlter Stone”, também mostrou apoio ao caso.

acontecer devido à ilusão de anonimato para crimes nas redes sociais ou, em alguns casos, como reação de algumas pessoas a direitos conquistados pela população negra.

— Há um pequeno segmento da nossa sociedade que não aceita o empoderamento da população negra — critica Frei David.

**“ESSAS RACISTAS NÃO REPETIRÃO O ERRO”** Comandante, dia o frei, o caso gerou “uma bonita e forte” oposição da sociedade e, nesta reação, vem a pedagogia da aprendizagem do erro.

— Temos certeza de que, com a forte reação por parte da sociedade, esses racistas jamais repetirão esse erro.

Racismo sofrido pela jornalista Maria Julia Coutinho gerou onda de solidariedade na internet com a hashtag #SomosTodosMaju | Acervo O Globo

**Fonte:** <https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/dia-contra-discriminacao-racial-dez-reportagens-sobre-casos-de-racismo-desde-1988.html>. Acesso em 18/12/2024.

Esses são apenas dois exemplos entre os muitos que poderiam ilustrar tanto o dialogismo quanto a presença de índices recuperáveis no texto de P4. À medida que o aluno escolhe e organiza as diversas vozes que compõem sua produção - reportagens de TV, discurso familiar, experiência própria, notícias midiáticas - , ele atribui ao seu texto um sentido novo e único, imprimindo sua autoria. No entanto, essa autoria se constroi por meio de índices recuperáveis, isto é, valores, ideias e discursos socialmente compartilhados, reconhecíveis nas relações polêmicas presentes no texto. Barros (1997) destaca que o sentido do texto e das palavras dependem da interação entre os sujeitos no processo discursivo, o que torna o texto de P4 singular e irreproduzível, dado o contexto em que foi elaborado. Em meu DC, fiz um registro sobre esse momento.

Registro do DC: *Na aula de hoje, P4 trouxe como material complementar para a discussão do texto I uma notícia sobre o episódio de racismo sofrido pelo jogador de futebol Vinícius Júnior. A leitura da notícia, bem como seus comentários, gerou ampla participação da turma, que opinou e julgou não apenas os jogadores responsáveis pelas ofensas, mas também a federação esportiva, considerada omissa por não ter defendido o atleta. P4, frequentemente engajado em causas antirracistas, durante a discussão, mencionou ainda outro caso de racismo que viu na televisão: o de um homem negro nos Estados Unidos que foi morto pela polícia ao chegar em sua própria casa, sob a suspeita infundada de roubo, baseada apenas no fato de ele ser negro e morar em uma “casa de rico”. Ao relatar o caso, P4 afirmou: “Um homem foi imobilizado no chão e sufocado até a morte só porque era negro e a polícia achou que ele ia roubar a casa”. A menção a esse episódio gerou diversos comentários dos colegas, que reforçaram a percepção de que negros são frequentemente estereotipados como criminosos. P24 destacou uma crítica contundente sobre o preconceito racial ao afirmar: “As pessoas acham que todo negro é ladrão. Quando vê um negro na rua até muda de lado da calçada, acha que vai ser assaltado. Por isso os policiais pensaram que o homem era um bandido, porque ele era negro. Se fosse um branco, isso, com certeza, não teria acontecido”. Complementando essa reflexão, P16 trouxe uma experiência pessoal que evidencia o racismo estrutural: “Minha irmã é branca. Quando a gente sai, todos acham que minha mãe é empregada e eu sou a filha da empregada que está junto para passear com a criança branca, que é filha da patroa.” Essas falas revelam percepções e vivências que ilustram as desigualdades raciais presentes na sociedade e como elas impactam diretamente nas relações cotidianas. P4, em todo o tempo, demonstrou grande envolvimento emocional ao longo da discussão, chegando a elevar o tom de voz em alguns momentos, como se buscasse centralizar a atenção para si. Sua argumentação centrou-se na questão racial. Além disso, P4 incorporou a reportagem trazida para*



*a aula na construção de sua produção textual. Uma fala particularmente marcante foi quando ele declarou: “Tem muitas pessoas que falam que não existe mais racismo, que isso já acabou, que o Brasil é um país que respeita as diferenças, mas isso nunca aconteceu, igual o texto falou, não é coisa do passado. Se você ver televisão, todo dia tem casos de racismo, e não é só contra pobre, é contra ricos também, igual ao Vinícius Júnior e outros jogadores. As pessoas acham que negros não podem ter sucesso; até o Pelé foi barrado aqui em Uberlândia no Praia Clube”.*

A discussão foi extremamente produtiva, permitindo que todos os alunos refletissem sobre o racismo e suas implicações na sociedade. As falas de P4 e seus colegas abriram um espaço para que as experiências de racismo estrutural e os estereótipos enfrentados pela população negra fossem compartilhados e debatidos de maneira aberta. A participação ativa de todos foi fundamental para que a turma, como um todo, pudesse compreender não apenas as vivências pessoais, mas também as dinâmicas sociais que sustentam essas desigualdades, promovendo um ambiente de reflexão crítica e empatia. Esse tipo de diálogo é essencial para o desenvolvimento do que Souza (2011) define como letramento crítico, que consiste em levar os alunos a repensarem aquilo que consideram “natural” e refletirem sobre como esses saberes podem conter preconceitos que afetam o outro. Conforme Souza (2011, p. p. 293), “levar o aprendiz a perceber que os saberes do eu, que o meu saber ingênuo, se origina não de mim, mas da coletividade” é fundamental para romper com a ilusão de que somos indivíduos isolados, com opiniões totalmente pessoais. Desse modo, a reflexão em sala de aula através da interação dialógica permitiu aos estudantes compreender como suas opiniões e percepções, moldadas pela história e pelo contexto social, podem tanto perpetuar quanto transformar desigualdades e preconceitos, abrindo caminhos para a construção de novos sentidos. Esse diálogo, que foi além das situações individuais e se estendeu ao contexto coletivo e histórico, foi essencial para que todos, independentemente da cor de sua pele, se conscientizassem sobre as questões raciais, seu impacto no cotidiano e as formas de combater o racismo. Como afirmou P4:

*P4: “Não adianta só não ser racista, tem que ser contra o racismo e defender quem sofre isso. Não pode ficar calado quando ver alguém fazer bullying por causa da cor da pessoa ou do cabelo dela. E isso vale para todo mundo, gordo, magro, pequeno, para todos. Eu não aceito, tem muitas pessoas sofrendo por isso, chorando escondido”.*

Todos os colegas da sala concordaram com P4 e começaram a relatar momentos em que

presenciaram cenas de preconceito, principalmente o racial. No entanto, observei que a maioria apenas compartilhava as situações, enquanto uma minoria complementava suas falas relatando ações que tomaram para tentar interromper os atos discriminatórios. Foi então de P14 e P4 disseram:

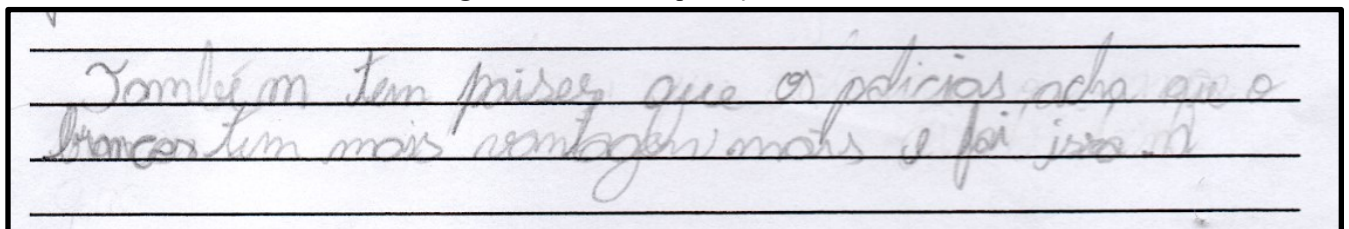
*P14: “Ninguém nunca me defendeu quando eu sofria bullying, e tinha muitas pessoas perto, só rindo. Eu já vi P4 brigando por causa que um menino xingou o outro de preto fedido no recreio, ele não deixou, mas o resto só ficou calado e rindo”.*

*P4: “Tá vendo professora, todo mundo fala que não tem preconceito, se você perguntar nessa sala todo mundo vai falar que não tem, que branco e preto é igual, mas ninguém faz nada quando vê isso, só os professores e a diretora que chama na sala dela para conversar falando que isso é crime, que não quer ver isso de novo na escola, mas nunca acontece nada, o menino nem toma suspensão”.*

Essas falas evidenciam como os alunos, ao compartilharem suas experiências, fazem referência a índices recuperáveis presentes nas normas sociais e culturais que circulam em seu cotidiano. Ao afirmar que *“todo mundo fala que não tem preconceito”*, P4 traz à tona um discurso bastante aceito de igualdade racial, mas, ao mesmo tempo, critica a falta de ação diante de situações de discriminação. Esse discurso reflete um valor socialmente compartilhado, mas também revela a discrepância entre a teoria da igualdade e a prática de enfrentamento ao racismo. Da mesma forma, ao relatar que *“ninguém me defendeu”*, P14 destaca o silêncio e a inação diante da violência simbólica, reforçando a ideia de que, embora o preconceito seja amplamente reconhecido, ele não é combatido de maneira eficaz. Esses relatos, portanto, não apenas apontam para a presença de preconceito, mas também para a repetição de comportamentos e valores que sustentam essa prática, reconhecíveis nas interações cotidianas e nos discursos que circulam entre os estudantes.

No final de aula, consegui localizar a reportagem mencionada por P4 durante a discussão na sala de aula. Em sua produção textual, para finalizar, ele coloca como glosa: *“Também tem países que os policiais acha que o brancos tem mais vantagens”*. Abaixo, apresento um recorte da reportagem para ilustrar essa conexão.

**Imagem 59:** Recorte da produção textual de P4.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.



**Imagem 60:** Reportagem sobre a morte de um homem negro asfixiado por um policial nos Estados Unidos.



**Fonte:** <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/28/morte-de-homem-negro-asfixiado-por-policial-nos-eua-gera-indignacao-internacional/>. Acesso em Novembro/2024.

**Imagem 61:** Reportagem sobre a morte de um homem negro asfixiado por um policial nos Estados Unidos.



**Fonte:** <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/28/morte-de-homem-negro-asfixiado-por-policial-nos-eua-gera-indignacao-internacional/>. Acesso em Novembro/2024.

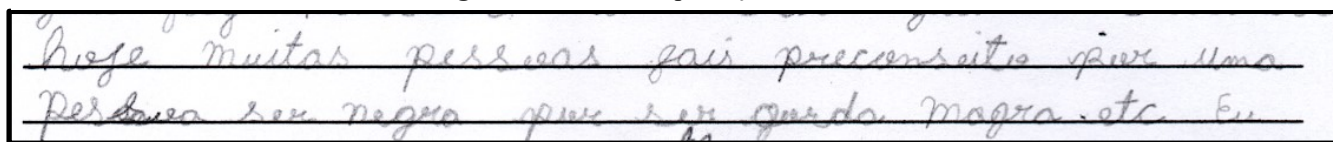
É notável como P4 articula suas experiências pessoais, seu conhecimento prévio, as informações do material complementar que trouxe para a aula, o conteúdo das discussões realizadas, e os discursos sociais, evidenciando a dinâmica de interações discursivas que permeia seu texto. Essa articulação se alinha à ideia de dialogismo, conforme proposta por Bakhtin (1997, 2010), em que o texto não é uma

criação isolada, mas o resultado da interação entre diversas vozes, inserindo o discurso de P4 em uma grande rede de vozes sociais que dialogam entre si.

Nesse momento da aula, a temática da escravidão moderna sofreu uma mudança de sentido, deixando de ser abordada apenas em sua definição inicial, relacionada ao trabalho análogo à escravidão, para ser expandida e concentrada de forma mais ampla, conectando-se a questões como racismo estrutural, preconceito, injustiça e desigualdade social. Esse movimento evidencia como os alunos não apenas reproduzem discursos preexistentes, mas os ressignificam a partir de suas vivências e do contexto social em que estão inseridos. Colello (2015, p. 209) aponta que “todo enunciado é, não só um ato de reprodução e recriação que emerge do simpósio universal, como, também, uma “manifestação responsiva””. Esse conceito nos ajuda a entender como as falas dos alunos, embora ancoradas em discursos sociais amplamente divulgados - índices recuperáveis, são também respostas aos textos motivadores, à realidade em que vivem e ao contexto histórico-social atual.

Além de P4, outros alunos também estabeleceram conexões entre os textos motivadores, as discussões em sala de aula e suas próprias experiências, especialmente em relação à questão racial, evidenciando a influência da alteridade nesse deslocamento temático de escravidão moderna para racismo. Essa dinâmica ficou evidente nas falas de alunos como P14, P16, entre outros, que, ao refletirem sobre a temática, não se limitaram às suas próprias vivências, mas se abriram para as experiências alheias, ampliando sua compreensão das desigualdades sociais. Um exemplo de P14, que, ao relatar sua vivência pessoal, escreveu: *“Hoje muitas pessoas fãis preconceito por uma pessoa ser negra”* - um índice recuperável. Esse posicionamento revela que alguns alunos, ao se depararem com a questão da escravidão moderna, passaram a compreender-la, na prática, como uma manifestação do racismo estrutural, refletindo sobre as experiências de discriminação que afetam suas vidas e as de outros.

**Imagem 62:** Recorte da produção textual de P14.



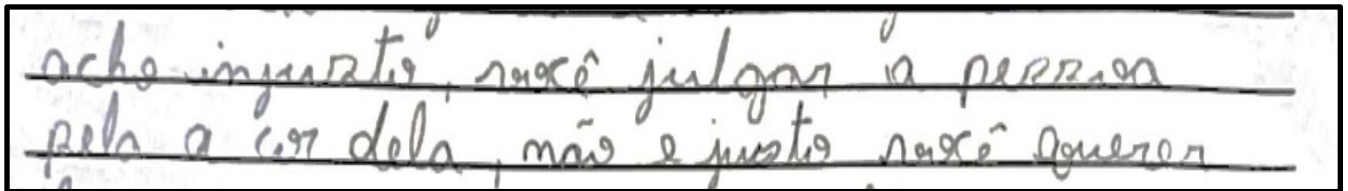
**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

A fala de P14 revela uma percepção sobre o preconceito racial que ainda persiste na sociedade. Outras partes de seu texto, que serão discutidas e apresentadas na categoria marcas de autoria, carregam marcas de uma experiência vívida, evidenciando o impacto emocional das agressões sofridas. O relato de P14 não surge de forma isolada, mas dialoga com discursos sociais amplamente difundidos sobre o

racismo, seja por meio de vivências pessoais, da mídia, de relatos históricos ou até de movimentos de resistência. Sua fala ecoa um repertório coletivo de experiências e lutas, mostrando como a discriminação racial não é apenas um problema individual, mas uma questão estrutural. Dessa forma, P14 não apenas expressa sua opinião ou constatação ao dizer que *“Hoje muitas pessoas fãis preconceito por uma pessoa ser negra”*, mas também se insere em um debate mais amplo, que ultrapassa sua vivência e ressoa em discursos já presentes na sociedade.

P16, por sua vez, fez uma reflexão sobre a injustiça do racismo ao afirmar: *“Acho injusto você julgar a pessoa pela a cor dela”*.

**Imagem 63:** Recorte da produção textual de P16.



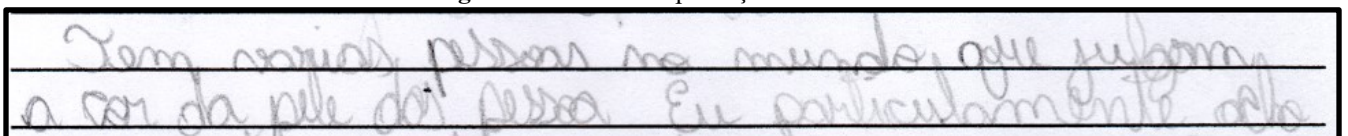
**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Se considerarmos essa construção de P16 isoladamente, ela pode ser interpretada como uma marca de autoria. No entanto, a meu ver, também se configura como um índice recuperável. Optei por destacá-la nessa categoria porque, embora seja uma expressão pessoal, marcada pelo uso do *“acho”*, a fala de P16 se insere em um contexto mais amplo de discussões sociais sobre o racismo. Ela reflete um diálogo com discursos coletivos que circulam nas redes sociais e nas interações em sala de aula. Além disso, a frase de P16 evidencia uma conexão com as falas de P4, que, em determinado momento das discussões, também abordou questões relacionadas às injustiças enfrentadas pela população negra. Dessa forma, a fala de P16, apesar de ser uma manifestação subjetiva, é entendida como um reflexo de uma compreensão social compartilhada. Em certo momento da aula, P4 disse:

*P4: “Ninguém deveria ser julgado por causa da sua cor, isso é muito injusto. Quem faz isso deveria ser preso”.*

Em sua produção textual, P4 escreveu: *“Tem varias pessoas no mundo que julgam a cor da pele das pessoa”*.

**Imagem 64:** Recorte da produção textual de P4.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Essa relação intertextual sugere que a reflexão de P16 é construída a partir de vozes sociais com as quais ela interage – colegas de sala, mídia, programas de TV, familiares, entre outros –, demonstrando como os alunos integram e ressignificam enunciados presentes em diferentes esferas discursivas, inserindo-os de maneira sutil em seu próprio discurso, que, por sua vez, se conecta a um contexto social compartilhado. Abaixo, selecionei uma imagem do instagram<sup>27</sup> que se conecta diretamente com as falas de P16 e P4, e ilustra as ideias discutidas sobre o tema do racismo e suas injustiças.

**Imagem 65:** Imagem do Instagram abordando o tema do racismo relacionado à cor da pele.



**Fonte:** [https://www.instagram.com/marcos\\_\\_crispim/p/DC12Eiyxp2j/](https://www.instagram.com/marcos__crispim/p/DC12Eiyxp2j/). Acesso em 22/12/2024.

Tanto a imagem quanto as falas dos alunos refletem discursos amplamente circulantes na sociedade, funcionando como índices recuperáveis que enriquecem a análise. A imagem, que aborda o julgamento com base na cor da pele, complementa as reflexões feitas por P16 e P4 sobre o racismo, ilustrando de forma visual as ideias que eles discutiram em seus textos.

Essas produções revelam um diálogo profundo dos alunos com seus colegas, com os textos motivadores, com a temática racial e com as experiências vividas por outras pessoas, especialmente da população negra. O fato de nem todas as produções que abordam a questão racial terem sido feitas por alunos negros mostra como os discursos sociais e as vivências de mundo ao nosso redor influenciam

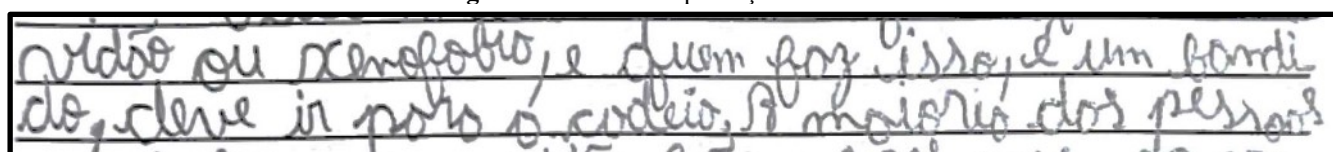
<sup>27</sup> O Instagram é uma das redes sociais mais acessadas pelos alunos, sendo frequentemente citada na sala de aula. Em diversos momentos, eles fazem referência a conteúdos visíveis na plataforma.

nossas próprias percepções e falas, algo que os alunos precisam compreender para desenvolverem sua criticidade. Essas reflexões indicam uma conscientização crescente sobre a necessidade de questionar e transformar os padrões de discriminação e exclusão que ainda afetam determinados grupos. Além disso, elas sugerem que a aprendizagem sobre o racismo não deve ser exclusiva de um grupo específico, mas um processo que envolve todos os indivíduos, independentemente de sua origem. Esse entendimento é essencial para que os alunos reconheçam sua capacidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade. Fiorin (2011a, p. 8) afirma que “na medida em que o [aluno] se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto, a compreensão não surge da sua subjetividade. Ela é tributária de outras compreensões”. Essa dinâmica também se aplica ao processo de reflexão dos alunos sobre as questões raciais. Ao dialogarem com os textos e com as experiências de outros, eles assimilam as informações, integram com suas próprias vivências e com os discursos sociais ao seu redor, o que pode fortalecer sua capacidade de análise crítica e engajamento com as problemáticas sociais.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 12), Freire compartilha o exemplo de um homem que participou de seu curso e fez um relato: “Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso ingênuo, e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico”. É isso que deve acontecer com nossos alunos em sala de aula; e tudo começa pela mobilização de uma educação que não exclui suas falas, que não os vê como alguém que nada sabe e precisa ser “preenchido” com conhecimento, segundo um modelo de educação bancária (Freire, 1987). O ensino conduzido de forma dialógica proporciona esse espaço de reflexão aos alunos, eles falam e ouvem, constroem e reconstróem sentidos, se colocam no lugar do outro, e quando percebem que não há um sentido único, as chances de tornarem-se críticos são mais reais.

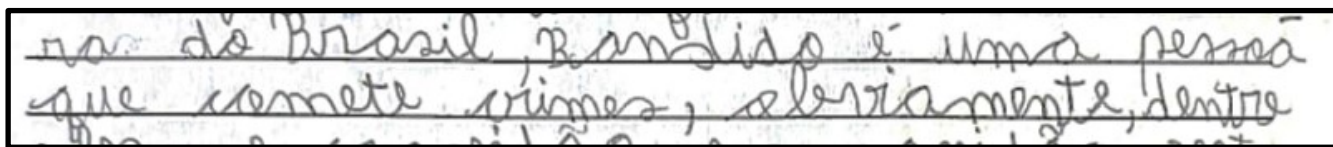
Seguindo na análise, ao examinarmos as produções de outros alunos, como P3, P2 e P1, também podemos identificar Índices Recuperáveis que revelam influências de discursos sociais amplamente divulgados. Em P3, por exemplo, encontramos a seguinte expressão: “*Quem faz isso, é um bandido, deve ir para a cadeia*”; P2 diz: “*Bandido é uma pessoa que comete crimes*”; e P1 menciona: “*são criminosos e devem ir para a cadeia*”.

**Imagem 66:** Recorte da produção textual de P3.



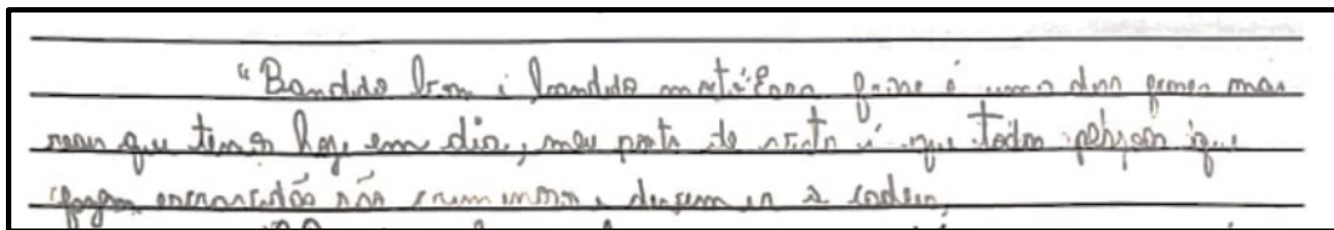
Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 67:** Recorte da produção textual de P2.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 68:** Recorte da produção textual de P2.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essas frases transmitem uma mensagem amplamente compartilhada na sociedade brasileira: “Lugar de bandido é na cadeia”. Mesmo que os textos motivadores e os materiais trazidos pelos alunos não apresentem explicitamente a conexão entre escravidão moderna e criminalidade, os alunos estabeleceram essa relação. Eles inferiram que, assim como a escravidão moderna é vista como um ato “errado” — conforme o texto II, que afirma que “a grande maioria das pessoas escravizadas hoje em dia é atraída por falsas promessas” — o engano, nesse contexto, é considerado um crime, o que vincula as duas questões. Em meu DC, registrei essa observação.

Registro do DC: *Hoje, fizemos a leitura do texto II, do material complementar trazido pelos alunos e retomamos alguns aspectos do texto I, como as novas formas da escravidão moderna. O fato que mais atraiu a atenção dos alunos no texto II foi a questão das pessoas serem atraídas por falsas promessas. Durante a discussão, P18 utilizou a expressão “cair no conto do vigário”. Ao questionar o significado, ele explicou: “É acreditar em mentira”, mencionando que sua avó costuma usar essa expressão. Em seguida, P18 faz um relato pessoal: “Minha avó recebeu uma ligação de alguém dizendo que era do banco e que ela tinha direito a pegar um dinheiro emprestado, pagando pouco por mês. Ela aceitou e fez um PIX de R\$ 1.500,00,00 como entrada para liberar o restante do dinheiro, mas era tudo mentira. Ela foi enganada e perdeu tudo. Meu avô ficou muito bravo, dizendo que ela precisa ficar atenta, porque todo dia na televisão avisam sobre esse tipo de golpe”. Vários outros alunos também deram exemplos que envolviam golpes advindos de falsas promessas, assim como descrito no texto II, quase todos ligados a dinheiro. P7, que em seu texto trouxe uma reflexão sobre isso, ponderou: “O problema é que as*



*peessoas aceitam coisas de estranhos, aceitam balas, presentes, e até dinheiro, sem perguntar quem é. Isso é muito perigoso, já vi na televisão falando que crianças foram sequestradas”. Vários alunos acrescentaram à reflexão de P7 que não aceitavam nada de estranhos. P24, por exemplo, disse: “Eu não paro na rua para conversar com estranhos, pode ser um bandido disfarçado querendo fazer algum mal”.*

Nesse momento da aula vemos que a temática escravidão moderna sofre outro deslocamento de sentido: de escravidão moderna para criminalidade. Colello (2015, p. 209) aponta que “todo enunciado é, não só um ato de reprodução e recriação que emerge do simpósio universal, como, também, uma ‘manifestação responsiva’”. Dessa forma, os enunciados dos alunos não são apenas repetições do que foi discutido ou lido, mas respostas únicas e situadas em relação ao contexto em que estão inseridos. O que pudemos ver foi que o discurso se transformou ao incorporar as vozes e as experiências dos alunos, revelando como o tema central pode ser ampliado, adaptado ou ressignificado de acordo com as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo ao seu redor.

Dessa forma, antes de prosseguirmos com a discussão, é imprescindível ressaltar que as vozes que compõem um discurso são simultaneamente sociais e individuais, o que torna as categorias de índices recuperáveis e marcas de autoria interdependentes e difíceis de serem dissociadas. Por essa razão, ao analisar os índices recuperáveis, buscamos identificar temas sociais presentes nos discursos, já que os índices recuperáveis refletem a circulação de ideias mais amplas e coletivas. Como afirma Fiorin (2011a, p. 25), “o sujeito bakhtiniano não está completamente assujeitado aos discursos sociais. Se assim fosse, negar-se-ia completamente a concepção de heteroglossia e de dialogismo, centrais na obra do filósofo”. No movimento constante do dialogismo, o ser humano descobre o espaço de sua liberdade. Ele não está apenas e sempre subordinado aos discursos sociais, mas na medida em que se apropria desses discursos e recombina-os, torna-se autor. A singularidade de cada indivíduo manifesta-se na “interação dinâmica das vozes sociais” que compõem o “simpósio universal”, onde cada pessoa é, ao mesmo tempo, social e única - isso pode ser constatado ao lermos as produções textuais dos alunos. Grillo (2023, p. 5) reforça essa perspectiva ao afirmar que “os valores da existência singular e concreta do ser humano se vinculam aos valores da humanidade histórica [...] a singularidade de cada ser humano não nega sua vinculação aos valores históricos e sociais da humanidade”. Essa inter-relação entre singularidade e historicidade é um elemento essencial para compreender como os alunos constroem seus textos, revelando a tensão entre a individualidade e as vozes sociais que permeiam suas produções.

Sob essa ótica, as produções textuais analisadas revelam como os alunos reinterpretam e ampliam o tema da escravidão moderna a partir de discursos sociais mais amplos, de suas vivências, leituras e interações. P3, por exemplo, afirma: “A maioria das pessoas que sofrem escravidão são negros” - índice recuperável.

**Imagem 69:** Recorte da produção textual de P2.

**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Essa afirmação é particularmente interessante, pois P3 não é negra e, em seu próprio texto, menciona que sua mãe, que sofreu escravidão, também não é negra: “Por exemplo, a minha mãe, ela é branca”.

**Imagem 70:** Recorte da produção textual de P3.

**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Portanto, essa informação não é originária de uma vivência pessoal, mas reflete, provavelmente, influências de discursos sociais mais amplos e das interações em sala de aula, evidenciando uma percepção comum sobre a relação entre a população negra e a escravidão.

Já P5 escreveu: “Antigamente eles chicoteavam sem do nem piedade nos escravos”. Ao fazer essa afirmação, ele também não está se baseando em uma vivência pessoal, mas em informações adquiridas através dos textos que já estudou, como o contexto da colonização do Brasil, em que o castigo corporal, como o chicote, era utilizado como uma forma de controle e repressão.

**Imagem 71:** Recorte da produção textual de P5.

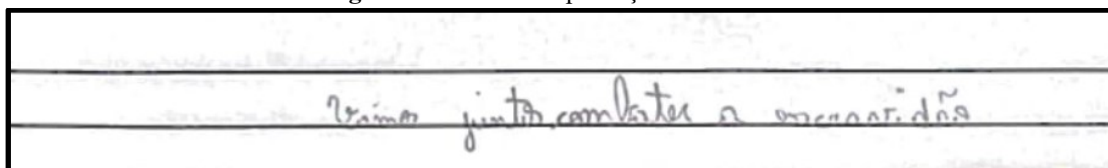
**Fonte:** Acervo da pesquisadora.



Essas composições mostram como as vozes sociais que circulam no ambiente dos alunos influenciam suas produções. Além disso, tais enunciados revelam a presença da alteridade, evidenciada na interação entre as ideias socialmente compartilhadas e a forma única como cada aluno as organiza e reelabora. A escolha das palavras pelos alunos indica uma apropriação ativa do discurso, que não apenas reproduz, mas também transforma os sentidos mobilizados. Esse processo dialógico está em consonância com a visão de Bakhtin, para quem todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado.

Passando à análise do texto de P1, destaco outros índices recuperáveis. Início pelo título do texto: *“Vamos juntos combater a escravidão”*.

**Imagem 72:** Recorte da produção textual de P1.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Considerado dentro do contexto sociocultural do aluno, esse título remete a campanhas publicitárias políticas, frequentemente usadas para convocar a cooperação e a união em torno de um objetivo comum. A escolha dessa linguagem sugere um convite para que seus leitores se unam a ele na luta contra a escravidão, enfatizando a importância da cooperação para alcançar um objetivo comum, algo frequentemente observado durante períodos eleitorais. Para ilustrar a possível conexão entre a escolha do aluno e a referência a campanhas políticas publicitárias, além de recorrer à minha memória sobre os discursos veiculados nos meios de comunicação nesses períodos, levo em conta também o comportamento e a postura de P1 durante as discussões em sala de aula, tanto no período desta pesquisa quanto em outros momentos, algumas dessas já mencionadas nesta pesquisa.

Com o intuito de fortalecer essa colocação, inseri duas imagens que corroboram a argumentação apresentada. Ambas ilustram campanhas políticas com o uso da expressão “vamos juntos”, destacando a linguagem persuasiva e coletiva típica dessas campanhas. Esses exemplos visuais demonstram a correlação entre a produção textual do aluno e as referências às campanhas políticas, reforçando a análise dos índices recuperáveis na construção de sentido dos textos.

**Imagem 74:** Slogam de propaganda publicitária política retirada da internet.



**Imagem 73:** Slogam de propaganda publicitária política retirada da internet.



**Fonte:** Google imagens.

Essa conexão que estabeleci entre o texto do aluno e os slogans políticos, uma interpretação minha, implica reconhecer que quando alguém fala ou escreve, não o faz de maneira isolada ou única, como já pontuamos em várias outras ocasiões dessa pesquisa, mas sim em diálogo com outras vozes e discursos que foram assimilados, tornando-se parte integrante da comunicação; como diz Bakhtin, “a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro” (Bakhtin, 1997, p. 281). Podemos dizer, então, que o texto construído por P1 mostra essa interação entre diferentes vozes, apontando para a presença da alteridade por meio da filiação a discursos sociais mais amplos. Cada escolha linguística feita por ele está interligada e influenciada pelas diversas vozes sociais presentes no contexto imediato da produção textual, conferindo-lhe uma autoria que não é isolada, mas sim uma construção dialógica, resultante do diálogo com discursos e influências externas.

Em meu DC, durante a discussão do texto II, que relacionava a escravidão moderna à pobreza e ao desejo de melhoria de vida, fiz um registro sobre a interação de P1 na sala de aula, que reflete de forma significativa a escolha de seu título. Esse momento da discussão foi crucial para entender como P1 se posicionou frente ao tema e como as questões abordadas no texto influenciaram sua compreensão e expressão sobre a escravidão moderna.

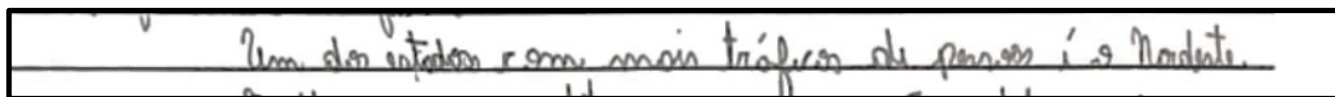
Registro do DC: *Durante a discussão sobre o texto II, que abordou a pobreza como uma das causas da escravidão moderna, P1 interrompeu com o comentário: “faz o L”, acompanhado de risadas, o que*

*provocou reações de risos e comentários semelhantes entre alguns colegas. Em seguida, P1 acrescentou: “Se não tivesse tantos bandidos soltos na rua, não teria tanta escravidão”, atribuindo a criminalidade como uma das principais causas para o problema discutido. Ao longo da conversa, ficou evidente que P1 frequentemente responsabiliza o presidente do Brasil pelas dificuldades enfrentadas no país, conectando essa visão a narrativas construídas em casa, principalmente pelo pai. Quando questionado sobre as razões para essa opinião e sobre por que acreditava que outros governantes seriam melhores que o atual, P1 justificou dizendo: “Eu e meu pai assistimos...” e “Eu e meu pai vimos...”, referindo-se a programas de TV que destacou as dificuldades da população mais carente, argumentando que “antes não era assim”. Essas falas evidenciam como o discurso familiar, sobretudo a influência paterna, e as narrativas midiáticas moldam suas opiniões. No entanto, a visão de P1 foi contestada por P8, que retrucou: “Você vive em outro planeta? Desde o descobrimento do Brasil, existe escravidão, os pobres sofrem!”, indicando que os problemas estruturais do país têm raízes históricas profundas, independentes de um governo ou época específica.*

Essa discussão, principalmente polarizada entre P1 e P8, gerou um momento de reflexão na turma, ainda que breve, mas destacou os diferentes níveis de apropriação histórica e crítica entre os alunos. A discussão não terminou em consenso, mas trouxe à tona uma diversidade de perspectivas na sala, influenciadas por contextos familiares, experiências pessoais e interpretações mediadas por fontes externas, como a televisão. Esses elementos específicos são importantes, permitindo compreender como os alunos dialogam com os discursos que os cercam, incorporando-os e transformando-os em suas produções e debates escolares.

Outro índice recuperável no texto de P1 é a construção: “Um dos estados com mais tráfico de pessoas é o Nordeste”.

**Imagem 75:** Recorte da produção textual de P1.



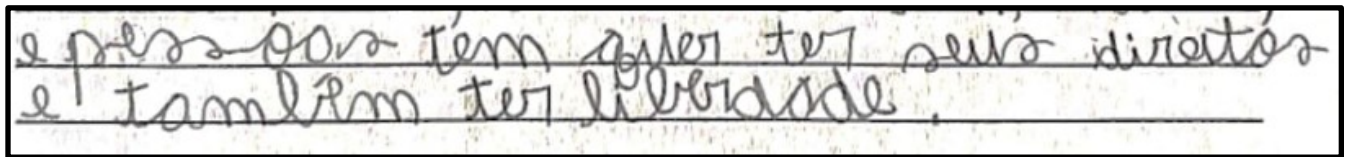
**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Aqui, P1 conecta o debate sobre a escravidão moderna a questões regionais e realidades sociais específicas. Vale destacar que, durante as discussões em sala, essa informação não foi mencionada, o que indica que o aluno pode ter recorrido a outras fontes de informação. Segundo ele, essa ideia foi extraída de uma reportagem televisiva que apontava o Nordeste como uma das regiões mais pobres do Brasil. O aluno comentou que, devido à pobreza extrema na região, algumas pessoas acabam vendendo

seus próprios filhos para garantir a subsistência, tornando a região mais vulnerável ao tráfico de pessoas. Essa reflexão reforça o que Grillo (2023, p. 15-16) afirma: “As palavras ganham sentidos e entonações diversas a depender do contexto do enunciado em que são assimiladas e transmitidas”. Através da citação de Grillo, podemos compreender que as palavras que P1 utiliza (“pobreza extrema”, “vender filhos”, “tráfico de pessoas”) adquirem um sentido mais profundo e complexo quando interpretadas no contexto da discussão sobre a escravidão moderna e o tráfico humano, em vez de serem apenas palavras isoladas. Essa conexão reforça a ideia de que o sentido de uma expressão se molda pelo contexto social, político e histórico em que é pronunciada, assim como a percepção e os sentidos que o aluno atribui ao tema, influenciados pelas fontes externas de informação, como a reportagem televisiva mencionada por P1. Assim, P1 utiliza suas referências externas para ampliar o sentido do tema e associá-lo a questões socioculturais mais amplas.

Trazendo mais alguns exemplos de índices recuperáveis, no texto de P2, a frase “*Pessoas tem que ter seus direitos e também ter liberdade*” reflete um discurso mais abrangente, ligado a valores universais de justiça e igualdade.

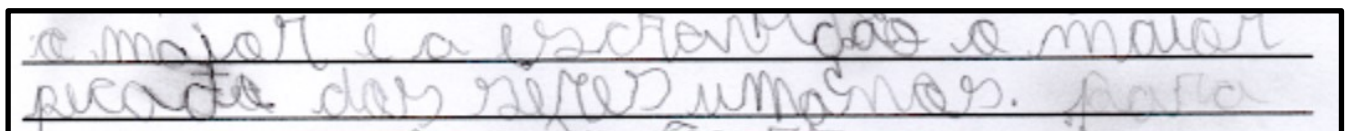
**Imagem 76:** Recorte da produção textual de P2.



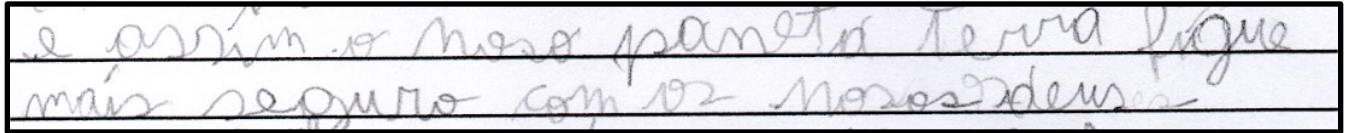
**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Já as produções de P12 e P7 introduzem posições discursivas marcadas pela presença de uma visão religiosa. Em P7, a expressão “*O maior pecado dos seres humanos*” sugere uma perspectiva moral fundamentada em crenças religiosas, enquanto P12, ao escrever “*Assim o nosso planeta terra fique mais seguro com o nosso Deus*”, reforça um apelo à fé e à intervenção divina como soluções para os problemas discutidos. Esses índices recuperáveis reforçam como as produções textuais dos alunos são atravessadas por discursos coletivos, seja no campo dos direitos humanos, das questões sociais ou das perspectivas religiosas, todas com influência significativa na maneira como os alunos interpretam e respondem ao conteúdo discutido.

**Imagem 77:** Recorte da produção textual de P7.

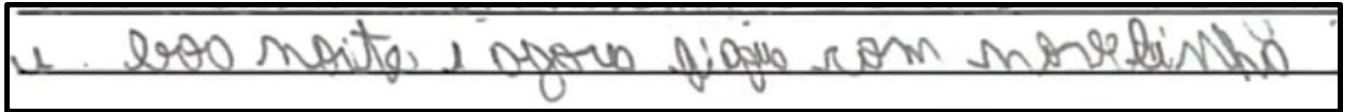


**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

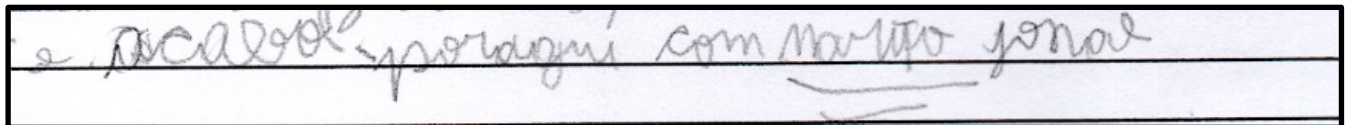
**Imagem 78:** Recorte da produção textual de P12.


Fonte: Acervo da pesquisadora.

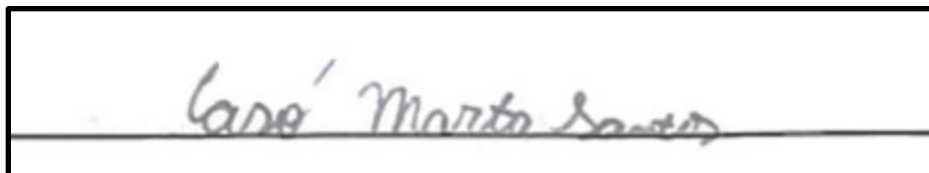
Por outro lado, P6, P12, P13, P29 e P23 adotam um tom jornalístico em suas produções, replicando características composicionais e estilísticas típicas de reportagens televisivas. P6 encerra seu texto com *“Boa noite, agora fique com a novelinha”*, evidenciando um tom descontraído e uma referência direta ao formato televisivo. P12 segue uma estrutura semelhante, com *“E acabou por aqui com nosso jornal”*. P13, por sua vez, utiliza a manchete *“Caso Marta Soares”*, remetendo ao estilo de notícias policiais ou investigativas. P29 destaca elementos que conferem ao texto uma impressão de veracidade, objetividade e proximidade com os acontecimentos da realidade, com expressões como: *“Militante com nome Gustavo é flagrado fazendo trabalho escravo na cidade de Goiânia”* e a previsão temporal: *“Data da notícia 12/06/2014”*. Por fim, P23 conclui sua produção com *“Então esse é o jornal de HOJE BOA NOITE PARA TODOS”*, imitando o fechamento tradicional de um telejornal.

**Imagem 79:** Recorte da produção textual de P6.


Fonte: Acervo da pesquisadora.

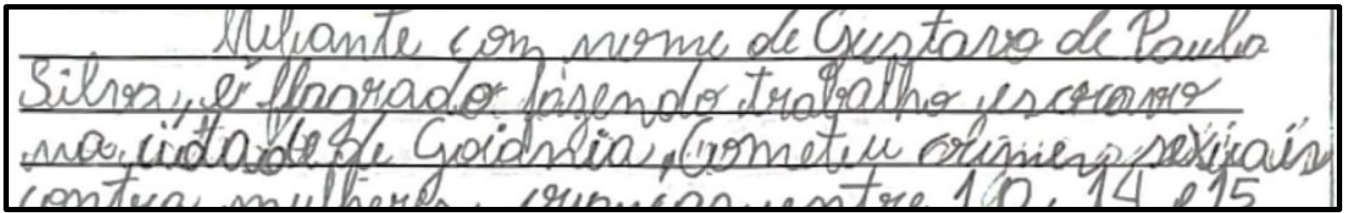
**Imagem 80:** Recorte da produção textual de P12.


Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 81:** Recorte da produção textual de P13.


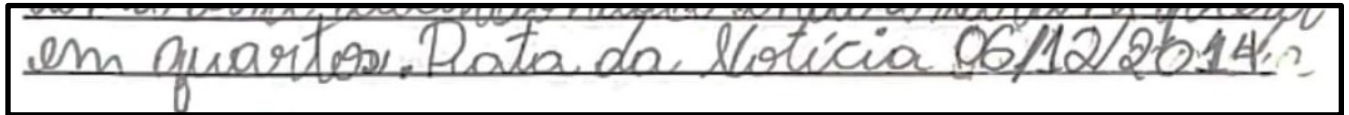
Fonte: Acervo da pesquisadora.



**Imagem 82:** Recorte da produção textual de P29.


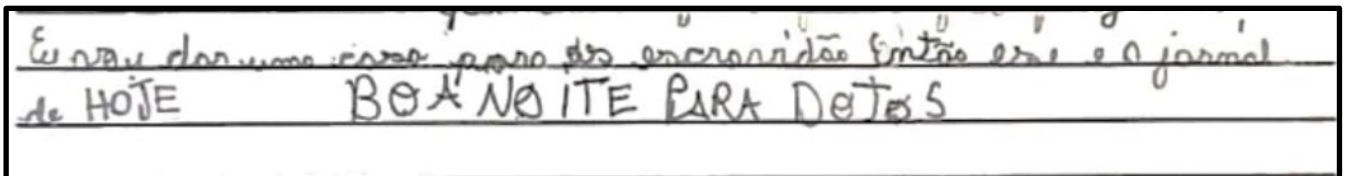
Meliante com nome de Gustavo de Paulo  
Silva, é flagrado fazendo trabalho escravo  
na cidade de Goiânia, cometeu crimes sexuais  
contra mulheres, entre 10, 14 e 15

Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 83:** Recorte da produção textual de P29.


em quarto. Data da Notícia 06/12/2014

Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 84:** Recorte da produção textual de P23.


É uma das coisas para as enciclopédias entre eles e o jornal  
de HOJE BOA NOITE PARA DETOS

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os exemplos apresentados mostram como os alunos se apropriam de diferentes gêneros discursivos e registros para elaborar seus textos, incorporando elementos do cotidiano e de outras práticas sociais para atender à demanda da proposta da produção textual. Essa dinâmica ressalta o caráter heterogêneo e intertextual das produções, onde múltiplas vozes e influências convergem para criar enunciados ricos em sentidos e conexão com a realidade vívida. Isso mostra que, conforme destacado por Grillo (2023, p. 16), “a linguagem humana ou língua é o resultado de uma atividade coletiva que ocorre em determinadas condições econômicas, sociais e políticas”.

No caso específico das produções de P13 e de P29, selecionei duas imagens que ilustram a intertextualidade de programas jornalísticos nas produções dos alunos:

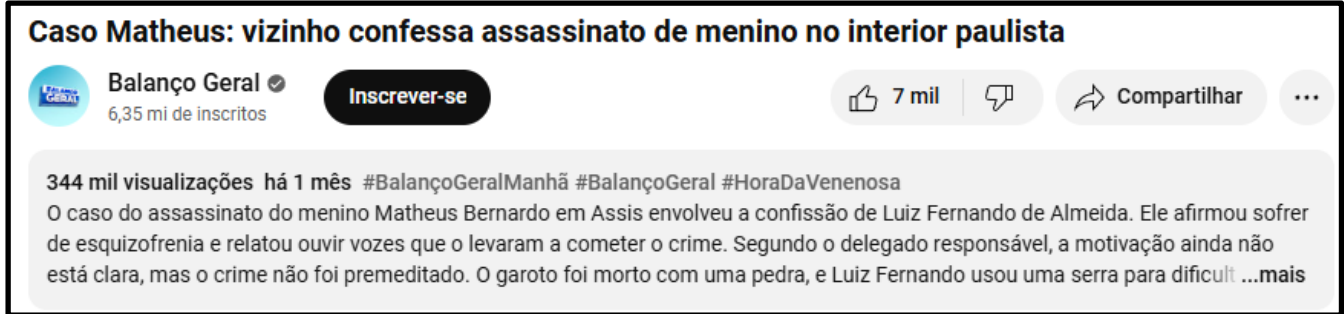
**Imagem 85:** Reportagem jornalística retirada da internet.

### **VÍDEO: Meliante resiste à prisão e acaba morrendo em confronto com a polícia em Catolé do Rocha**

Conforme a PM, as guarnições socorreram o suspeito até o Hospital Regional de Catolé do Rocha, mas ele não resistiu e morreu

Fonte: <https://www.diariodosertao.com.br/noticias/policial/604025/video-meliante-resiste-a-prisao-e-acaba-morrendo-em-confronto-com-a-policia-em-catole-do-rocha.html>. Aceso em 21/11/2024.

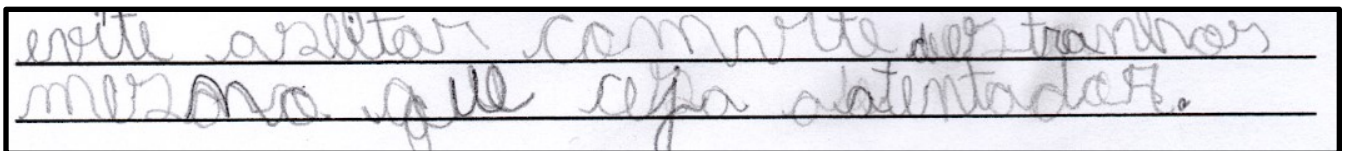
**Imagem 86:** Reportagem jornalística retirada da internet.



**Fonte:** [https://www.youtube.com/watch?v=\\_zwv5SNtfnY](https://www.youtube.com/watch?v=_zwv5SNtfnY). Acesso em 21/11/2024.

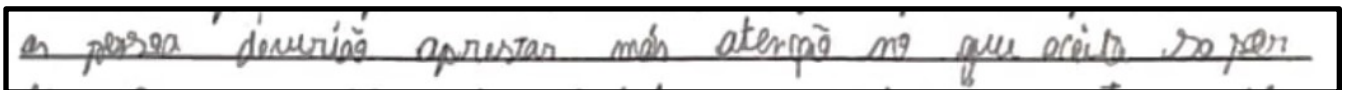
Através dessas imagens, podemos perceber como os alunos se apropriam de múltiplas fontes de informação e de formas de linguagem – seja verbal ou visual – para construir e comunicar suas visões de mundo. Os excertos a seguir também mostram isso: P7: “*Evite aseitar convite de estranhos mesno que seja atentador*”; P33: “*As pessoas deverião aprestar mais atenção no que aceita*”; P10: “*Eu acho que poderíamos parar de acreditar em pessoas desconhecidas*”; P21: “*Precisamos não confiar muito nas pessoas que você conhece na rua*”; e P12: “*Não aceite mais coisas de istraios*”; esses excertos podem remeter ao intertexto jornalístico, mas também remetem a um discurso familiar, profundamente enraizado em práticas de cuidado e proteção.

**Imagem 87:** Recorte da produção textual de P7.



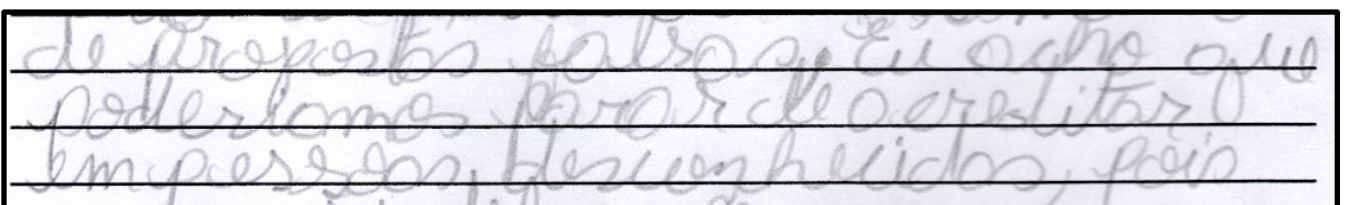
**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

**Imagem 88:** Recorte da produção textual de P33.

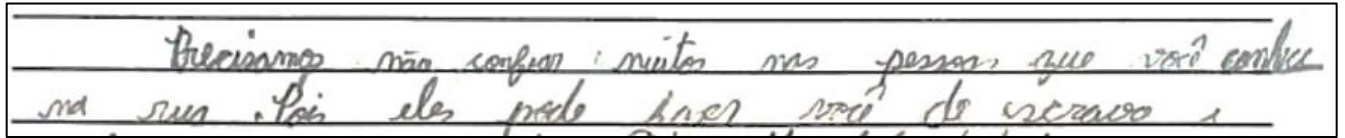


**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

**Imagem 89:** Recorte da produção textual de P10.

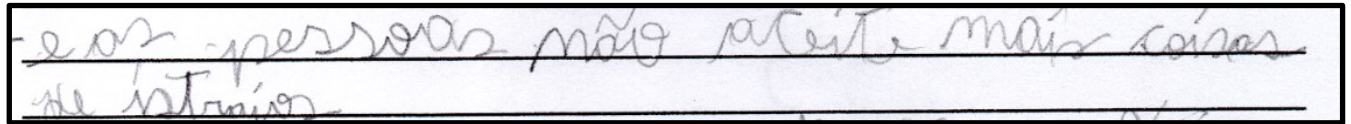


**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

**Imagem 90:** Recorte da produção textual de P21.


Precisamos não confiar muito nas pessoas que vão combater na rua. Pois eles podem fazer mais de escravidão.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

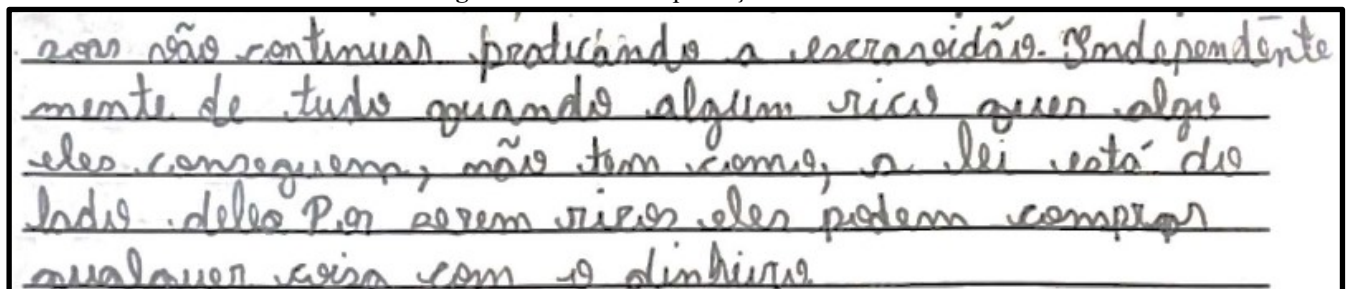
**Imagem 91:** Recorte da produção textual de P12.


e as pessoas não aceitam mais coisas de história.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essas mensagens refletem orientações amplamente difundidas em contextos domésticos, jornalísticos e educacionais, que visam alertar sobre riscos e promover atitudes cautelosas, ecoando valores de segurança e responsabilidade nas interações sociais.

Os textos de P26: *“Independentemente de tudo quando algum rico quer algo eles conseguem, não tem como, a lei está do lado deles. Por serem ricos eles podem comprar qualquer coisa com o dinheiro”* e *“Na maioria das vezes quem faz esse ato de escravidão são os ricos pois como disse antes eles compram os policiais, juízes etc”*; de P15: *“Em quanto tem gente apanhando sofrendo e passando fome outros estão tranquilo não está sofrendo e tá de boa”* e de P19: *“Uma pessoa rica e elegante, vai em outra, dizendo que vai levar ela para um lugar que ela vai ganhar muito dinheiro, mas na verdade a pessoa rica vai fazer da outra escrava”* refletem um outro índice recuperável: o discurso social que aponta a relação intrínseca entre dinheiro e poder. Esse discurso pode ser caracterizado como discurso de classe social ou discurso de desigualdade social, pois as falas refletem uma percepção crítica sobre as disparidades entre ricos e pobres no Brasil, abordando o poder econômico como uma força capaz de moldar e influenciar as leis, a justiça e as relações sociais.

**Imagem 92:** Recorte da produção textual de P26.


... não vão continuar praticando a escravidão. Independentemente de tudo quando algum rico quer algo eles conseguem, não tem como, a lei está do lado deles. Por serem ricos eles podem comprar qualquer coisa com o dinheiro.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



**Imagem 93:** Recorte da produção textual de P26.

É na maioria das vezes que quem faz esse tipo (corrupção) são ricos pois como disse antes eles compram os policiais, juizes etc. Bem no meu

Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 94:** Recorte da produção textual de P15.

pra todos e todos em quanto tem gente opondo sofrendo e pensando como outros estão tranquilos não está sofrendo e tá de boa. As pessoas que estão no Brasil

Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 95:** Recorte da produção textual de P19.

A corrupção hoje em dia no Brasil, se antes de um jeito diferente, uma pessoa rica e elegante, vai em outro, dizendo que vai levar o outro um dinheiro que ele quer muito dinheiro, mas no momento, a pessoa rica vai fazer o outro ser mais e trabalhar

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os textos dos alunos revelam sua visão de que a riqueza não proporciona apenas privilégios, como, por exemplo, a capacidade de manipular e controlar situações e pessoas, através das desigualdades sociais e econômicas. Ele reflete uma visão de que a opressão está ligada à dinâmica de classe e ao controle das elites sobre os mais vulneráveis. Em outras palavras, o poder aquisitivo é visto pelos alunos como uma força que transcende as leis e os princípios éticos, permitindo aos ricos impor sua vontade e comprar qualquer coisa, seja através de influências diretas ou da exploração das classes mais vulneráveis, o que no Brasil faz muito sentido, principalmente para as classes mais baixas. Freire (1987) aborda o conceito de “ser mais”, que pode ser interpretado como a capacidade que os ricos não têm apenas de acumular bens materiais, mas também de exercer um poder que vai além das regras e normas aplicáveis, ou seja, de ter mais controle sobre a realidade, influenciando até as decisões de outras pessoas. Isso implica numa distinção clara entre as condições de vida das diferentes classes sociais e entre as realidades dos mais ricos e dos mais pobres. Em meu DC há um registro que menciona uma discussão sobre esse tema.

Registro do DC: *Após a leitura das produções textuais pelos alunos, houve um momento muito rico de interação, ressignificação de sentidos, desestabilização de verdades e trocas. Os alunos dialogaram intensamente, fizeram apontamentos e comparações entre suas produções com a dos colegas. Um dos temas que emergiu foi a questão do poder dos ricos. P26, após a leitura de sua produção, foi elogiado pelos colegas a respeito de sua colocação sobre o poder do dinheiro, e muitos expressaram concordância com o que ele havia dito. P2 afirmou: “Isso é verdade mesmo, os ricos compram qualquer coisa com o dinheiro, até alguns policiais. P26 completou: “No Brasil só preto e pobre que vai para a cadeia, nenhum rico vai preso, e quando vai, fica poucos dias e já é solto”. P20, acrescentou: “Mas isso não acontece só aqui, em qualquer lugar quem tem mais dinheiro que manda”. P31 reforçou: “Quando a gente entra em uma loja, os vendedores já olha sua roupa e seu sapato, se eles pensarem que você é rico, já te atende igual rainha, se pensar que você é pobre, nem te dá atenção direito”. P14 conclui: “Por isso a gente tem que estudar, para ter um emprego bom e ganhar dinheiro. Mas se eu for rica não vou humilhar as pessoas nem fazer falta de educação, vou ajudar quem precisa e tratar todos iguais”.*

A discussão sobre o poder dos ricos gerou um espaço importante para que os alunos refletissem sobre a desigualdade social e o impacto do dinheiro nas relações de poder. Esse momento de troca permitiu que os alunos trouxessem suas vivências pessoais e experiências, promovendo um debate enriquecedor sobre as questões de classe e poder no Brasil. O mais relevante, no entanto, foi o processo de desenvolvimento crítico que se seguiu. Após essa troca de ideias, muitos alunos reconsideraram suas posições, demonstrando maior capacidade de questionar a realidade social. P27, P11 e P8, por exemplo, disseram:

*P27: “Antes eu achava que quem tem dinheiro só usava para comprar coisas, como carros, roupas caras, mansões, mas agora vejo que, muitas vezes, ele é usado para comprar as pessoas e as leis a seu favor”.*

*P11: “Eu nunca tinha pensado sobre como o dinheiro pode comprar até as decisões dos policiais e juízes e como as pessoas mais ricas podem controlar as leis para conseguir o que querem”.*

*P8: “A gente nunca tinha pensado nisso porque a gente não é rico. Se a pessoa só tem dinheiro para comprar comida, essas coisas básicas, como que ela vai pensar que pode comprar a polícia, por exemplo. Isso não faz parte da vida dela”.*

Diante dessas e de outras falas, é possível ver o desenvolvimento da criticidade dos alunos, que passaram a problematizar as relações de poder e a influência do dinheiro sobre as estruturas sociais. Essas reflexões não apenas demonstram como o letramento crítico se manifesta na capacidade de questionar e reinterpretar a realidade, mas também indicam um deslocamento das percepções individuais para uma compreensão mais sistêmica das desigualdades. Os alunos, ao reformularem suas concepções iniciais, revelam uma apropriação ativa dos debates realizados em sala, indo além da mera reprodução de discursos pré-estabelecidos. Não basta dizer que o país é dividido entre ricos e pobres, é preciso questionar por que essa percepção existe, quais fatores históricos, sociais e econômicos a sustentam e como ela se manifesta em diferentes contextos. Trata-se de um processo de reflexão sobre as próprias interpretações: porque compreendo a realidade dessa forma? Que influências moldaram minha visão? Dessa maneira, os alunos não apenas reconhecem a desigualdade, mas também problematizam seus significados e implicações, exercitando um olhar crítico sobre o mundo ao seu redor. Esse movimento de tomada de consciência, conforme apontado por Souza (2011, p. 293), possibilita aos alunos compreender que as opiniões individuais não surgem de maneira isolada, mas são construídas no interior das comunidades discursivas às quais pertencem. Dessa forma, além de aprimorarem sua capacidade argumentativa, os alunos passam a reconhecer que todo discurso é situado, ou seja, enraizado em contextos sociais, históricos e ideológicos específicos. Mais do que isso, ao desenvolverem um olhar crítico sobre os discursos que os cercam, tornam-se capazes de questioná-los, ressignificá-los e, sobretudo, atuar de forma consciente e transformadora na sociedade da qual fazem parte.

Na aula seguinte à leitura das produções textuais, P26 trouxe uma imagem impressa que disse ter retirado do Instagram, afirmando que ela refletia a realidade do Brasil, marcada pela disparidade entre ricos e pobres. O aluno compartilhou com todos sua opinião sobre a imagem, e, a partir disso, a turma teve nova oportunidade de conversar sobre o tema. Segue a imagem:

**Imagem 96:** Imagem apresentada por P26 para debate em aula sobre a desigualdade socioeconômica entre ricos e pobres.



**Fonte:** Imagem retirada da internet por P26 para discussão em aula.  
Fonte original não informada.

A imagem compartilhada por P26 apresenta uma crítica evidente à desigualdade econômica. Nela, um grupo de pessoas, representando uma classe trabalhadora, sustenta com esforço um grande navio cheio de sacos de dinheiro, identificado com a palavra “privilégio”. No topo, um homem fardado, simbolizando uma elite econômica ou política, diz: “O privilégio de vocês é sustentar o nosso!”. Essa charge convida à reflexão sobre as relações de poder e riqueza na sociedade, evidenciando como os privilégios de alguns dependem do trabalho e do sacrifício de muitos. A discussão gerada a partir dessa imagem ampliou o entendimento dos alunos sobre desigualdade social, exploração e distribuição de riqueza. Diante disso alguns alunos iniciaram um diálogo, conforme registrado em meu DC:

*P1: Isso mostra como no Brasil os ricos só ficam mais ricos porque exploram os pobres. A gente trabalha, paga imposto e eles continuam no luxo, sem fazer nada. É injusto!*

*P26: Enquanto todo mundo só aceitar, nada vai mudar. As pessoas tem que reunir e ir lá em Brasília cobrar dos políticos. Meu pai falou que o povo brasileiro sofre porque não luta pelos seus direitos.*

*P2: Mas não adianta ir lá reclamar, eles não vão mudar, só quer mais dinheiro e vida boa.*

*P26: O que não adianta é reclamar e não fazer nada. Se todos brasileiros fossem, eles não iam ter saída, alguma coisa ia mudar. Eu vi os índios na televisão ir lá em Brasília para lutar pelas terras deles.*

*P1: Concordo com P26, sem luta não tem vitória. Vocês acham que a escravidão dos negros acabou porque os brancos foram bonzinhos? Claro que não. Teve luta do Zumbi dos Palmares e depois de muitos anos eles conseguiram acabar com a escravidão que eles sofriam.*

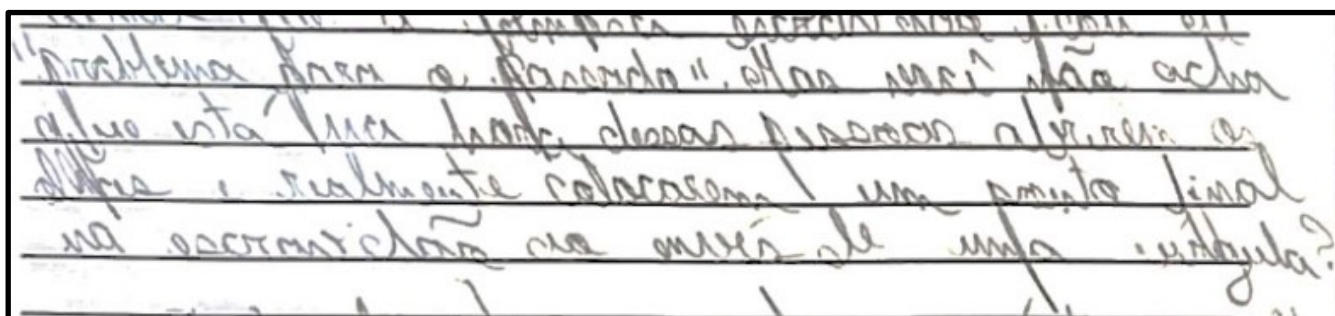
A atitude de P26, ao trazer a imagem e problematizá-la, me remeteu a uma fala de Freire (1987, p. 22), que afirma: “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente”. Em outras palavras, à medida que as pessoas (os oprimidos, conforme Freire) começam a perceber e compreender a realidade social de forma mais clara e objetiva, tornam-se conscientes da necessidade de agir para transformá-la. À medida que essa compreensão se aprofunda, elas se tornam criticamente letradas, ou seja, mais aptas a questionar e desafiar as estruturas que sustentam a opressão e a desigualdade, não as aceitando passivamente, mas buscando transformações concretas. Esse é o papel da escola: mediar a construção do conhecimento e possibilitar a produção de novos sentidos. O dado já está posto, mas o que precisamos é fornecer as condições para que esses sentidos sejam desafiados e ressignificados, a fim de promover um letramento crítico que leve à ação transformadora.

A discussão gerada a partir da imagem compartilhada por P26 dialoga diretamente com os posicionamentos expressos nas produções textuais dos alunos. Se, inicialmente, os textos já apontavam para uma percepção da desigualdade social e do impacto do dinheiro nas relações de poder, a problematização coletiva proporcionou um aprofundamento crítico, permitindo que os alunos articulassem suas compreensões de forma mais complexa. A fala de P1, ao relacionar a exploração econômica à perpetuação dos privilégios, ressoa com os discursos presentes nos textos, nos quais a riqueza não é vista apenas como um meio de consumo, mas como um mecanismo de dominação. Da mesma forma, a argumentação de P26 sobre a necessidade de mobilização social amplia a perspectiva dos alunos, levando-os a considerar não apenas as causas da desigualdade, mas também as possibilidades de enfrentamento e mudança. Esse movimento de ampliação das leituras de mundo reflete o que Freire (1987, p. 22) define como a inserção crítica dos sujeitos na realidade, processo fundamental para o desenvolvimento do letramento crítico. As produções textuais, ao serem revisitadas à luz do debate em sala, tornam-se mais do que registros individuais de pensamento; elas se transformam em espaços de

construção coletiva do conhecimento, em que os alunos não apenas expressam suas percepções sobre o mundo, mas as problematizam e ressignificam a partir do diálogo e da reflexão conjunta. Nesse sentido, a escola não apenas viabiliza a escrita como prática social, mas fomenta a consciência crítica dos alunos, fornecendo-lhes ferramentas para questionar e desafiar as estruturas que sustentam a desigualdade.

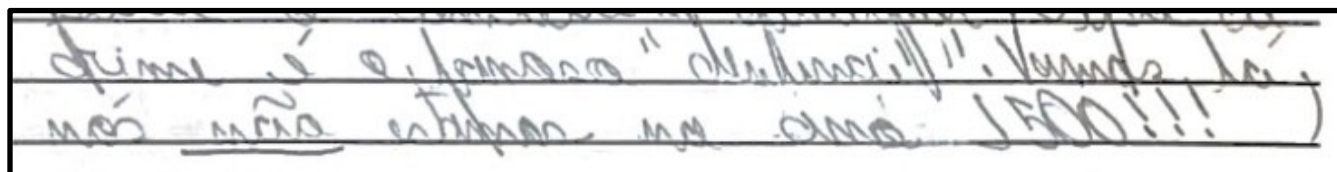
Finalmente, P8 traz expressões como *“Mas você não acha que está na hora dessas pessoas abrirem os olhos e realmente colocarem um ponto final na escravidão ao invés de uma vírgula?”* e *“denuncie”*, frequentemente utilizadas em contextos de conscientização social e política, tanto na sociedade em geral quanto na televisão, especialmente em programas e campanhas que abordam questões de justiça social, direitos humanos e ética.

**Imagem 97:** Recorte da produção textual de P8.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

**Imagem 98:** Recorte da produção textual de P8.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Essas expressões possuem um tom de alerta, incentivando o leitor a refletir sobre situações que precisam de ação e mudança. O uso da segunda pessoa do singular nas expressões mencionadas cria um tom direto, quase imperativo, que reforça o apelo por conscientização e ação prática. Esse recurso discursivo aproxima o locutor do interlocutor, conferindo um caráter mais pessoal e envolvente à mensagem. No caso da “denúncia” anunciada, a escolha pela segunda pessoa singular enfatiza a responsabilidade individual, como se P8 se dirigisse diretamente ao leitor, incentivando-o a agir de forma ativa e consciente. Esse discurso, característico de campanhas de conscientização e mobilização social,

busca criar um senso de urgência e engajamento pessoal, ao mesmo tempo que estabelece uma conexão emocional com o interlocutor, instigando-o a refletir sobre seu papel em transformar a realidade apresentada.

Em meu DC, registrei uma participação de P8.

Registro do DC: *P8 se engajou na reflexão dos colegas que falavam sobre as falsas promessas para atrair vítimas e ponderou que a maioria das pessoas que caem em golpes ficam com vergonha e não vão na polícia para denunciar e fazer boletim de ocorrência. A aluna disse: “conheço várias pessoas que não denunciam quando vê uma coisa errada acontecer, minha tia mesmo já caiu em um golpe. Ela fez um Pix achando que era para meu primo, mas era uma bandido fingindo ser ele. Ela não foi na polícia denunciar, nem no banco, se ela fosse, eles poderiam cancelar o número do Pix que os bandidos usaram, assim, pelo menos, outras pessoas não seriam enganadas”.*

Mesmo que a tia não tenha sido vítima de uma falsa promessa, mas sim de uma falsa informação, na perspectiva de P8, ela deveria ter feito uma denúncia. Para a aluna, a omissão das pessoas contribui para a perpetuação da criminalidade, o que se estende para a escravidão. Esse posicionamento revela como ela enxerga a relação entre ações individuais e o impacto social. Em sua argumentação em sala de aula, P8 afirma:

*P8: “Quanto mais denúncias tiver, mais as pessoas vão saber dos golpes e ficar espertas para não cair, assim, os bandidos não vão enganar muitas pessoas”.*

Essa fala reflete uma perspectiva pragmática e preventiva, valorizando atitudes proativas como estratégias para proteger a sociedade e reduzir os efeitos de práticas criminosas. Assim, a posição da aluna ilustra claramente a presença de vozes externas em seu discurso, alinhando-se ao conceito de dialogismo descrito por Brait (2012, p. 89).

As produções textuais analisadas, de modo geral, demonstram a presença de índices recuperáveis — marcas que evidenciam a influência de discursos sociais e contextuais no processo de escrita. Os índices recuperáveis encontrados refletem a internalização de discursos amplamente presentes nas discussões sociais e políticas contemporâneas, como racismo, desigualdade social, criminalidade, direitos e liberdade, pecado, relação de poder e conscientização social. Esses elementos revelam não apenas o conhecimento dos alunos sobre essas questões, mas também o modo como suas visões de

mundo são moldadas por narrativas e discursos sociais que circulam em seus contextos cotidianos. Nesse sentido, o que observamos é que

não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação... (Bakhtin, 2003, p.410 apud Sobral; Giacomelli, 2018, p. 24).

Cada texto, portanto, constitui-se como um elo singular na complexa cadeia discursiva, refletindo a maneira única pela qual os alunos dialogam com múltiplas vozes e discursos que os atravessam. Esse processo evidencia que a escrita não é uma simples reprodução de sentidos pré-estabelecidos, mas sim uma atividade viva e criativa, marcada pela interação constante entre o passado e o presente, entre o coletivo e o individual. A escrita, nesse contexto, assume um caráter dinâmico e transformador, tornando-se um espaço de ressignificação e construção de novos sentidos, possibilitado pelo fato de que os alunos puderam dialogar uns com os outros e com diversas fontes de leitura e perspectivas antes e depois de escreverem seus textos. Esse processo de troca e reflexão coletiva enriqueceu suas produções, permitindo que diferentes vozes e experiências fossem incorporadas, ampliando as possibilidades de interpretação e compreensão dos temas envolvidos.

### 4.3 Marcas de Autoria

“O tema do autor e da autoria está presente, em maior ou menor grau, em quase todos os escritos conhecidos de Bakhtin” (Faraco, 2009, p. 88). Na perspectiva bakhtiniana, “qualquer texto tem, como seu ponto de partida e como seu elemento estruturante, um posicionamento axiológico, uma posição autoral” (Faraco, 2009, p. 90). As marcas de autoria são os traços que evidenciam a tomada de posição do aluno em meio às diferentes vozes que compõem o discurso. Mesmo ao incorporar falas, ideias ou referências de *Outros*, o aluno imprime sua identidade ao texto, refletindo sua perspectiva, escolhas e intenções. Segundo Clark; Holquist (1998, p. 100),

no unitário e único evento da existência é impossível ser neutro. Mas longe de tratar de uma condição infeliz e predeterminada, a necessidade de realizar valores em atos constitui o meu “privilégio arquitetônico” de destacar-se do mundo da coisa dada, para encontrar o mundo fora de mim mesmo em meu ato de prover o mundo em categorias



de tempo e espaço que brotam do ato de avaliá-lo.

Dessa forma, reconhecemos que todas as produções textuais nessa pesquisa são autorais, pois cada aluno mobilizou a língua à sua maneira, a partir de seu lugar no tempo e no mundo, para organizar as informações e produzir sentidos. Contudo, destacamos determinados trechos como exemplos mais evidentes de Marcas de Autoria, em contraste com as Manifestações Explícitas de Alteridade e Índices Recuperáveis.

De nossa perspectiva, as marcas de autoria refletem a maneira como o aluno incorpora e ressignifica vozes e discursos em suas produções textuais, pois entendemos que “cada pensamento está ligado a outros pensamentos e, o que é mais importante, aos pensamentos de outrem” (Clark; Holquist, 1998, p. 101). Quando o aluno insere suas opiniões, intencionalidades e interpretações em sua produção textual, ele não apenas demonstra a singularidade de sua perspectiva, mas também evidencia um posicionamento frente às informações e valores apresentados. Esse processo vai além da mera reprodução de conteúdos, permitindo que o aluno questione, dialogue e construa um sentido próprio, em interação com os discursos externos.

Essa interação entre diferentes vozes e perspectivas possibilita o desenvolvimento da criticidade, pois o aluno não apenas reproduz informações, mas as interpreta, questiona e se posiciona diante delas. Dessa forma, a autoria do aluno emerge como um ato de apropriação reflexiva do conhecimento, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo. As atividades desenvolvidas de forma dialógica, ao permitirem a troca de ideias e a reflexão sobre múltiplas perspectivas, podem possibilitar que os alunos compreendam que “as verdades e valores dos outros, [como os deles], são produtos de suas comunidades e de suas histórias – diferentes, portanto, de nossas verdades e valores – mas igualmente fundamentados” (Souza, 2011, p. 5). Nesse contexto, as marcas de autoria não apenas revelam a individualidade do autor, mas também sua capacidade de compreender e lidar com diferentes perspectivas. Como ressalta Souza (2011, p. 2), “Torna-se importante agora perceber como esse fato interfere, influencia e contribui para a produção da escrita do texto e a produção da leitura do texto”.

Um exemplo dessa articulação entre marcas de autoria e criticidade pode ser observado em meu DC, onde registrei momentos em que os alunos, ao avaliarem e dialogarem com os textos motivadores e com as discussões em sala, incorporaram diversos elementos para construir suas próprias posições, questionando as estruturas de poder e a transparência dos discursos, num processo de conscientização que busca romper com o “natural”. Em um desses momentos, a forma como o aluno seleciona, organiza e atribui destaque a certas ideias reflete não apenas sua autoria, mas também sua habilidade de reconhecer

que os discursos que o cercam são produtos de diferentes contextos e histórias. Assim, ao ressignificar esses discursos, o aluno demonstra uma postura crítica, essencial para a construção de um aprendizado reflexivo e significativo:

Registro do DC: *Hoje realizamos a leitura e discussão do Texto II, complementada por materiais trazidos pelos próprios alunos. Durante o debate, surgiu a relação entre escravidão e pobreza. P1 criticou o governo, afirmando que a situação só pioraria porque o povo havia eleito um “ladrão” para presidente, que, em sua opinião, não faria nada para melhorar o país. A turma dividiu-se diante desse comentário. A maioria dos alunos manifestaram concordância com P1, com declarações como: P2: “É verdade, nunca vai melhorar”, P10: “Eu também acho isso”, P19: “Não tem como melhorar” e P21: “Os ricos não pensam nos pobres”. Por outro lado, aqueles que discordavam demonstraram maior disposição para argumentar e aprofundar suas opiniões, como foi o caso de P13, que pediu a palavra e direcionou sua fala diretamente a P1. P13 disse: “A questão da escravidão não tem só a ver com a pobreza, não podemos culpar só o governo. O texto que a gente leu mostra outras causas para o problema, como a xenofobia, o patriarcado e a discriminação de gênero”; ampliando o debate e introduzindo uma perspectiva mais crítica. Logo em seguida, P26, que trouxe uma reportagem sobre trabalho escravo relacionada à jornada exaustiva, relacionou o tema da escravidão moderna à ambição humana. Ela afirmou: “Quanto mais dinheiro as pessoas ricas têm, mais elas querem, muitas vezes às custas do trabalho dos outros. Esse problema não é só dos pobres, mas também daqueles que precisam trabalhar para sustentar suas famílias”. Como exemplo, P26 fala da situação do pai, exclamando: “Meu pai é caminhoneiro e passa muito tempo na estrada para ganhar mais dinheiro e poder sustentar a minha família, eu acho que isso é um trabalho escravo, porque ele trabalha muito, fica dias viajando e ganha pouco. Mas tem gente que acha que não é, só porque ele não apanha e não fica amarrado não quer dizer que ele não é escravo. Ele ganha pouco e trabalha muito, muito, muito; isso é escravidão”. Sua fala motivou outros alunos a compartilhar exemplos pessoais, conectando o tema às realidades de suas famílias e refletindo sobre como o trabalho escravo na modernidade poderia impactar outras camadas sociais. Após a fala de P26, P3 acrescentou: “Minha mãe sempre fala que a gente tem que estudar muito para não precisar ser escravo de ninguém, igual ela foi quando era mais nova. Hoje ninguém tem que aceitar isso mais, se você estudar vai conseguir um bom emprego, ganhar mais dinheiro e ninguém vai te humilhar”. P8 responde: “Mas os tempos mudaram, hoje tem empregada que é tratada como se fosse da família, não é humilhada nem tratada mal, o problema é que elas ganham pouco dinheiro. Não é porque uma pessoa é empregada que ela tem que aceitar humilhação, hoje as*

*peessoas lutam mais por seus direitos”. P3 conclui: “Por isso não vou ser empregada, vou estudar para trabalhar em outra coisa, vou fazer o que eu quiser. Só estudando a gente consegue melhorar de vida”. P1 retoma a fala e concorda com as colegas sobre a importância de estudar para se libertar de situações de escravidão, contudo, volta a colocar em questão a responsabilidade dos governantes em contribuir para o fim dessas situações. Em certo momento, P1 admitiu que cada um tem uma parte de responsabilidade nessa questão, mas manteve seu foco no fato de que se os governantes “não roubassem tanto nos impostos o país estaria melhor, com condições de vida mais dignas para todos” – disse ele. Por fim, P24 sintetizou o debate ao afirmar: “Cada um pensa de um jeito porque vive de um jeito, nem todos os pais aqui trabalham como escravidão moderna, por isso que tem gente que não concorda, porque a vida é diferente, mas quem tem a vida dura, sabe bem como é difícil se libertar dessa escravidão que finge que não é escravidão”.*

Diante do exposto, é possível perceber que, ao longo do processo, os alunos puderam constatar que nossos sentidos e valores têm origem nas coletividades e comunidades às quais pertencemos. P24 parece sugerir isso ao dizer *“cada um pensa de um jeito porque vive de um jeito”*. Nessa perspectiva, Souza (2011, p.3) ressalta que “enquanto leitores/autores de textos, somos frutos de nossas histórias de leitura/escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas”. A postura dos alunos durante a produção textual indicou uma compreensão de que suas visões de mundo não são formadas isoladamente, mas sim por meio das interações e das histórias compartilhadas em suas comunidades. As frases:

*P24: “tem gente que não concorda, porque a vida é diferente”.*

*P8: “Mas os tempos mudaram, hoje tem empregada que é tratada como se fosse da família, não é humilhada nem tratada mal, o problema é que elas ganham pouco dinheiro. Não é porque uma pessoa é empregada que ela tem que aceitar humilhação, hoje as pessoas lutam mais por seus direitos”.*

ilustram essa percepção, influenciando a maneira como os alunos constroem suas opiniões e interpretam a realidade. Esse reconhecimento também aponta para uma crescente capacidade crítica, na qual os alunos não apenas absorvem as ideias ao seu redor, mas também questionam e reconfiguram os valores e sentidos que encontram, à medida que se conscientizam das transformações sociais e das lutas por direitos.

Outro exemplo que podemos observar é a afirmação de P24:

P24: “*Como é difícil se libertar dessa escravidão que finge que não é escravidão*”.

Essa frase mostra como o aluno amplia o conceito de escravidão, incluindo as condições de trabalhadores mal remunerados. Isso fica evidente na referência ao pai de P26, um caminhoneiro que passa muito tempo na estrada para ganhar mais dinheiro para sustentar a família, mas que, apesar das dificuldades, não é considerado escravo pelos patrões e por aqueles em melhores condições de trabalho. P26 reforça essa ideia ao enfatizar o esforço exaustivo do pai, repetindo as palavras “*muito, muito, muito*”, para destacar a intensidade do trabalho.

A análise dos textos dos alunos, juntamente com as anotações no meu DC, revelou mais do que eu inicialmente imaginava. Comecei esta pesquisa entendendo que atividades dialógicas, ou seja, que envolvem a participação de várias vozes - alunos, professores, textos motivadores, redes sociais, entre outras - em um ambiente propício ao diálogo, podem promover o desenvolvimento da criticidade. No entanto, ao final, fui surpreendida pela riqueza e complexidade do processo investigativo, que evidenciou não apenas a construção de um posicionamento crítico por parte dos alunos, mas também a emergência de novas formas de compreensão e questionamentos diante das questões sociais na sala de aula. O processo desenvolvido não se limitou a uma simples troca de informações; tratou-se de um movimento de construção de (co)autoria, conforme a perspectiva bakhtiniana. Para Fiorin (2011a), somos sempre (co)autores, pois nossa voz é perpassada pelas vozes de *Outros*. Em outras palavras, a singularidade da criação (autoria) é sempre permeada pela pluralidade (coautoria), em uma interação dialógica constante. Esse processo vai além da aquisição solitária de conhecimento, pois permite que os alunos o busquem de forma colaborativa, questionando e dialogando com diferentes vozes. Dessa forma, eles podem desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre o mundo e as relações humanas. Como afirmam Clark e Holquist (1998, p. 107): “Nossa relação com o mundo é essencialmente comunicativa [...] a natureza dos seres humanos é dialógica”. Nesse sentido, enquanto professores, é essencial proporcionar aos alunos oportunidades de construir seu conhecimento por meio do diálogo – ouvindo suas vozes, ensinando-os a ouvir os outros e a refletir sobre suas próprias perspectivas.

Trago mais anotações no meu DC para refletirmos sobre as Marcas de Autoria. Quando P13 ponderou que “*o texto motivador indicava outras causas para o problema, como a xenofobia, o patriarcado e a discriminação de gênero*”, decidi perguntar-lhe o que ele entendeu por “patriarcado”. Essa escolha foi motivada pelo fato de já termos explorado os significados de “xenofobia” e “discriminação de gênero” durante as aulas, mas não termos discutido “patriarcado”. A resposta de P13 foi:

P13: *“Professora, eu não sei muito bem o que significa, mas acho que tem alguma coisa a ver com o país, com quem governa o país. Então, o patriarcado poderia ser o presidente”.*

Essa fala revela um diálogo com o texto motivador a partir da perspectiva P1. Interpreto dessa forma porque o aluno extraiu a palavra do texto que lemos juntos e, ao mesmo tempo, se mostrou influenciado pelas falas de P1, que frequentemente associava a escravidão à responsabilidade do governo. Mais tarde discutimos o significado da palavra “patriarcado” e P8 acrescentou:

P8: *“Vivemos no patriarcado até hoje”.*

Quando questionada sobre o significado dessa afirmação, a aluna P8 ofereceu uma explicação detalhada:

P8: *“Professora, o que eu quero dizer é que até hoje os homens têm mais poder. Eles mandam mais que as mulheres, que os pobres, que os negros. Não tivemos muitas mudanças de antigamente, mudou um pouco, mas não muito. Mas só mudou com muita luta, se as mulheres não tivessem lutado para ter mais direitos, até hoje a gente estaria só presa dentro de casa, cozinhando e cuidando dos filhos. Por isso eu falei que vivemos no patriarcado até hoje, porque os homens até hoje mandam mais que as mulheres”.*

Essa resposta reflete a compreensão de P8 sobre a persistência das estruturas patriarcais na sociedade contemporânea, destacando aspectos relacionados à desigualdade de gênero e à luta histórica por direitos. Sua análise demonstra um entendimento crítico de como as relações de poder são construídas e mantidas, associando essas questões ao contexto histórico e às mudanças conquistadas por movimentos sociais. A fala de P8 também revela a conexão entre os debates realizados em sala de aula e sua interpretação pessoal sobre as dinâmicas de poder nas relações sociais, evidenciando o impacto dos debates no desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo. Essa interação destaca a importância de promover práticas dialógicas que permitam aos alunos explorar conceitos complexos e estabelecer vínculos com suas próprias experiências e percepções. Nesse sentido, é fundamental considerar a importância do diálogo, não apenas durante a produção escrita, mas também antes e depois desse processo. Ao longo da pesquisa, lembrei-me que a produção textual, em muitos casos, ocorre de maneira isolada, seja no ambiente doméstico ou em sala de aula, sem uma preparação prévia que envolva

discussões ou debates. A implementação de momentos dialógicos antes da escrita, por meio de debates e trocas de ideias, poderia enriquecer substancialmente esse processo, promovendo uma reflexão mais aprofundada e crítica dos temas abordados pelos alunos em suas produções.

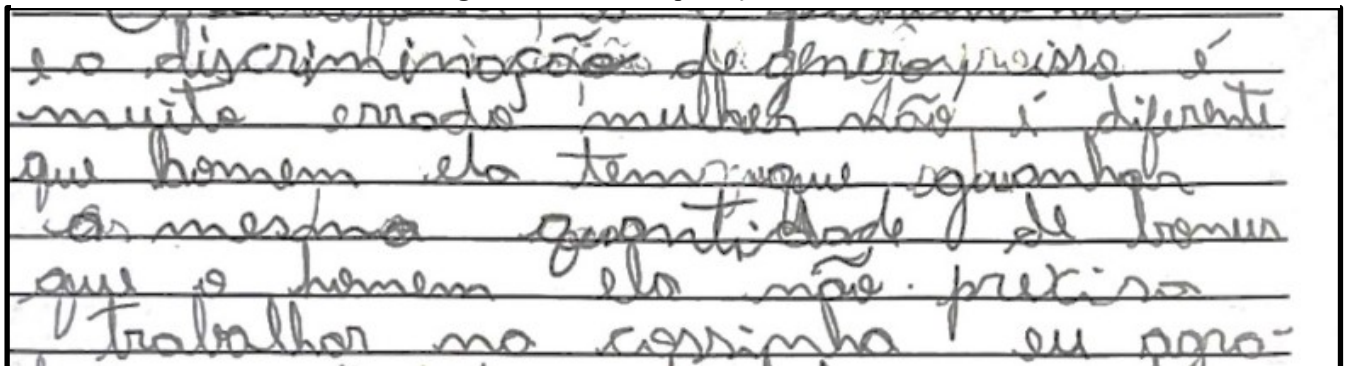
Sobre a noção de patriarcado, conforme registrei em meu DC um debate entre os alunos, embora não tenha resultado em um grande número de produções textuais que abordassem diretamente o tema. No entanto, a discussão proporcionou uma reflexão sobre as questões de poder e desigualdade, incentivando os alunos a analisar criticamente as estruturas sociais e suas implicações no cotidiano.

Registro do DC: *No momento em que discutimos o significado de “patriarcado”, palavra presente no texto II e mencionada por P13 durante uma discussão, percebi que nenhum dos estudantes da turma sabia ao certo o que o termo significava. Quando questionei a turma, P24, dirigindo-se a P1 com tom irônico, disse: “Nossa, P1, você não sabe o que é? Você sempre sabe de tudo.” P1, dando de ombros, respondeu: “Eu não sou obrigado a saber de tudo.” Essa troca gerou risos espontâneos entre os colegas, descontraindo o ambiente. Aproveitando o momento, expliquei de forma simples que o patriarcado é um sistema sociopolítico que coloca os homens em posição de poder, ou seja, em sociedades patriarcais, o poder é predominantemente associado ao gênero masculino. Adicionei que, tradicionalmente, essas sociedades valorizam o gênero masculino, a cor branca e a heterossexualidade. Minha explicação, no entanto, gerou uma situação inesperada: alguns alunos do gênero masculino começaram a bater palmas e a comemorar; os alunos negros, embora de forma mais contida, também se juntaram às palmas. Observando esse momento de euforia, perguntei: “O que vocês estão comemorando?” Essa pergunta provocou um silêncio que parecia convidar à reflexão. O comportamento dos alunos, ainda que breve, ilustrou como informações apresentadas sem nenhuma mediação inicial, podem ser mal interpretadas ou gerar reações que revelam camadas de aprendizado e internalização inconsciente sobre os sistemas de poder. P8, aparentemente contrariada responde: “Eles estão batendo palmas porque eles são homens; nenhuma menina bateu palma, mas como eles são homens e achou bom saber que eles que mandam resolveram comemorar. Nem parece que eles tem mãe e irmã, não pensa no tanto que isso é injusto com as mulheres” e acrescentou: “vivemos no patriarcado até hoje”. Esse momento se tornou uma oportunidade para ampliar o debate, destacando que o patriarcado não é algo a ser realizado, mas questionado, pois ele sustenta desigualdades e privilégios que impactam a vida de todas as pessoas de forma direta ou indireta. Isso abriu espaço para que os alunos comesçassem a relacionar o conceito com suas próprias vivências e contextos, transformando a discussão em uma troca mais significativa. Diante disso outros comentários surgiram: P14 afirmou: “é verdade, os homens não devem ganhar mais do*

*que as mulheres só porque são homens, sendo que os dois trabalham do mesmo jeito”; P22 acrescentou: “esse pensamento de ser melhor só porque é homem é ridículo”; P24 disse: “pensar assim é totalmente errado, todos são iguais”; P3 apresentou uma experiência pessoal: “por isso que o patrão da minha mãe abusava dela, ele achava que porque era homem podia fazer tudo”; P9 fez uma piada: “na minha casa quem manda é a minha mãe e não o meu pai (risos), lá não tem patriarcado”; P23 questionou: “algumas mulheres trabalham muito melhor do que os homens, então só porque elas são mulheres não podem ser chefe deles?”; P4 acrescentou: “um homem branco não é melhor do um homem negro, só a cor da pele que é diferente, o resto é tudo igual”; P18 reforçou: “os melhores jogadores de futebol são negros, então a cor não tem nada a ver”. Percebi que nem todos estavam convencidos de que o patriarcado é uma estrutura prejudicial que precisamos superar como sociedade, mas entendo que esse é um processo que envolve diálogo e reflexão contínua.*

De modo geral, essas falas revelam um movimento de reflexão e crítica, indicando uma mudança na concepção inicial de alguns alunos, que passaram a compreender que o patriarcado não é algo positivo, mas sim um sistema que perpetua desigualdades e injustiças. Conforme Faraco (2009), a escrita não é um ato isolado, mas uma construção fundamentada, uma prática de significação que é influenciada pelas interações sociais e pelos contextos nos quais o sujeito está imerso. Ao questionarem a ideia do patriarcado e se posicionarem contra ele, os alunos não apenas reafirmaram suas vozes, mas também passaram a exercer a autoria de suas próprias compreensões, desafiando as normas impostas e reinterpretando a realidade. No texto de P17, por exemplo, a fala *“Isso é muito errado mulher não é diferente que homem ela tem que ganhar a mesma quantidade de bonus que o homem ela não precisa trabalhar na cozinha”* revela uma crítica direta ao patriarcado, ao destacar a ideia de que as mulheres não devem ser tratadas de forma desigual em relação aos homens, especialmente no que diz respeito ao trabalho e à divisão de tarefas.

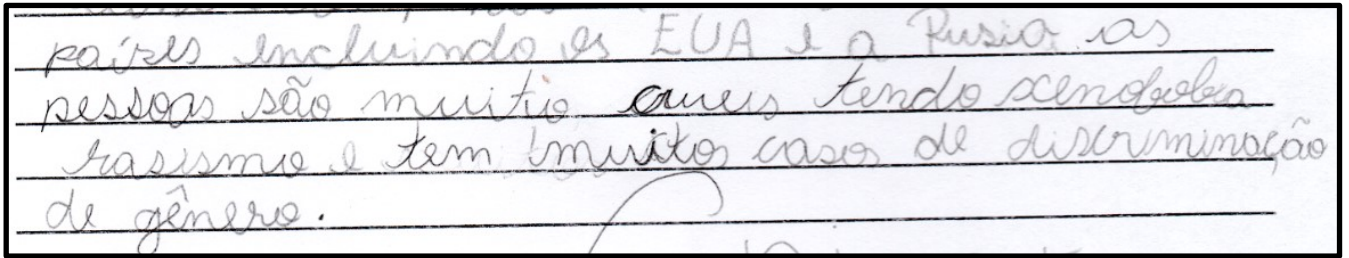
**Imagem 99:** Recorte da produção textual de P17.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Ao afirmar que as mulheres não precisam trabalhar na cozinha, P17 não apenas rejeita o papel tradicional imposto pelo patriarcado, mas também defende a igualdade salarial. Por outro lado, no texto de P9, a frase *“As pessoas são muito cruéis tendo xenofobia racismo e tem muitos casos de discriminação de gênero”* amplia a compreensão do fenômeno, ao colocar a discriminação de gênero no mesmo nível que outras formas de discriminação, como o racismo.

**Imagem 100:** Recorte da produção textual de P9.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

A crítica de P9 aponta para a violência simbólica e social que as pessoas, especialmente as mulheres, enfrentam dentro de um sistema que privilegia os homens, evidenciando o impacto do patriarcado nas relações interpessoais e na construção de normas sociais. Portanto, ao questionar essas práticas e normas, os alunos não apenas refletiram sobre o patriarcado, mas também se tornaram autores de uma nova narrativa, em que a equidade de gênero e a justiça social são postas em debate, a favor de uma potencial transformação.

Avançando na análise, outros elementos nos textos dos alunos também revelam Marcas de Autoria. No texto de P2, por exemplo, encontramos trechos como: *“talvez uma das frases mais verdadeiras do Brasil”*, *“eu sou totalmente contra e todos deveriam ser, tem que ser muito idiota para cometer esse crime, na verdade todos os crimes são idiotas”* e *“a escravidão faz a pessoa de boneco”*. Essas construções evidenciam as “palavras do aluno”, destacando-se pela escrita em primeira pessoa e pelo uso do pronome “eu”, o que reflete uma perspectiva pessoal, engajada e autoral sobre as questões debatidas em sala de aula.

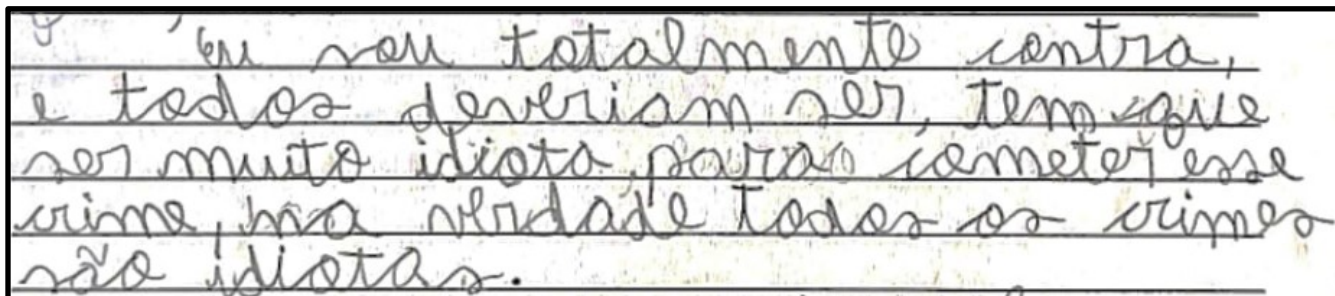
**Imagem 101:** Recorte da produção textual de P2.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

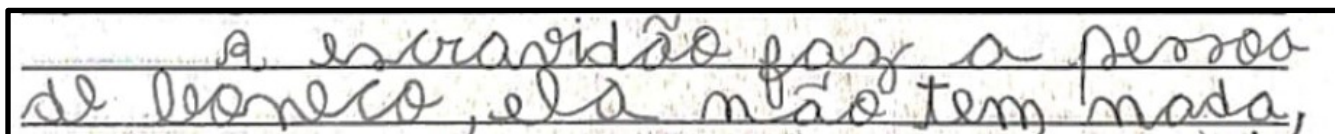


**Imagem 102:** Recorte da produção textual de P2.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 103:** Recorte da produção textual de P2.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Além disso, essa posição crítica demonstra como as experiências pessoais e sociais da comunidade à qual o aluno pertence ampliam o debate para além do espaço escolar. A construção “talvez uma das frases mais verdadeiras do Brasil” evidencia o uso de uma linguagem assertiva, indicando a tentativa do aluno de validar a importância da frase em um contexto mais amplo, para além da sala de aula. Já no trecho “*eu sou totalmente contra e todos deveriam ser, tem que ser muito idiota para cometer esse crime, na verdade todos os crimes são idiotas*”, P2 expõe sua posição de forma enfática, utilizando a escrita em primeira pessoa para reforçar sua autoria e singularidade no discurso. O uso de expressões como “*totalmente contra*” e “*todos deveriam ser*” sinaliza uma tentativa de tornar seu discurso mais persuasivo. Além disso, a força expressiva da palavra “*idiota*” e sua repetição atribuem ao texto uma carga emocional que destaca o repúdio do aluno às práticas de injustiça mencionadas. O trecho “*a escravidão faz a pessoa de boneco*” revela uma construção autoral que conecta o texto escolar às vivências pessoais do aluno. No meu DC fiz um registro sobre essa fala do aluno. P2 relaciona a frase a uma fala de sua mãe, que o repreende quando ele age de acordo com a influência de outras pessoas. Essa dinâmica evidencia o entrelaçamento de vozes externas (a fala da mãe) com o discurso autoral do aluno, mostrando como elementos do cotidiano e da comunidade podem ser ressignificados e integrados na produção textual. Segue o registro do DC:

Registro do DC: A expressão “*faz a pessoa de boneco*”, escrita no texto de P2, chamou minha atenção. Fiquei curiosa sobre o que o aluno queria dizer com isso. Embora já tivesse tido uma ideia, fiz questão de perguntar diretamente. Perguntei: “O que é fazer uma pessoa de boneco?” P2 respondeu

*prontamente: “É a pessoa fazer tudo o que os outros mandam.” Interessada, continuei o diálogo: “Onde você ouviu essa expressão?” Ele explicou: “Minha mãe fala isso quando faço alguma coisa errada. Ela pergunta: “Por acaso você é um boneco que não tem vontade própria e faz tudo o que os outros mandam?”” Aproveitei para aprofundar: “Então, sua mãe diz isso quando você faz algo errado?” P2 confirmou: “Sim. Por exemplo, quando eu converso na escola e a professora chama minha mãe, ela fica brava e me bate. Aí eu tento explicar que não é minha culpa, que foi meu colega que me chamou. Então ela diz: “Você é um boneco que não tem vontade própria? Se ele mandar você cair num buraco você vai cair?””*

Essa conexão evidencia como o repertório discursivo do aluno é enriquecido por diversas vozes, como por exemplo aquelas presentes nas interações familiares, que encontram ressonância no texto escolar. Como afirma Faraco (2009, p. 24), “A palavra viva não conhece, portanto, um objeto como algo totalmente dado. O mero fato de eu falar sobre ele significa que assumo certa atitude diante dele, uma atitude não indiferente”. Ao adotar uma postura crítica e explicitar seu posicionamento, P2 construiu um texto que não reflete apenas sua visão de mundo, mas também reafirma sua autoria no ato de escrever, exercendo sua subjetividade. A postura crítica de P2 se dá quando ele questiona e reflete sobre o conceito de “fazer a pessoa de boneco”, uma expressão que carrega um julgamento sobre a falta de autonomia e a submissão às vontades dos outros. Quando P2 compartilha o significado dessa expressão, retirado de sua experiência familiar, ele não apenas ecoa a voz de sua mãe, mas também a contextualiza no espaço da escola, através da ideia de ser submisso aos outros, em uma crítica às novas formas de escravidão. Além disso, ao narrar o diálogo com a mãe, P2 reflete sobre a dinâmica de poder na relação familiar e como isso demonstra as expectativas de autonomia e responsabilidade que recaem sobre ele na escola. Esse movimento de questionar e refletir sobre a autoridade (seja no contexto familiar ou escolar) demonstra a capacidade crítica do aluno que não está apenas contando uma história ou reproduzindo algo que ouviu, mas exercendo a autoria de sua própria voz. Nesse contexto, a autoria consiste na capacidade do aluno de se posicionar, dar voz às suas experiências e vivências, reinterpretando e criando sentido a partir delas. Ao fazer isso, ele assume o controle de seu discurso, tornando-o único e pessoal. Em vez de apenas repetir o que foi dito, ele insere sua própria visão, apropriando-se do conteúdo e atribuindo-lhe uma interpretação que reflete sua própria visão de mundo. Em outras palavras, o aluno está assumindo uma postura ativa no processo de construção de sentidos, utilizando a escrita como um meio de expressar seu pensamento crítico e sua individualidade.

Encontramos a mesma frase: *“essa frase é uma das frases mais verdadeiras que temos hoje em*



Imagem 106: Recorte da produção textual de P33.

exatidão social, esquecimento de trabalhos forçados etc, mas  
mitiga a opinião para não ter mais esse tipo de problema  
a pessoa deveria prestar mais atenção no que aceita ao ser

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 107: Recorte da produção textual de P31.

serão Tipos de escravidão, é a minha opinião  
as três mais usadas são Racismo, sexual e Trabalho  
forçado. A escravidão é algo ruim e que força pessoas

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 108: Recorte da produção textual de P27.

A escravidão é um problema muito grande no Brasil.  
na minha opinião, as leis sobre a escravidão deveriam ser  
mais rígidas.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 109: Recorte da produção textual de P12.

eu daria uma opinião...  
e que o nosso mundo não tenha mais  
escravidão

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Imagem 110: Recorte da produção textual de P25.

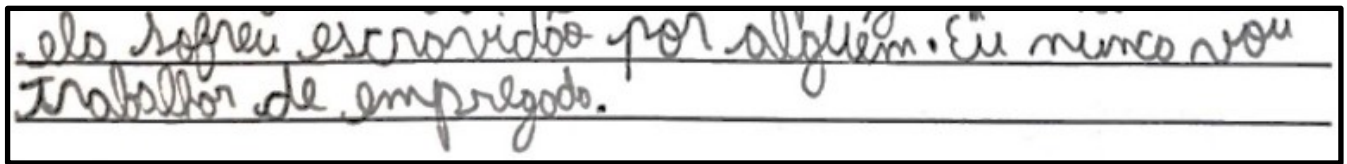
Em minha opinião quem vive o dia  
a dia de forma estressante tem o direito  
de muitos e muitos mais direitos.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

O uso sistemático da primeira pessoa revela um gesto autoral, em que os alunos apresentam suas perspectivas em relação aos temas envolvidos. Ao trazer sua visão para o centro do discurso, esses alunos demonstram um engajamento ativo com as reflexões propostas. A escrita em primeira pessoa, nesse contexto, funciona como um mecanismo de autoria e evidencia a capacidade dos estudantes de dialogar com diferentes vozes de forma crítica e reflexiva.

No texto de P3, encontramos a afirmação “*Eu nunca vou trabalhar de empregada*”, que revela uma decisão pessoal e uma postura firme sobre o tipo de trabalho que considera aceitável, à luz do que sua mãe viveu no passado.

**Imagem 111:** Recorte da produção textual de P3.

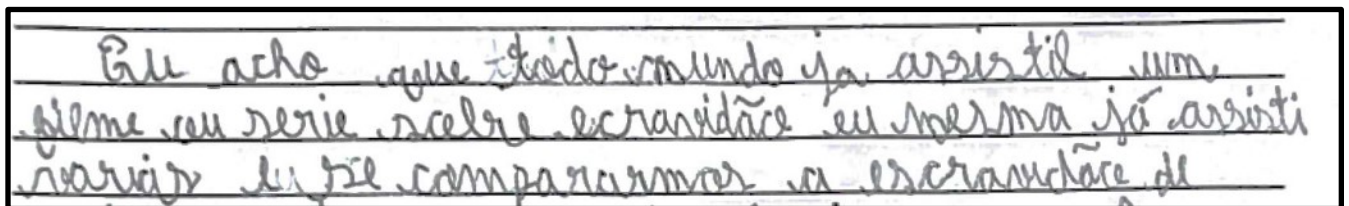


**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Essa frase demonstra uma clara marca de autoria, uma vez que expressa uma perspectiva individual e uma posição de recusa em relação a certas condições sociais. Em outras palavras, P3 “assume uma posição valorativa frente a outras posições valorativas” (Faraco, 2009, p. 90). Nesse sentido Bakhtin entende que não há enunciado em que podemos identificar uma única face ou uma expressão puramente individual. Em vez disso, encontramos uma “máscara autoral”<sup>28</sup> (Faraco, 2009, p. 91).

Passando para o texto de P5, ao empregar expressões como “*Eu acho que todo mundo já assistiu um filme ou série sobre escravidão, eu mesma já assisti varias*”, demonstra uma tentativa de criar um vínculo empático com o leitor, partindo de uma experiência coletiva compartilhada (assistir a filmes ou séries sobre escravidão) e conectando-a à sua vivência particular.

**Imagem 112:** Recorte da produção textual de P5.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

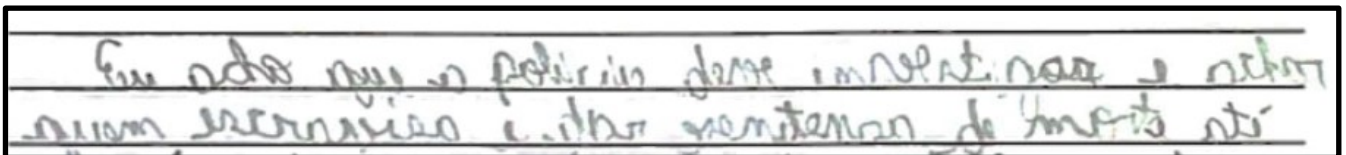
<sup>28</sup> Conforme interpretado por Faraco, para Bakhtin a máscara autoral simboliza o fato de que todo enunciado é atravessado por outras vozes, ideias e valores, nunca sendo uma criação isolada ou independente. O autor organiza essas vozes e imprime nelas sua posição, mas essa posição já está em relação com outras, respondendo a elas ou se colocando em oposição. (Faraco, 2009)



Essa estratégia não apenas a posiciona no discurso, mas também enfatiza sua subjetividade ao dialogar com temas históricos e sociais. O trecho “*antigamente eles chicoteavam sem dó nem piedade*” indica um esforço para resgatar elementos históricos e, ao mesmo tempo, imprimir um julgamento claro, reforçado pelo tom crítico da frase. Essa escolha de palavras revela indignação e um senso de justiça, sinalizando como se posiciona diante das atrocidades da escravidão. Já a frase “*as notícias falam que eles não batem muito, mas não dá pra saber*” reflete um movimento interessante de análise crítica. Aqui, P5 mostra desconfiança em relação à veracidade das informações atuais, mostrando uma consciência de que os discursos midiáticos também podem ser parciais ou limitados. Em outras palavras, P5 demonstra uma capacidade de reflexão crítica sobre a construção e a circulação de informações, relacionando-as com um passado de violência que ainda ecoa no presente. Esse diálogo que P5 estabelece com vários *Outros* para construir seu texto, reflete o que Faraco e Negri (1998, p. 169) ponderam: “Autorar é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica”.

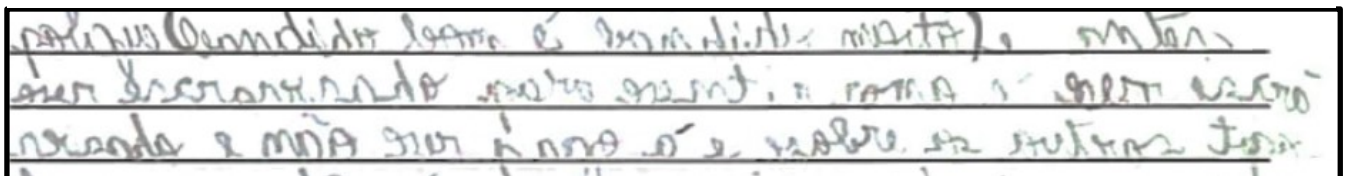
P6 também assume uma postura autoral, evidenciada pelo uso da primeira pessoa na construção de seu texto, o que reflete uma “singularidade quanto à tomada de posição” (Possenti, 2009, p.106). Ao dizer “*Eu acho que a polícia deve investigar e achar quem escravisa*”, P6 deixa claro que está oferecendo uma opinião pessoal, não uma verdade absoluta, o que caracteriza o texto como autoral e reflexivo. Esse uso da primeira pessoa é uma maneira de marcar sua presença no discurso, assumindo um ponto de vista próprio e afirmando sua subjetividade. A expressão “*antes ser escravizado para sentir como é ser escravizado*”, destaca uma crítica implícita sobre a questão da escravidão.

**Imagem 113:** Recorte da produção textual de P6.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

**Imagem 114:** Recorte da produção textual de P6.

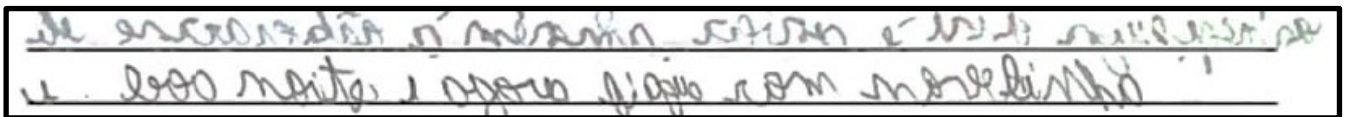


Fonte: Acervo da pesquisadora.

P6 sugere que, para que as pessoas realmente compreendam a magnitude do sofrimento dos escravizados, elas precisam vivenciar essa experiência, ou seja, sentir na pele as injustiças e os horrores desse sistema. Nesse sentido, a frase revela um posicionamento claro contra a banalização da escravidão, chamando atenção para a importância de reconhecer e refletir sobre o sofrimento histórico de outros.

Por outro lado, a frase *“é isso que penso e boa noite e agora fique com novelinha”* encerra o texto de P6 de forma autoral, refletindo sua opinião pessoal e encerrando sua argumentação com um tom conclusivo.

**Imagem 115:** Recorte da produção textual de P6.

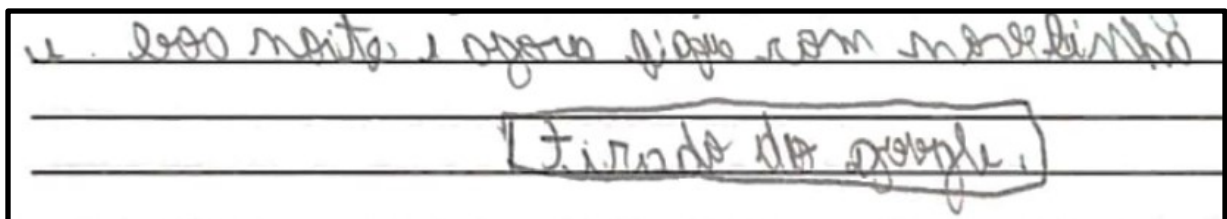


**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Essa escolha estilística, ao sintetizar o posicionamento de P6, atende à demanda da produção textual, que era escrever um artigo de opinião para um jornal. A transição final revela a habilidade do aluno em expressar sua opinião de maneira descontraída, ao mesmo tempo que mantém a marca autoral de seu discurso. Esse encerramento reflete não apenas a conclusão de sua linha de pensamento, mas também a forma como ele escolhe concluir sua argumentação.

Além das frases acima, P6 ainda escreve: *“tirado do google”*, no final do texto dentro de uma caixa.

**Imagem 116:** Recorte da produção textual de P6.



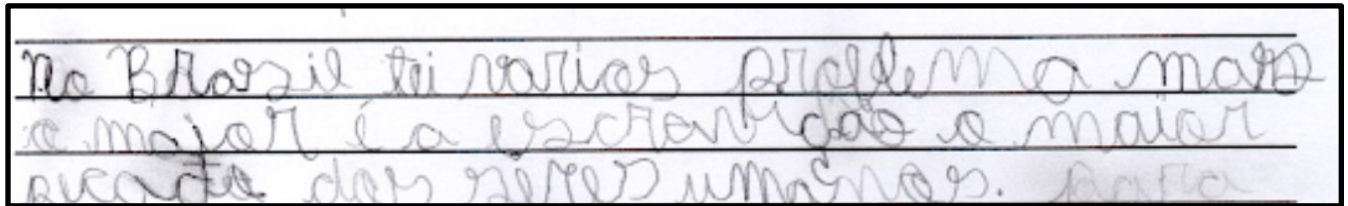
**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Algumas possíveis interpretações são: 1- Referência a uma fonte externa: O aluno pode ter tido a intenção de indicar que o que ele escreveu não é de sua autoria. 2- Tentativa de legitimação do conteúdo: ao indicar que a informação foi *“tirada do Google”*, o aluno pode estar tentando legitimar a citação, presumindo que o Google, como motor de busca, reúne uma vasta gama de fontes e, portanto, a

informação retirada dali tem algum grau de veracidade. 3- Visão sobre a internet: Isso pode refletir uma visão do aluno sobre a internet como um repositório confiável de saber. A habilidade de usar a ironia da forma estratégica faz com que o aluno se distancie da abordagem formal ou acadêmica, criando um espaço para reflexão e questionamento mais livre e fluido. Essa construção autoral é uma forma de se posicionar sobre o tema de forma ativa, demonstrando que a escrita é um reflexo de sua própria interpretação da realidade. Além disso, ao explicitar a origem de parte do conteúdo utilizado, P6 aponta para a presença de vozes alheias em seu texto, demonstrando uma tentativa de legitimar ou justificar suas escolhas discursivas.

P7, com a frase *“No Brasil tem varios problema mas o maior é a escravidão”*, assume uma posição autoral direta, destacando a escravidão como o problema central do Brasil, tanto historicamente quanto em sua continuidade nas questões sociais atuais.

**Imagem 117:** Recorte da produção textual de P7.

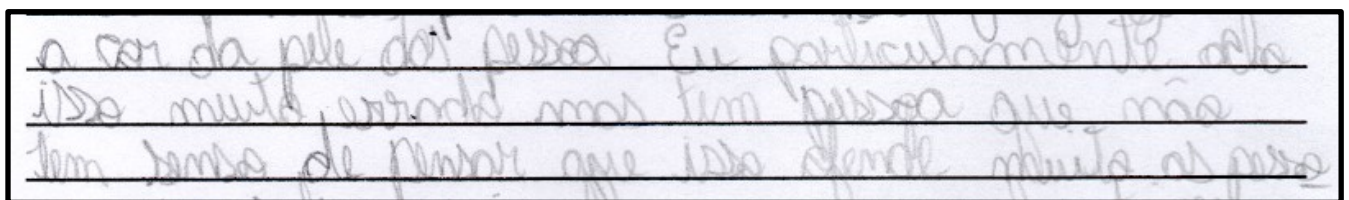


**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

Ao utilizar uma afirmação categórica, P7 não deixa espaço para ambiguidade, tomando uma postura que transmite a gravidade do tema; isso é sugerido pela escolha da palavra *“maior pecado”* em relação aos problemas do país. Essa afirmação é uma expressão da visão pessoal de P7 sobre a realidade social, marcando sua autoria de uma crítica sem rodeios.

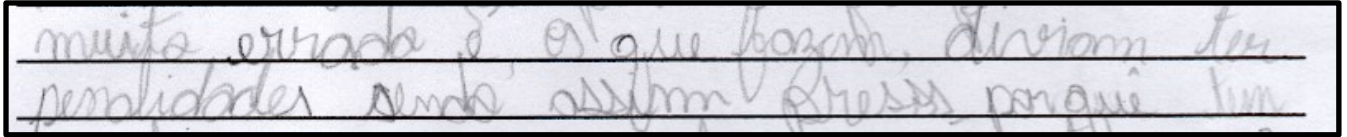
No caso de P4, as frases *“Eu particularmente acho isso muito errado mas tem pessoa que não tem senso”*, e *“É muito errado e os que fazem devem ter penalidades”* evidenciam marcas de autoria pela forma como o aluno expressa suas opiniões sobre a discriminação racial de forma enfática.

**Imagem 118:** Recorte da produção textual de P4.



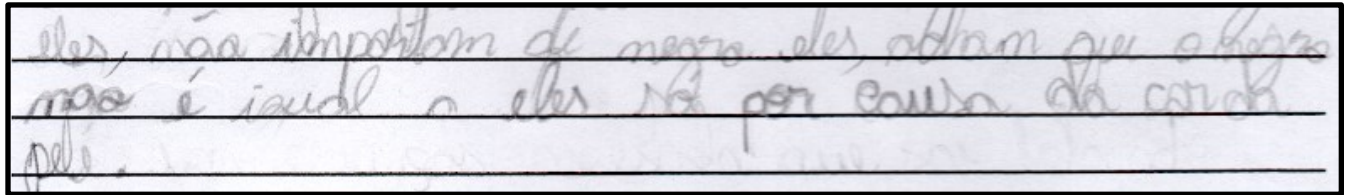
**Fonte:** Acervo da pesquisadora.



**Imagem 119:** Recorte da produção textual de P4.

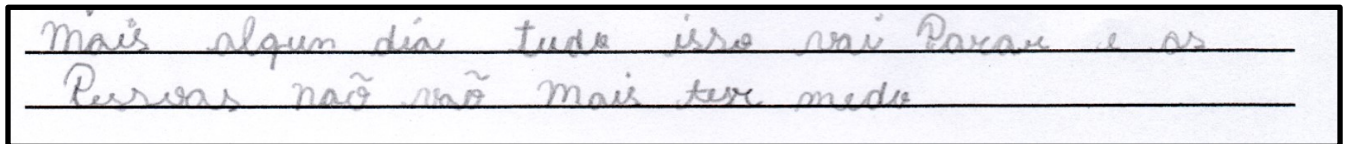
Fonte: Acervo da pesquisadora.

P4 se posiciona claramente sobre o que considera injusto, utilizando uma linguagem simples, mas contundente, para afirmar suas convicções pessoais. A repetição da palavra “errado” reforça a indignação do aluno e sua recusa em aceitar a discriminação racial como algo naturalizado. Ao afirmar que aqueles que perpetuam o preconceito racial devem sofrer penalidades, P4 evidencia uma postura crítica e moralmente orientada, onde a justiça e a igualdade são elementos centrais de sua reflexão. A frase “Eles acham que o negro não é igual a eles só por causa da cor da pele” expõe a percepção de P4 sobre o caráter injusto da discriminação racial.

**Imagem 120:** Recorte da produção textual de P4.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Outro aspecto relevante das marcas de autoria é a construção linguística do texto de P14. As marcas da oralidade, as variações ortográficas e as escolhas lexicais indicam uma escrita que reflete a expressão pessoal e autêntica da aluna. Essa característica reforça o caráter genuíno de seu relato e seu desejo de se fazer ouvir, mesmo diante das dificuldades da escrita formal. Ao declarar “*Mais algum dia tudo isso vai parar e as Pessoas não vão mais ter medo*” a aluna transmite uma mensagem de esperança e de resistência frente à opressão e ao medo social causado pelo preconceito.

**Imagem 121:** Recorte da produção textual de P14.

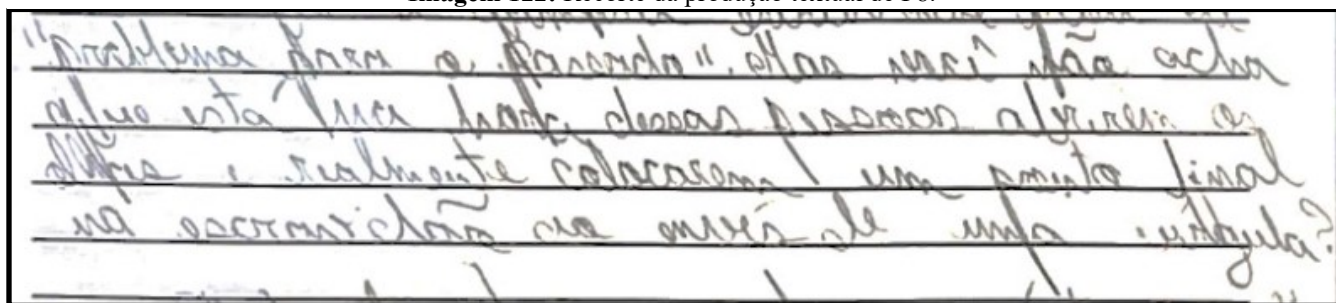
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa escolha de palavras e a estrutura da frase revelam o esforço da aluna em afirmar sua visão de futuro, ainda que em um contexto em que a escrita formal lhe seja desafiadora. Ao utilizar uma forma

mais livre e pessoal, ela marca sua autoria, revelando suas opiniões e sentimentos. A escrita, portanto, torna-se uma expressão de sua subjetividade e um meio de construir sentidos sobre sua realidade e suas aspirações.

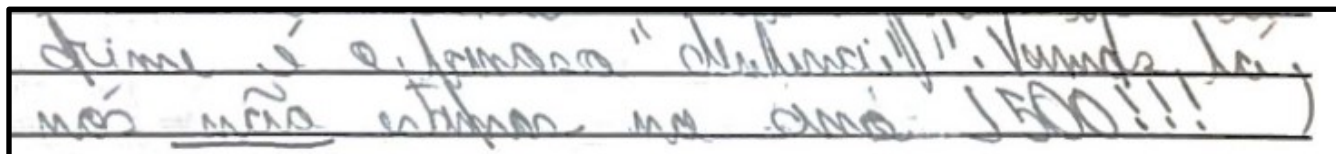
Para finalizar, na análise da produção textual de P8 também é possível localizar marcas de autoria. P8 chama a atenção para a necessidade de um posicionamento firme contra a escravidão, utilizando a linguagem cotidiana para enfatizar a urgência da questão. Ao perguntar “*Mas você não acha que está na hora dessas pessoas abrirem os olhos e realmente colocarem um ponto final na escravidão ao invés de uma vírgula?*”, e afirmar: “*Vamos lá, nós não estamos no ano 1.500!!!*”, P8 adota uma postura crítica e desafiadora, sugerindo que as mudanças devem ser definitivas e não superficiais.

**Imagem 122:** Recorte da produção textual de P8.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

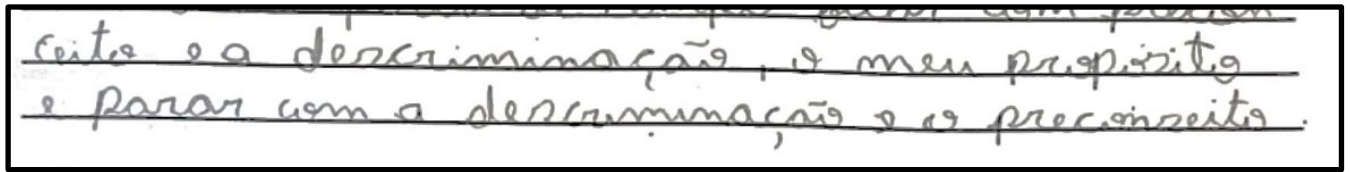
**Imagem 123:** Recorte da produção textual de P8.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A metáfora do “*colocar um ponto final ao invés de uma vírgula*” reforça a ideia de que é preciso romper definitivamente com todos os tipos de escravidão, e a referência ao “*ano 1.500*” ressalta a necessidade de consciência histórica. Essa combinação de linguagem direta e crítica reflete uma voz autoral forte, que se posiciona contra a persistência de preconceitos e defende uma mudança social imediata e profunda.

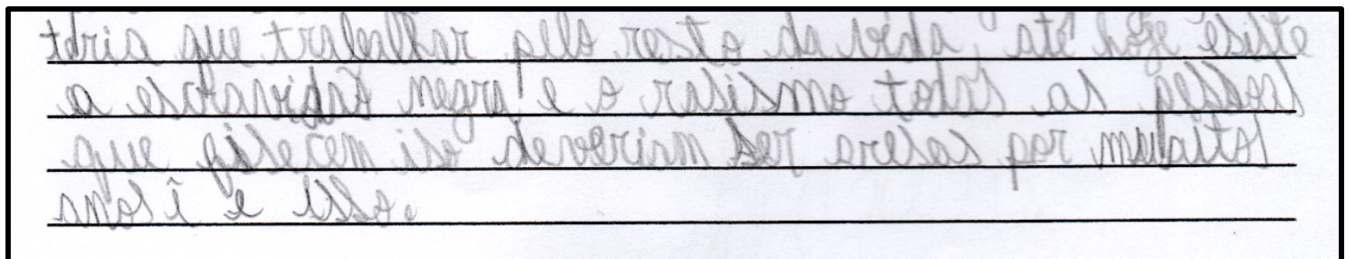
P16, por sua vez, fez uma reflexão sobre a injustiça do racismo ao afirmar: “*O meu propósito e parar com a discriminação e o preconceito*”.

**Imagem 124:** Recorte da produção textual de P16.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa afirmação revela um posicionamento claro e uma intenção de promover a igualdade, conectando a discussão sobre o racismo com uma perspectiva de ação transformadora. Ao expressar sua indignação diante da discriminação racial, P16 não apenas reconhece o problema, mas também projeta um desejo de mudança, atribuindo à sua própria voz um papel ativo na construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, P16 não se limita a descrever o racismo como algo errado, mas se posiciona como alguém que busca atuar contra essa realidade, fazendo da sua fala um chamado à ação. Esse aspecto se alinha à noção de autoria no discurso, conforme Bakhtin (1997), em que o texto não é uma reprodução passiva de informações, mas uma intervenção no espaço social. P16 se insere no debate, não como uma mera transmissora de ideias, mas como uma agente que pretende transformar a sociedade ao questionar e combater a discriminação. Sua fala reflete uma construção de autoria que, embora não explicitamente marcada, dialoga com a realidade social, trazendo à tona um olhar crítico sobre as estruturas de poder que sustentam o racismo.

P30 também abordou o tema ao afirmar: *“Até hoje existe a escravidão negra e o rasismo”*, confirmando a continuidade da opressão histórica no contexto atual.

**Imagem 125:** Recorte da produção textual de P30.

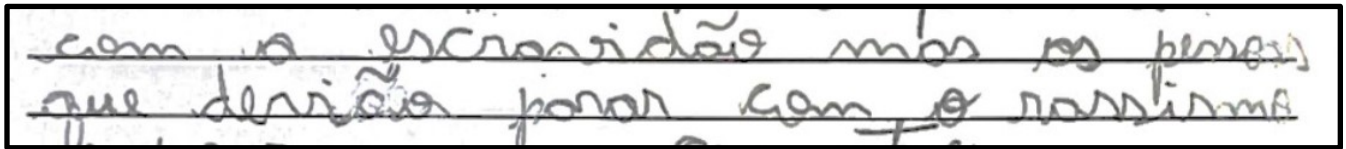
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa afirmativa reforça a continuidade da desigualdade racial e o impacto das estruturas históricas de opressão. Essa formulação sugere que o aluno se apropria de discursos já circulantes sobre racismo estrutural, possivelmente influenciado por debates sociais amplificados por meios de comunicação, redes sociais ou discussões escolares. A identificação das marcas de autoria aqui se dá na articulação desses

discursos preexistentes, evidenciando um posicionamento crítico que não surge isoladamente, mas em resposta a um contexto dialógico mais amplo.

Já P17, de forma mais direta, declarou: *“As pessoas que devião parar com o rassismo”*, evidenciando sua visão sobre a necessidade de erradicação do racismo.

**Imagem 126:** Recorte da produção textual de P17.

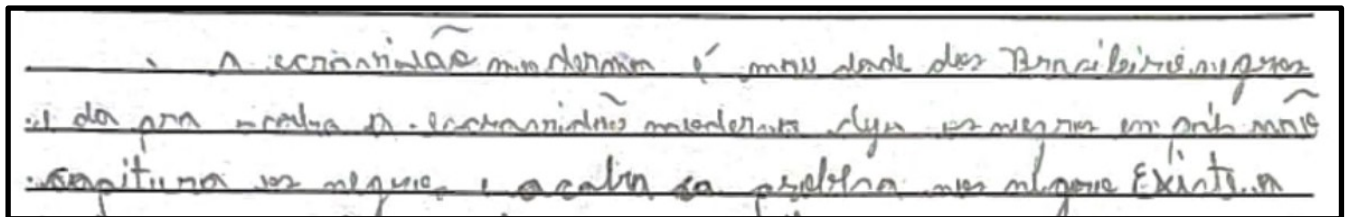


**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

A construção direta e objetiva de P17 vai além da simples repetição do que ouviu ou foi ensinado; ela reflete uma postura crítica, na qual afirma sua opinião sobre um problema social, evidenciando claramente seu posicionamento em relação à erradicação do racismo. Ao optar por uma linguagem simples, direta e sem mediação, a aluna transmite sua opinião de forma autêntica, participando ativamente da construção de significados em torno do tema do racismo. Esse ato de escrita sugere que P17 está exercendo sua capacidade de reflexão crítica, contribuindo para o debate sobre um problema social de grande relevância e dando voz à sua percepção e visão de mundo.

P24, em uma análise crítica, escreveu: *“A escravidão moderna é mau desde dos Brasileiros negros e da pra acaba a escravidão moderna deja os negros em pais, não capitula os negro e acaba ca pobreza nos negros.”*

**Imagem 127:** Recorte da produção textual de P24.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

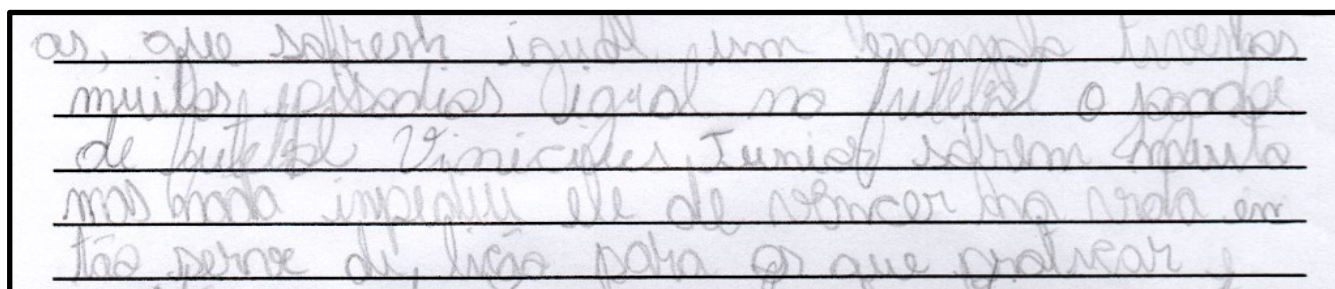
Ao afirmar que a *“escravidão moderna”* é algo *“mau desde os brasileiros negros”*, P24 conecta a escravidão histórica com a opressão contemporânea, indicando que, embora a escravidão tenha sido oficialmente abolida, formas de exploração e discriminação ainda persistem, sugerindo um diálogo com os textos motivadores. Essa afirmação, em diálogo com os textos motivadores, especialmente o Texto I,



vai além de uma simples reflexão: é um posicionamento crítico que reconhece a continuidade das injustiças sociais que afetam a população negra, ligando a opressão histórica, discutida desde o início do ano escolar, à realidade vivida no presente. A ideia de que é possível “*acabar com a escravidão moderna*” não apenas reitera uma análise das desigualdades, mas propõe uma solução, indicando que a eliminação dessas formas de opressão ainda é uma possibilidade concreta. Nesse sentido, o ato de escrever não é apenas um exercício de transmissão de ideias, mas um exercício de autoria, em que P24 se coloca ativamente na discussão. Ao construir sua mensagem, o aluno não se limita a reproduzir discursos prontos, mas exerce sua capacidade de reflexão crítica, construindo um sentido próprio a partir de sua experiência e visão de mundo. A expressão “*Deja os negro em pais*” pode ser interpretada como a solução para o problema da escravidão e como um apelo por liberdade e dignidade, enquanto o pedido: “*não captura os negros e acaba ca probesa dos negro*” evidencia uma preocupação com a marginalização da população negra e a necessidade de mudanças concretas para garantir melhores condições de vida. Assim, o enunciado de P24, mesmo com construções sintáticas particulares, carrega uma forte dimensão crítica e demonstra uma apropriação de discursos sociais que reivindicam justiça e equidade. Ao articular essas ideias, P24 não apenas participa da construção do discurso social, mas reivindica um papel ativo na produção de sentido sobre a luta contra o racismo e a desigualdade.

Passando para a produção textual de P4, ao associar exemplos concretos, como o caso de Vinícius Júnior, que sofreu preconceito racial em uma partida de futebol: “*Tivemos muitos episódios igual no futebol o jogador de futebol Vinícius Junior*”, o aluno não apenas menciona um fato conhecido, mas o utiliza como base para sua reflexão sobre o racismo.

**Imagem 128:** Recorte da produção textual de P4.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

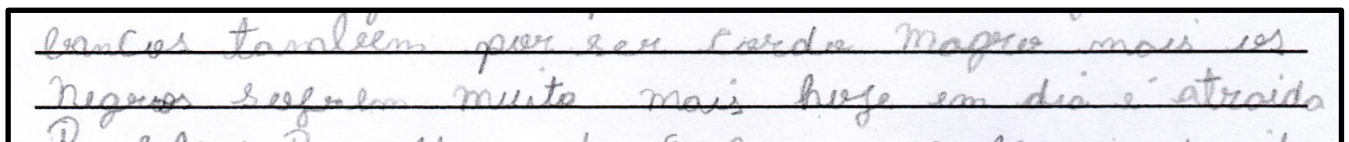
Ao inserir esse exemplo, P4 exerce sua autoria ao fazer uma conexão entre uma experiência vivida na atualidade e a discussão sobre as desigualdades raciais, levando o conteúdo do tema para uma realidade mais tangível e próxima de sua vivência. A escolha de trazer um exemplo concreto, revela a capacidade do aluno de articular conhecimentos externos com o contexto escolar, refletindo sobre um

problema social em um espaço de escrita. Essa estratégia demonstra uma postura ativa do aluno, que não se limita a reproduzir informações, mas utiliza o exemplo para problematizar e gerar uma reflexão mais ampla sobre o racismo no Brasil. Ao referir-se a um caso específico, P4 não está apenas trazendo uma informação de fora, mas criando um sentido a partir dessa informação, ajustando-a ao seu ponto de vista. Isso caracteriza um movimento de autoria no qual o aluno se apropria do exemplo e o transforma em uma ferramenta para expressar suas ideias, opiniões e posicionamentos críticos.

Na continuidade de sua produção textual, ao afirmar *“Mas nada impediu ele de vencer na vida então serve de lição”*, P4 não apenas apresenta o caso de Vinícius Júnior como um exemplo de superação, mas também confere a esse exemplo um caráter de reflexão e aprendizado. O aluno, ao afirmar que o fato de Vinícius Júnior ter vencido na vida *“serve de lição”*, se apropria de uma narrativa de resistência diante da opressão e do preconceito, mostrando sua visão de que, apesar das adversidades e injustiças, a superação é possível. Nesse contexto, P4 não apenas narra um evento, mas o interpreta, dando-lhe um sentido que reflete sua própria compreensão sobre as dinâmicas sociais e a resiliência diante da adversidade. Esse movimento caracteriza um exercício de autoria no qual P4 não se limita a relatar um fato, mas também oferece uma leitura pessoal e crítica sobre o evento. Ao fazer isso, o aluno posiciona-se como um sujeito ativo no processo de produção de sentido, ao invés de simplesmente consumir e repetir informações. Sua escrita, ao combinar o relato de um episódio com a reflexão sobre a superação, não só expressa sua percepção do caso de Vinícius Júnior, mas também reflete sua visão de mundo e suas crenças sobre o poder da perseverança diante de injustiças sociais. Assim, a construção textual de P4, ao associar um exemplo concreto com uma reflexão, reforça seu papel como autor do texto, atuando de forma reflexiva e crítica na construção de sentidos e significados.

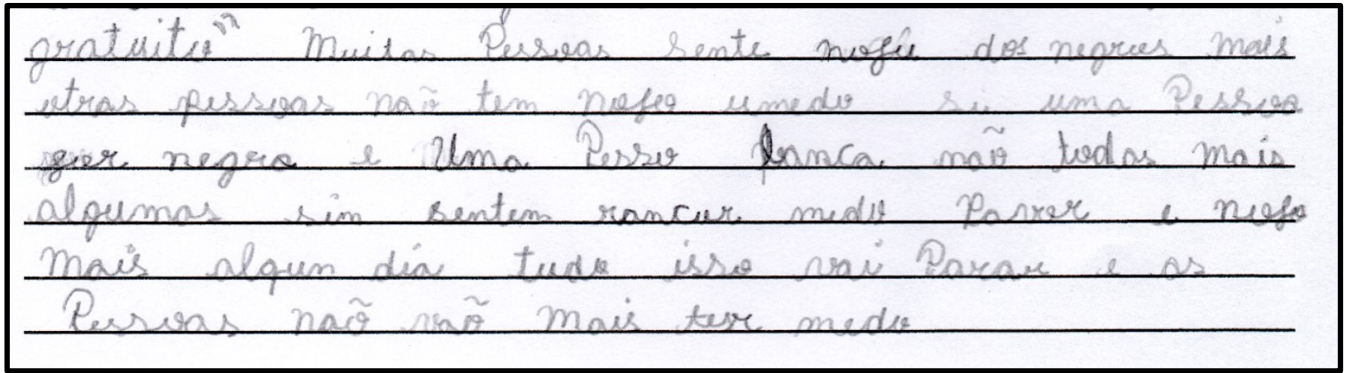
Por fim, P14, ao relatar sua vivência pessoal, escreveu: *“Eu Por exemplo sofri bullngng Por Eu Ser negra muitas vezes me chamam de vaca de idiota etc [...] os negros sofre muito mais [...] Muitas Pessoas sentem nojo dos negros mas otras pessoas não tem nojo umedo [...] Algum sim sentem rancur medo Pavor e nojo Mais algum dia tudo isso vai Parar e as Pessoas não vão mais ter medo”*.

**Imagem 129:** Recorte da produção textual de P14.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

**Imagem 130:** Recorte da produção textual de P14.



**Fonte:** Acervo da pesquisadora.

A fala de P14 revela não apenas o sofrimento pessoal, mas carrega o relato de uma experiência vívida, evidenciando o impacto emocional das agressões sofridas. Ao compartilhar sua dor, P14 não apenas denuncia a discriminação, mas também constroi um discurso que dá visibilidade à realidade de muitos indivíduos negros. Além disso, o relato de P14 não surge de forma isolada, mas dialoga com discursos sociais amplamente difundidos sobre o racismo, seja por meio de vivências pessoais, da mídia, de relatos históricos ou até de movimentos de resistência. Sua fala ecoa um repertório coletivo de experiências e lutas, mostrando como a discriminação racial não é apenas um problema individual, mas uma questão estrutural. Dessa forma, P14 não apenas expressa sua indignação, mas também se insere em um debate mais amplo, que ultrapassa sua vivência e ressoa em discursos já presentes na sociedade. A oscilação entre a constatação da violência do racismo e a esperança de transformação social é um elemento central no relato de P14. Ela admite que o preconceito ainda está presente e afeta profundamente a vida das pessoas negras, mas ao afirmar que “*algum dia tudo isso vai Parar*”, projeta um desejo de mudança e superação dessas desigualdades. Essa tensão entre a denúncia e a expectativa de um futuro diferente demonstra um olhar atento às injustiças e, ao mesmo tempo, um desejo de um mundo mais igualitário. Ao compartilhar sua experiência, P14 não apenas informa, mas exerce sua autoria provocando empatia e reflexão, convidando quem lê a reconhecer a gravidade do racismo e a necessidade de mudanças. Seu relato não é apenas uma narrativa pessoal, mas um discurso socialmente engajado, que demanda uma resposta — seja no nível individual, levando o leitor a refletir sobre suas próprias posturas, seja no nível coletivo, reforçando a urgência da luta contra a discriminação racial. Dito de outra forma, a produção textual de P14 vai além de um relato pessoal: ela se insere em um discurso mais amplo sobre a luta contra o racismo, evidenciando tanto a persistência da discriminação quanto a resistência e a esperança de mudanças futuras.

Esses excertos mostram como cada aluno imprime sua voz no texto como um (co)autor, utilizando frases e expressões que refletem suas perspectivas pessoais e posicionamentos críticos, conferindo uma

identidade própria à sua produção textual. É essencial compreender, e compartilhar essa compreensão com os alunos, que autorar “não é um ato aleatório e voluntário de indivíduos independentes: pelo contrário [...] é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo” (Souza, 2011, p. 3). Por isso, é necessário rever a ideia de autoria, muitas vezes associada à noção de originalidade absoluta ou à produção de ideias completamente inaugurais e não repetidas. Ao contrário, a autoria emerge de uma rede de interações e de apropriações críticas que conectam o sujeito a diferentes contextos sociais, culturais e históricos, reafirmando seu papel como (co)construtor de sentidos em um processo contínuo de diálogo e recriação.

Essa compreensão de autoria está profundamente relacionada à criticidade, pois, ao assumir a autoria de suas produções, os alunos expressam suas vozes e exercem um posicionamento diante do mundo, em maior ou menor grau. A criticidade, por sua vez, implica a capacidade de questionar e desafiar discursos hegemônicos, reinterpretando a realidade com base em experiências individuais e coletivas. Ela envolve também a consciência de que nossos enunciados provêm de uma coletividade específica e que, para outros leitores ou autores, situados em contextos diferentes, a “verdade” pode ser distinta (Souza, 2011). Assim, a criticidade não apenas questiona as normas estabelecidas, mas reconhece a pluralidade de perspectivas e a relatividade dos sentidos atribuídos à realidade. Dessa forma, autoria e criticidade se complementam: enquanto a primeira manifesta a singularidade de um posicionamento, a segunda oferece os instrumentos para que esse posicionamento seja construído de forma reflexiva e transformadora. No contexto educacional, essa relação entre autoria e criticidade se revela de maneira significativa. Produções textuais que apresentam marcas de autoria frequentemente expressam também indícios de criticidade, como pudemos observar. Ao incorporarem suas vivências e dialogarem com discursos externos, os alunos não apenas reafirmam sua singularidade, mas também desafiam perspectivas consolidadas, propondo novas interpretações da realidade. Essa interação dialógica reflete o que Souza (2011) define como a produção de significação a partir do conflito, em que o discurso alheio é apropriado e transformado no processo de construção autoral. Clark e Holquist (1998, p. 108) reforçam essa ideia ao afirmarem: “Ser significa comunicar-se dialogicamente. Quando o diálogo acaba, tudo termina”. Nesse sentido, as práticas pedagógicas que favorecem o diálogo, a troca de ideias e a abertura para múltiplas vozes contribuem não apenas para a formação de sujeitos autorais, mas também para o desenvolvimento de uma postura crítica, capaz de interrogar, ressignificar e construir novos sentidos.

Portanto, reconhecer a autoria como um ato crítico nos permite compreender melhor como os alunos se posicionam diante do mundo. Ao assumirem sua autoria, eles exercem sua subjetividade,



questionam o que lhes é apresentado e transformam as vozes que encontram em ferramentas para propor mudanças e novas possibilidades de sentido.

Neste capítulo, apresentei e analisei os dados coletados a partir das produções textuais dos alunos, organizando a discussão em três seções fundamentais. Cada uma delas abordou um aspecto central da pesquisa: as manifestações explícitas de alteridade, os índices recuperáveis e as marcas de autoria. Na primeira seção, “Manifestações Explícitas de Alteridade”, explorei as formas visíveis de presença do Outro no texto dos alunos, evidenciadas por recursos linguísticos como aspas, discurso direto e indireto, glosas e outras marcas discursivas. Essa análise permitiu identificar como os alunos sinalizam, de maneira consciente e textual, a interlocução com diferentes vozes. A segunda seção, “Índices Recuperáveis”, tratou da alteridade não marcada linguisticamente, ou seja, da presença implícita de discursos alheios incorporados de forma natural ao texto do aluno. Aqui, a memória e as relações intertextuais emergiram como elementos fundamentais para compreender a influência de discursos sociais, midiáticos e institucionais na escrita dos estudantes. Por fim, na terceira seção, “Marcas de Autoria”, discuti os traços que evidenciam a presença ativa do aluno na construção do discurso. O posicionamento crítico, as escolhas linguísticas e a organização textual foram alguns dos aspectos analisados, destacando como a autoria se manifesta na relação dialógica com outras vozes. A análise conduzida permitiu responder às perguntas de pesquisa, evidenciando como a alteridade contribui para a construção da autoria e para o desenvolvimento da criticidade no contexto escolar. Além disso, revelou novas possibilidades de abordagem no ensino da escrita, reforçando a importância do diálogo e da interação na formação dos sujeitos discursivos. Com base nessas reflexões, no próximo capítulo apresentarei as considerações finais desta pesquisa, sintetizando os principais achados e suas implicações para a prática pedagógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.*

*Freire, 1996.*

As considerações finais desta pesquisa partem da retomada de seus objetivos e perguntas norteadoras, a fim de refletir sobre como os resultados alcançados dialogam com as metas propostas. O objetivo geral foi investigar a construção da autoria na produção textual dos alunos do 5º ano de ensino fundamental, por meio da identificação e análise das marcas da alteridade, de modo a examinar o potencial de práticas pedagógicas baseadas na interação dialógica, como meio de promover o desenvolvimento da criticidade de alunos e professores. Para alcançar essa meta, delinearam-se três objetivos específicos, sendo eles:

- Identificar e analisar as marcas de alteridade no texto dos alunos.
- Investigar de que maneira os alunos constroem a autoria em suas produções textuais, levando em consideração as marcas de alteridade identificadas.
- Analisar o potencial de práticas pedagógicas baseadas na interação dialógica como meio de promover o desenvolvimento da criticidade de alunos e professores.

As perguntas que guiaram esta investigação foram:

- De que maneira a alteridade presente nas produções textuais dos alunos contribui para a construção da autoria, considerando a interação dialógica entre o aluno e o *Outro*?
- Como o processo de produção textual dialógica contribui para o desenvolvimento da criticidade de alunos e professores?

Antes de avançar nas conclusões, é importante destacar que a sala de aula, para mim, é um espaço privilegiado de interação e construção de sentidos, onde múltiplas vozes se entrecruzam e se entrelaçam de forma dinâmica e complexa. Nesse ambiente, o processo de ensino-aprendizagem vai além da mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um espaço dialógico. A linguagem, enquanto prática social, é essencial para a formação crítica e reflexiva dos sujeitos. As transformações e desafios contemporâneos exigem uma constante reavaliação das práticas pedagógicas, para que estas se alinhem às complexidades do mundo atual. A perspectiva dialógica, fundamentada no pensamento de Mikhail Bakhtin, concebe a linguagem como essencialmente social, e entende que todo enunciado surge em resposta a outros, situando-se em um fluxo contínuo de interação com discursos anteriores e posteriores. Assim, o discurso nunca é completamente individual ou autônomo; ele é sempre marcado por *outras* vozes, configurando-se como um lugar de negociação e ressignificação de sentidos. Essa abordagem sublinha a heterogeneidade e a multiplicidade presentes em qualquer ato comunicativo, evidenciando a relação indissociável entre linguagem e sociedade. Dessa forma, cada enunciado carrega em si a presença de múltiplas vozes, que se articulam e se contrapõem, enriquecendo a comunicação e revelando a heterogeneidade própria dos enunciados. Conforme Fiorin (2011a, p. 23), em um enunciado “ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se construiu. Ele exhibe seu direito e seu avesso”.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, uma colega que atua como analista pedagógico na rede municipal de ensino demonstrou interesse ao saber do tema da pesquisa. Enquanto compartilhava os objetivos do estudo, o *corpus* e outros detalhes, observei sua curiosidade e envolvimento, refletidos em questionamentos e ponderações que ela própria trouxe sobre a prática de produção textual nas escolas. Em meio à conversa, ela destacou, com preocupação, que seu filho, estudante do 7º ano do ensino fundamental em uma escola estadual na cidade de Uberlândia, estava prestes a concluir o ano letivo e, até aquele momento, havia realizado apenas duas produções textuais solicitadas pela professora ao longo de todo o período. Essa afirmação indica uma lacuna preocupante no ensino da escrita, que muitas vezes pode se restringir a atividades esporádicas e descontextualizadas, sem uma abordagem processual ou dialógica que favoreça o desenvolvimento da autoria. A ausência de práticas regulares de escrita na escola compromete não apenas a apropriação da linguagem escrita pelos alunos, mas também sua capacidade de reflexão crítica e argumentação, elementos essenciais para a formação cidadã. Essa problemática reforça a relevância desta pesquisa, que buscou compreender como a produção textual pode ser trabalhada de forma mais significativa, integrando-se a um ensino pautado na interação, na

diversidade de vozes e na construção de sentidos no processo de escrita. Minha colega analista pedagógica, ao refletir sobre a realidade vivenciada por seu filho no ambiente escolar, decidiu propor em casa atividades semelhantes às que levei para a escola durante esta pesquisa. Durante nossa conversa, ela expressou sua inquietação em relação às práticas de ensino e afirmou: *“Os professores precisam ler sua pesquisa, as práticas de ensino precisam mudar. Eu sei que dá trabalho, mas não fazer é perpetuar uma história de assujeitamento do indivíduo. Quero incentivar os professores que acompanho a fazer um trabalho diferente na sala, de qualidade, pensando em como podemos ajudar os alunos a se desenvolverem plenamente, além dos conhecimentos básicos do currículo escolar. Hoje em dia não basta só aprender a ler, escrever e fazer conta, tem que aprender a interpretar e lutar pelos seus direitos”*. Seu posicionamento defende a urgência de repensar uma abordagem pedagógica, destacando a necessidade de práticas que promovam a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, rompendo com modelos tradicionais que limitam sua autonomia e capacidade crítica.

Isso posto, esta investigação revelou-se de grande relevância, não apenas para o aprimoramento de minhas práticas pedagógicas, mas também para uma compreensão mais aprofundada dos processos de construção de sentido no ambiente escolar. Ela reafirma a importância de abordagens que valorizam a interação e o diálogo. Enquanto professora e pesquisadora, defendo que o estímulo à análise crítica e à contextualização dos usos da linguagem é essencial para a formação de sujeitos reflexivos, capazes de dialogar com a diversidade de perspectivas e valores presentes na sociedade. Ao promover práticas pedagógicas que incentivam os alunos a questionar verdades naturalizadas, formas de dominação e relações de poder, podemos estabelecer um ambiente de aprendizagem crítico e reflexivo, onde os estudantes podem se tornar agentes ativos na construção do conhecimento e na transformação da realidade em que estão inseridos. Na perspectiva bakhtiniana, todo enunciado é um espaço de encontro de vozes, no qual a verdade é sempre relativa, dependente do contexto e das relações de poder que permeiam a comunicação. Assim, compreender que “é impossível assumir uma verdade absoluta” (Bakhtin, 1997, p. 14) é fundamental para formar leitores e produtores de texto conscientes de que a linguagem envolve interesses e ideologias diversas.

Nesse sentido, por meio de atividades dialógicas, reafirmo que os alunos podem perceber que “a verdade, não é una, mas plural; não é estável, mas instável; não é fixa, mas móvel; não é absoluta, mas relativa” (Fiorin, 2011a, p. 106), e que as interpretações podem ocorrer de formas variadas, conforme o meio em que cada pessoa vive e interage. Temos como exemplo P22, que disse: *“ninguém é dono de nenhuma palavra, elas são feitas para todo mundo usar, só que cada um usa de um jeito diferente. As pessoas usam cada uma de um jeito porque cada um pensa de um jeito, os gostos não são iguais. Quem*

*gosta do Lula vai falar bem dele, quem não gosta vai falar mal. A gente não pode acreditar em tudo o que ouve porque às vezes não é verdade, é só a opinião da pessoa. Tem que ir saber se é verdade ou não, as palavras fala verdade e mentira, depende de quem fala*” - registro do DC. Esse ponto de vista ilustra o que Souza (2011, p. 287) destaca: “um texto pode ter um significado determinado para um grupo de leitores e não para outros”. Essa percepção reforça a importância da comunicação tanto no ambiente escolar, quanto fora dele. Os alunos precisam perceber que toda interpretação é influenciada pelo contexto sociocultural e pelas experiências individuais dos interlocutores. No ambiente escolar, reconhecer essa diversidade de sentidos é essencial para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a dialogicidade e a criticidade. Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita pode ultrapassar a mera decodificação e codificação textual, possibilitando que os alunos desenvolvam uma postura crítica diante dos discursos que os cercam. Ao promover a interação entre diferentes vozes e perspectivas, a escola se torna um espaço de ressignificação do conhecimento, contribuindo para uma educação mais democrática, plural e alinhada às complexidades e demandas do mundo contemporâneo.

Ao integrar essas reflexões ao cotidiano escolar, esta pesquisa reforçou a importância de um ensino que valoriza a autonomia, a criticidade e a dialogicidade, pilares essenciais para a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira ética e responsável em uma sociedade marcada pela pluralidade e pelos constantes desafios. “A relação com o sentido é sempre dialógica, e o ato de compreensão já é, em si, dialógico” (Bakhtin, 1997, p. 314). Nesse contexto, torna-se imprescindível a introdução de diversas fontes de leitura na sala de aula, bem como uma série de diálogos sobre cada uma delas, além das produções orais e textuais dos alunos. Tais práticas são fundamentais para discutir a importância da alteridade na construção da autoria e para refletir sobre o lugar social de cada indivíduo. Essas atividades de leitura e discussão de textos diversos, com a participação do aluno na busca por outros materiais que dialogam com o tema da aula, da valorização de sua experiência por meio de testemunhos, dentre outros, não apenas incentivam a participação ativa, mas também proporcionam um ambiente em que diferentes vozes podem ser ouvidas, consideradas e transformadas.

Nesta pesquisa, a interação com os pares, mediada pelo professor, proporcionou um aprendizado dialógico, alinhado aos princípios bakhtinianos de dialogismo e alteridade, e de Freire, de diálogo e participação ativa. A análise de cada produção textual revelou como as experiências e interpretações moldam o entendimento de mundo do autor; um texto, nesse contexto, é visto como um espaço de geração e disseminação de conhecimento. Como destaca Bakhtin (1997, p.362): “o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo”.

Diferentes perspectivas, ou vozes, como Bakhtin as denomina, desempenharam um papel fundamental na construção dos textos dos alunos. Essas vozes, observadas nas produções textuais analisadas, variaram significativamente, sendo moldadas pelo contexto, pela história, pelas experiências individuais dos autores e pelas interações com o mundo ao seu redor. O texto produzido pelos alunos não se restringe apenas à visão ou experiência individual deles, mas também incorpora influências externas, como as interações sociais, culturais e históricas, indicando a dialogicidade do discurso, conforme Bakhtin (1997) enfatiza. Esse processo interativo, essencialmente dialógico, refletiu, por meio das marcas de alteridade, a presença e a influência de vários *Outros* na composição textual. Os textos refletem a singularidade de cada aluno, mas são sempre moldados pelo contexto social em que estão inseridos. Cada produção textual expressou a complexidade das interações humanas que influenciam a autoria, ao mesmo tempo em que dialogou com diversas outras vozes do ambiente social. Fiorin (2011a, p. 22) ressalta que “as unidades da língua são neutras, enquanto os enunciados carregam emoções, juízos de valor, paixões”. Isso demonstra como os enunciados, ao se desviarem da neutralidade da língua, se impregnaram de significados complexos, “como respeito, zombaria, desdém ou amor, refletindo as influências das interações sociais na construção do sentido” (Fiorin, 2011a, p. 22).

No que tange à atuação docente, os resultados sugerem que os professores devem adotar estratégias que integrem a reflexão crítica sobre o sentido da linguagem nas práticas pedagógicas, compreendendo que a linguagem não é homogênea e que seu sentido pode variar conforme contextos sociais, culturais e históricos. Em outras palavras, a linguagem não é universal e imutável, mas é construída de maneira dinâmica, refletindo as diversas experiências e perspectivas dos sujeitos que a utilizam. Isso implica que, ao abordar a linguagem em sala de aula, os professores precisam reconhecer a multiplicidade de sentidos e discursos que podem surgir em diferentes contextos e promover um ambiente onde os alunos possam explorar e questionar as diversas formas de expressão e os sentidos atribuídos às palavras, de modo a desenvolver uma postura crítica e reflexiva sobre as práticas discursivas. Vários estudos sobre produção textual em sala de aula, como os citados nesta pesquisa, por exemplo, apontam para a necessidade de (re)pensar a prática docente, considerando-a como um espaço de questionamento contínuo e de reflexão sobre a opacidade da linguagem. Esta pesquisa sugere que práticas pedagógicas que incentivam a análise crítica e a interação dialógica permitem aos alunos compreenderem a linguagem como uma ferramenta de poder, transformação e resistência. Por meio das atividades desenvolvidas, foi possível observar momentos em que os alunos questionaram discursos dominantes. Isso pode ser visto na fala de P17, que discute a discriminação de gênero em sua produção textual: “*Mulher não é diferente do que homem, tem que ganhar a mesma quantidade*”; e na de P16, que

expressa sua discordância em relação à discriminação racial: *“Eu acho injusto você julgar a pessoa pela cor da pele dela [...] o meu propósito é para com a discriminação e o preconceito”*. Nessas reflexões, os alunos ressignificaram experiências pessoais e interagiram com diferentes vozes presentes nos textos analisados. P26, por exemplo, ao afirmar: *“Meu pai é caminhoneiro e trabalha como escravo”* (registro do DC), apropriou-se do conceito de exploração de força de trabalho para reinterpretar uma experiência vivida.

Outro exemplo significativo ocorreu quando a leitura e a discussão das produções textuais proporcionaram aos alunos a oportunidade de dialogar sobre sua escrita, permitindo-lhes refletir sobre como diferentes contextos sociais e culturais influenciam a construção de sentidos. Isso fica evidente na fala de P24: *“Cada um pensa de um jeito porque vive de um jeito”*, e na de P22: *“Ninguém é dono de nenhuma palavra, elas são feitas para todo mundo usar, só que cada um usa de um jeito diferente. As pessoas usam cada uma de um jeito porque cada um pensa de um jeito, os gostos não são iguais”* — ambas registradas no DC. As falas de P24 e P22 revelam como os alunos percebem a diversidade de interpretações e a presença da alteridade nas práticas discursivas. Esse processo não só aprofundou a compreensão das produções dos colegas, mas também fortaleceu a reflexão crítica, incentivando o questionamento da unicidade dos sentidos.

A análise dos dados desta pesquisa sugere que o espaço da sala de aula, quando compreendido como um ambiente de troca e reflexão, favorece não apenas o desenvolvimento da criticidade, mas também a formação de sujeitos autorais e conscientes de seu papel na sociedade. A pesquisa reafirma a importância de práticas pedagógicas que vão além da mera reprodução de conteúdos, incorporando atividades dialógicas e reflexivas como elementos-chave para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa. Tais práticas permitem que os alunos compreendam a linguagem como um meio de construção de sentidos, desafiando visões pré-estabelecidas e promovendo a apropriação crítica do conhecimento em seu contexto social e cultural. É necessário que os educadores estejam preparados para mediar, divulgar e estimular a produção e análise dos textos, permitindo que os alunos experimentem, comparem, debatam, questionem e estabeleçam acordos e desacordos sobre temas como cultura, luta de classes, poder, lugar de fala e outros tópicos fundamentais. A educação, nesse sentido, deve ser vista como um processo de deslocamento, de apresentação de possibilidades e conhecimentos coexistentes e conflitantes que incitam os alunos a questionar o conhecimento universal.

Retomando os objetivos específicos deste estudo, acredito ter alcançado o que havia sido estabelecido como meta. Primeiramente, ao investigar a influência das interações e das discussões coletivas na manifestação da autoria, observei que esses fatores desempenham um papel fundamental na

construção da autoria dos alunos. As interações na sala de aula possibilitaram o desenvolvimento de uma prática mais reflexiva, em que os alunos não apenas se apropriaram de vozes diferentes, mas também puderam dialogar com elas, incorporando as perspectivas do *Outro* em suas produções textuais. Quanto ao objetivo de investigar de que maneira os alunos manifestam a autoria em suas produções textuais, considerando as marcas de alteridade identificadas, os resultados indicam que a autoria dos alunos se expressa de maneira plural, envolvendo tanto a incorporação de vozes alheias quanto a negociação de sentido. A presença da alteridade observada nas produções textuais revela uma interação constante entre os saberes prévios dos alunos e as influências do contexto social e cultural sobre eles. Por fim, ao avaliar como o processo de produção textual colaborativa contribui para o desenvolvimento da criticidade, tanto nos alunos quanto nos professores, pude constatar que as práticas de produção textual dialógica criam um ambiente propício ao desenvolvimento de uma postura crítica. A troca de ideias, a reflexão conjunta e o confronto de perspectivas não apenas incentivam os alunos a pensar criticamente sobre as informações que circulam na sociedade, mas também me instigou a reavaliar minhas próprias práticas pedagógicas, ampliando minha concepção sobre o ensino de produção textual, atividade dialógica, criticidade e a função da linguagem na sociedade.

Este estudo evidenciou que o diálogo é condição fundamental da linguagem e do discurso, sendo a sala de aula um dos ambientes onde podemos observar encontros entre múltiplas vozes, sempre em constante inter-relação, seja em termos de controle, negociação, a própria compreensão como dialógica, concordância ou discordância. Além dessa compreensão, podemos conceber o espaço escolar como um local de acolhimento, um local onde alguns alunos encontram maior liberdade de expressão. Discórdia, muitas vezes, é socialmente interpretada como um sinal de insubordinação, ou até mesmo de desafio.

No ambiente educacional, a aprendizagem assume um caráter eminentemente social, proveniente dessas trocas dialógicas, que, sob a perspectiva bakhtiniana, são responsáveis pela construção do sentido. O sentido não é apenas parte do “sistema linguístico”, mas sim produzido de maneira coletiva, razão pela qual o contato com diversas fontes de leitura se torna tão relevante. Dentro dessa concepção, na sala de aula, “cada ideia [...] sugere desde o início uma réplica de um diálogo não-concluído. Essa ideia não tende para o todo sistêmico-monológico completo e acabado. Vive em tensão na fronteira com a ideia de outros, com a consciência de outros. É, a seu modo, episódica e inseparável do homem” (Bakhtin, 2010, p. 48). A escrita, ou qualquer ato de criação textual, é permeada por vozes e discursos preexistentes, ou seja, por outros autores, contextos e ideias que influenciam diretamente o que é produzido.

Portanto, concluímos que a manifestação da autoria na produção textual dos alunos é um processo profundamente influenciado pelas interações sociais e culturais. A “sociedade é dividida em grupos



sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição” (Fiorin, 2011a, p. 23). Essa perspectiva ecoa a formulação de Bakhtin (2016), que compreende o signo linguístico como essencialmente ideológico, constituído pela alteridade e configurado como uma arena de conflitos ideológicos e de luta de classes. Ao destacar o caráter dinâmico dos sentidos, Bakhtin revela como o significado de qualquer signo está impregnado de vozes sociais em disputa, transformando-o em um campo de tensão e ressignificação. No contexto da produção textual, o aluno dialoga com múltiplas vozes – familiares, escolares, midiáticas e culturais –, apropriando-se delas para construir sua autoria. Assim, o texto se torna não apenas uma manifestação da singularidade do aluno, mas também um reflexo das tensões sociais e ideológicas que atravessam o ambiente escolar e a sociedade como um todo.

A alteridade presente nas produções textuais dos alunos contribui significativamente para a construção da autoria ao evidenciar o diálogo constante entre as vozes individuais e sociais. Cada texto analisado demonstrou como os alunos mobilizaram discursos externos — oriundos de suas vivências, interações comunitárias e conhecimentos prévios — e os ressignificaram, imprimindo em seus textos suas intenções, perspectivas e interpretações. Essa interação dialógica entre o aluno e o *Outro* possibilita que o texto se torne um espaço de encontro, onde as palavras não apenas reproduzem ideias, mas as confrontam e reelaboram, configurando-se como um ato autoral. Assim, a alteridade se manifesta não como um elemento externo, mas como parte constitutiva da autoria, mostrando que a singularidade do aluno emerge de sua relação com o coletivo. Além disso, o processo de produção textual dialógica demonstrou seu papel central no desenvolvimento da criticidade no contexto escolar. Ao participar de atividades que estimulam o debate, a escuta ativa e a reflexão sobre diferentes perspectivas, os alunos foram incentivados a questionar discursos estabelecidos e a elaborar interpretações próprias sobre temas relevantes. Essa dinâmica promoveu um ambiente educativo onde a linguagem não era apenas um instrumento de comunicação, mas um meio de compreensão crítica do mundo e de transformação social. Por meio desse processo - que Freire (1967; 1987) chama de escrita do mundo - os alunos não apenas se apropriaram de novos saberes, mas também desenvolveram uma postura reflexiva, sendo capazes de analisar as ideologias e os valores subjacentes às práticas discursivas. Desse modo, a pesquisa evidenciou que a interação dialógica, ao entrelaçar autoria e criticidade, amplia as possibilidades de formação dos sujeitos no contexto educacional, promovendo tanto a construção de sentidos quanto a emancipação crítica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, M. V. B. **Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor.** Org. Rita Maria Diniz Zozzoli. Maceió: EDUFAL, 2002. p. 149-163.

AMORIM, M. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, 2002, p. 7-19. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200001>.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade(s) Enunciativa(s).** Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Cadernos de Estudos Linguísticos (Unicamp). Campinas, (19): 1990, p. 25-42.

\_\_\_\_\_. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. 257 p.

BAKHTIN, M. **The dialogic imagination: four essays.** Ed. Michael Holquist. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: U of Texas p. 1981.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes; 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance.** Trad. Aurora Fornoni, José Pereira Júnior, Augusto Góes, Helena Spryndis e Homero Freitas de Andrade. 5 ed. São Paulo: HUCITEC. 2002.

\_\_\_\_\_. **Reformulação do livro sobre Dostoiévski.** In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal 4 ed. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p.337-357.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski/Mikhail Bakhtin.** Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 376p.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso.** Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas). Notas da edição russa: Seguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016. 176p.

\_\_\_\_\_. **Para Uma Filosofia do Ato Responsável.** Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 3 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 160p.

\_\_\_\_\_. **O Homem no Espelho - Apontamentos de 1940.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

BANDEIRA-DE-MELLO, R. **Softwares em pesquisa qualitativa.** In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. da. (Org). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70; 2011.

BARROS, D. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido** / Brait (org.). Campinas, SP. Editora da Unicamp. 1997. (p. 27-38).

\_\_\_\_\_. **Dialogismo, polifonia e enunciação**. In: BARROS, D.; FIORIN, J.L. (orgs.) Dialogismo, polifonia, intertextualidade. Em torno de Bakhtin. São Paulo: EdUSP, 2003. p.1- 9.

BHABHA, H. A. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRAIT, B. **Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo**. Revista Brasileira de Psicanálise · Volume 46, n. 4, 2012, p. 85-97.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3.ed.Campinas: Editora da UNICAMP, 2012. 117 p.

BUBNOVA, T. **Voz, sentido e diálogo em Bakhtin**. Revista Bakhtiniana, São Paulo, 6 (1): Ago./Dez. 2011, p. 268-280. <https://doi.org/10.1590/S2176-45732011000200016>.

CLARK, K.; HOLQUIST. M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COLELLO, S. M. G. **A escola e as condições de produção textuais**: conteúdos, formas e relações. Tese apresentada ao Concurso de Livre-Docência junto ao Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2015. 495f.

DIANDERAS S. D. **Bakhtin e Paulo Freire**: a relação do *eu* e do *outro* e as relações dialógicas para a prática da liberdade. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP, 2012, 143f.

FARACO, C. **Linguagem & Diálogo “as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168p.

\_\_\_\_\_; NEGRI, L. **O falante: que bicho é esse, afinal?** Revista Letras. Curitiba, n. 49, 1998, p. 159-170.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Resenha Bakhtiniana**. São Paulo, v.1, n.5, p. 205-209, 1o semestre 2011b.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

GOMES, D. D. **Letramento crítico para uma formação crítica cidadã nos anos finais do ensino fundamental II**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. 2023.

GRILLO, S. V. C. **Noção de “Contexto” na obra de Mikhail Bakhtin e do Círculo**. Alfa, São Paulo, v.67, e17813, 2023. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e17813>.

JASCHEFSKY, E. **A produção textual no ensino fundamental II: análise das dificuldades dos alunos/**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa: 2019. 135 f.

KLEIMAN, B. A. (1995). **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In AB Kleiman (Ed.), Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita (pp. 15-21). Campinas: Mercado de Letras.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.29382>.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba, PR: Criar Edições, 2005.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011. <https://doi.org/10.7476/9788578791902>.

MATTOS, A. M. A; JUCÁ, L. C. V; JORGE, M. L. S. **Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável**. Pensares em Revista, São Gonçalo: -RJ, n. 15, p. 64-91, 2019. <https://doi.org/10.12957/pr.2019.38666>.

MELLO, M. B. de; MIRANDA, M. L. et al. **Em Busca de uma Possível Imagem Amorosa de Si e do Outro**. In: O Homem ao Espelho. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p

MONTE MÓR, W. **Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares**. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NIETZSCHE, F. W. 1844-1900. **A gaia ciência** / Friedrich Wilhelm Nietzsche; tradução Paulo César de Souza. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NUNES, M. F. R.; KRAMER, S. **Diálogo e Alfabetização**: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. Revista Contemporânea de Educação N ° 11 - janeiro/julho de 2011. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/96598112/477886047-libre.pdf?1672458449=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLinguagem\\_e\\_Alfabetizacao\\_Dialogando\\_Com.pdf&Expires=1736277196&Signature=Fg1fPSP00OfbK0ZPs2vo0cyEDrClKCKhX9eZhpqYLGk-AAy7xPQvXTfvhsDEy6c7SwrW9AeIJe3jbH~2x4eKGWvWWGQii7XNPNXYJMI3v5-CCiKXIokS71LwzeQMn2J2O7IK4IKyms93BEf0eV9nFgdI1qdHT5QBWJ4n6MfScGWKPkOpX9m7u6NE8-qEy79h-KPkMc043OVXxu81s~3Rs~Zm0Hcc2drPVJgJzXwO5sCxnlfJZicpYcQSkwMw6E9CZ-ZLMjnjqOR38J71dJ-XK3kF3Scbl4zVp1Ea64MzsCHZbn5uMTVFRlmmfyiKRrrJkKc37qNCWdx0UtKpb4ubEg\\_\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/96598112/477886047-libre.pdf?1672458449=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLinguagem_e_Alfabetizacao_Dialogando_Com.pdf&Expires=1736277196&Signature=Fg1fPSP00OfbK0ZPs2vo0cyEDrClKCKhX9eZhpqYLGk-AAy7xPQvXTfvhsDEy6c7SwrW9AeIJe3jbH~2x4eKGWvWWGQii7XNPNXYJMI3v5-CCiKXIokS71LwzeQMn2J2O7IK4IKyms93BEf0eV9nFgdI1qdHT5QBWJ4n6MfScGWKPkOpX9m7u6NE8-qEy79h-KPkMc043OVXxu81s~3Rs~Zm0Hcc2drPVJgJzXwO5sCxnlfJZicpYcQSkwMw6E9CZ-ZLMjnjqOR38J71dJ-XK3kF3Scbl4zVp1Ea64MzsCHZbn5uMTVFRlmmfyiKRrrJkKc37qNCWdx0UtKpb4ubEg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: Outubro, 2024.

OLIVEIRA, A. R. **Letramento crítico em tempos de fake news**: investigação dos desafios e percepções em uma prática pedagógica de língua inglesa. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. 2020.

PETRILLI, S. et al. **A Visão do Outro**. Palavra e Imagem em Mikhael Bakhtin. In: O Homem ao Espelho. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

POPE, C., & MAYS, N. (2005). **Qualitative research in health care**. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470750841>.

POSSENTI, S. **Indícios de autoria**. In: \_\_\_\_\_. **\*\*Questões para analistas do discurso\*\***. São Paulo: Parábola, 2009. p. 103-117.

SAMPAIO, C. C. R. S. **A autoria do texto escrito**: Uma abordagem prática de produção textual no 5º ano do Ensino Fundamental. Dissertação em Mestrado em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2020. 91 f.

SANTOS, E. P. J.; SILVA, F. F. **Aula 8: Heterogeneidade discursiva**: os modos de representação do outro no discurso. *Portal CESAD*. São Cristóvão/SE, 2014. Disponível em: [https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/08325302062014Analise\\_do\\_Discurso\\_I\\_Aula\\_8.pdf](https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/08325302062014Analise_do_Discurso_I_Aula_8.pdf). Acesso em: abr. 2024.

SARTRE, J. **O Ser e o Nada**: Ensaio de Ontologia Fenomenológica. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCORSOLINI-COMIN, F. **Diálogo e dialogismo em mikhail bakhtin e Paulo Freire**: contribuições para a educação a distância. Educ. rev. 30 (3). Set 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/j7rRzQdhmVFwJFpVmf55GNF/>. Acesso em: Outubro, 2024. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000300011>.

SILVA, A. B; GOMES, N. S. **O conceito de reflexão crítica nas aulas de língua estrangeira:** problemáticas que geram alunos que questionam. Anais do XXI Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Cadernos do CNLF, vol. XXI, n. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2017.

SILVA, M. S. B. **A escrita nos anos iniciais:** percursos e percalços: Reflexões sobre a autoria a partir das práticas de produção escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019. 140 f.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, 175p.

\_\_\_\_\_.; GIACOMELLI, K. **Alteridade, subjetividade, identidade e variantes enunciativas:** explorações especulativas. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.21, n. esp., | FESTSCHRIFT | Hilário Bohn, p. 13-44, 2018. <https://doi.org/10.15210/rle.v21i0.15115>.

SOUZA, L. M. T. **Hibridismo e tradução cultural em Bhabha.** In: ABDALA, Jr., B. Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Editorial Boitempo, 2004. p.113 – 134.

\_\_\_\_\_. **Formação “Desformatada” Práticas com Professores de Língua Inglesa.** Clarissa Menezes Jordão - Juliana Zeggio Martinez - Regina Célia Halo (Orgs ) Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 15 Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_.; DUBOC, A. P. M. **De-universalizing the decolonial:** between parentheses and falling skies. Gragoatá, Niterói, v.26, n. 56, p. 876-911, set.-dez. 2021. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599>,

STREET, B. V. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais.** Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editora, 2014.

TAGATA, W. M. (2016). **Linguística e ensino de língua portuguesa:** reflexões sobre o papel da gramática. Revista Entre Línguas, 2(1), 20-26.

\_\_\_\_\_. **Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI:** por um diálogo entre culturas. In: RBLA, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 01-25, 2017. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201710973>.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. 204 p.

**ANEXOS**

## Textos motivadores para produção textual

**A escravidão na sociedade moderna brasileira****Texto I**

Já faz mais de um século desde que a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea pondo fim à escravidão no Brasil; entretanto, o que parecia ser um conto de fadas nunca teve um final feliz. Até hoje, em pleno século XXI, o Brasil continua a sofrer a vergonha internacional do desrespeito à dignidade humana com a continuação do trabalho escravo. (...)

Apesar de ter raízes antigas na história, a escravidão existe ainda hoje em muitas formas. Tráfico de seres humanos, servidão por dívida e trabalho doméstico forçado são apenas alguns exemplos. Mas isso não significa que ela seja inevitável. Um esforço coordenado entre os governos e os ativistas ao redor do mundo pode contribuir para acabar com a escravidão moderna de uma vez por todas. Este é o propósito do Protocolo da OIT (Organização Internacional do Trabalho) sobre trabalho forçado.

<https://50forfreedom.org/pt/a-escravidao-moderna-mitos-e-fatos/> e <http://reporterbrasil.org.br/2006/09/escravos-do-seculo-xxi/>

**Texto II**

A grande maioria das pessoas escravizadas hoje em dia é atraída por falsas promessas de emprego e melhoria de vida. Contudo, acabam sendo levadas a lugares isolados, onde têm seus documentos retidos e são atrelados a uma dívida, que deve ser quitada com "trabalho gratuito". Segundo a Fundação Walk Free, a pobreza e a falta de oportunidades desempenham importante papel no aumento da vulnerabilidade das pessoas à escravidão moderna. Outros fatores contribuintes além das desigualdades sociais são a xenofobia, o patriarcado e a discriminação de gênero.

<https://www.politize.com.br/escravidao-brasil-ainda-existe/>

**Texto III**

**Escravidão moderna afeta quase 36 milhões de pessoas no mundo (17/11/2014)**

"Existe a ideia de que a escravatura é um problema do passado ou que só existe em países assolados pela guerra e pela pobreza", diz o relatório Andrew Forrest, "[...] a escravatura moderna existe em todos os países. Somos todos responsáveis pelas situações mais atrozes onde a escravatura moderna existe e pela miséria que causa a nossos semelhantes." O Brasil, apesar de ter um dos menores índices de escravidão do continente americano (atrás de Canadá, EUA e Cuba), ainda abriga 155,3 mil pessoas nessa situação.

[https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/11/141117\\_escravidao\\_brasil\\_mundo\\_pai](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/11/141117_escravidao_brasil_mundo_pai)



## Proposta de produção textual

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: **“Como combater o trabalho escravo no Brasil?”** Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

## Produção textual do participante 1

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### Vamos juntos combater a escravidão

"Bom dia, bom dia, matutino, bom dia, uma das coisas mais ruins que temos hoje, em dia, mas por aí, é que todos sabem que fazem escravidão não é um crime, depende a ordem."

O Brasil está numa lei que a escravidão pode ser crime.

O tráfico de pessoas, consiste em pessoas sendo levadas para outros países, os criminosos fazem promessas e não cumprem por exemplo: fazer viagem de uma pessoa e a pessoa trabalha de graça por aí, até que a pessoa que nunca é paga.

Um dos fatores é com o tráfico de pessoas é a fraude.

Muitas pessoas vendem, mas se não vendem os seus corpos.

## Produção textual do participante 2

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

## Combater a escravidão

"Bandido bom, é bandido morto!" talvez uma das frases mais verdadeiras do Brasil. Bandido é uma pessoa que comete crimes, obviamente, dentro dele, escravidão. A escravidão afeta quase 36 milhões de pessoas no mundo (17/11/19). No Brasil 155,3 mil pessoas estão nessa situação.

Existem alguns tipos de escravidão: escravidão sexual, escravidão por dívida e escravidão trabalho forçado.

Eu sou totalmente contra, e todos deveriam ser, tem que ser muito idiotas para cometer esse crime, na verdade todos os crimes são idiotas.

Em lugares mais pobres e onde mais acontece escravidão sexual.

A escravidão faz a pessoa de leopardo, ela não tem nada, e pessoas tem que ter seus direitos e também ter liberdade.

## Produção textual do participante 3

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### Contra o Escravidão

Existe muitas pessoas que sofrem escravidão ou escravidão, e quem faz isso, é um bandido, deve ir para o cadeia. A maioria das pessoas que sofrem escravidão são negros, mas não precisa ser negro para sofrer escravidão por exemplo, o meu mãe, ela é branca, mas quando ela era jovem, trabalhou muito para poder sustentar o meu família, o pai dela maltratava ela, falava que "se não tiver o leite direto não vai comer" ou "se você quiser alguma coisa vai ficar sem comer mais por 1 semana" as vezes o marido do pai dela, o pai dela, o pai dela, o pai dela, e se o pai dela descobriu, ele colocou o culpa no meu mãe, então o meu mãe, conseguiu um telefone e ligou para o polícia, até que ela nunca mais trabalhou de empregada, e nunca mais ela sofreu escravidão por alguém. Eu nunca vou trabalhar de empregado.



## Produção textual do participante 4

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: **"Como combater o trabalho escravo no Brasil?"** Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

O racismo no mundo  
 Tem muitas pessoas no mundo que julgam a cor da pele das pessoas. Eu particularmente acho isso muito errado mas tem pessoas que não tem tanto de preconceito que não julga muito as pessoas, que sabem igual, um brasileiro tem muitas mulheres, pessoas iguais no futebol o jogador de futebol Vinícius, Juninho sabem muito mais sobre eles do que os outros. Mas ainda em tantas pessoas de lá, não sabem o que praticar, muita errado é o que fazem, dizem tem perseguições ainda assim existem porque tem muitas pessoas no mundo que não tem noção das coisas que fazem, eles acham que isso não é eles, não importam de negro eles acham que o negro não é igual a eles só por causa da cor da pele.

Também tem países que o polícia acha que o negro tem mais vantagens mais e foi isso aí.

## Produção textual do participante 5

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### As mudanças na escravidão

Eu acho que todo mundo já assistiu um filme ou série sobre escravidão e mesmo já assistindo não dá para comparar a escravidão de antigamente com a de hoje, por que a escravidão ainda não acabou uma das poucas coisas que mudaram ou talvez nem mudou, é a agressão, antigamente eles chicotizavam com uma pilada nos escravos, hoje em dia pelo menos no que os noticiários falam eles não batem muito, mas não dá para falar hoje em dia é comum ouvir histórias e relatos na tv, hoje em dia a escravidão diminuiu muito, mas ainda existe e cabe ao governo trabalhar mais para a escravidão acabar de uma vez por todas.



## Produção textual do participante 7

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: **"Como combater o trabalho escravo no Brasil?"** Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### problema no Brasil

No Brasil há vários problemas, mas o maior é a escravidão e a maior punição dos seres humanos. Para isso que não aceita mais, está a lutar com muita determinação, mesmo que seja a última.



## Produção textual do participante 8

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

*Heera D. Nijr.*

Desde que há muito tempo que a primeira vez que "para um ponto final" na escravidão". E, por isso, muito mais ainda acho que a primeira escravidão para o "problema para o mundo". Mas não acho que esta seja uma das primeiras coisas a fazer, realmente colocamos um ponto final na escravidão na mão de uma máquina?

Atualmente, em pleno século XXI, ainda existe escravidão, seja ela física de seres humanos, seja ela por dívida, trabalho doméstico forçado e muito mais.

Uma coisa que é muito importante para o combate a qualquer tipo de crime é a formação "multidisciplinar". Quando há, não não entram no caso. 1500!!!

Muitos de nós temos acesso à internet, telefone, qualquer tipo de redes sociais, podemos denunciar. Mas, diminuindo a pena para não ser preso, quem não tem acesso à internet, telefone, etc.

Porque é aqui citado, muitas vezes é chamado mais. Mas isso não acontece com a denúncia.

## Produção textual do participante 9

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

## Contra a Escravidão

Estamos no século XXI e ainda tem escravidão no Brasil mesmo depois da primeira Isabel assinar a Lei Áurea. Muitas pessoas acabam caindo em golpes de trabalho e até de fraudades na maioria das vezes as pessoas que caem nesse tipo de golpe são pessoas pobres que acabam saindo para buscar uma nova vida e recebem essas "oportunidades", pegando os passaportes e documentos para a pessoa não ser identificada e se por acaso essa pessoa fugir pode acabar morrendo. No Brasil a escravidão sexual é crime mas não acontece, a escravidão sexual costuma ser subterfúgio, é muito difícil de ser descoberto. Em alguns países ainda tem pena de morte, exemplo: decapitamento, envenenamento, fadeta elétrica, empalamento, beirte de fidas e foice a morte são antigas mas ainda tem pena de morte em muitos países incluindo os EUA e a Rússia as pessoas são muito abusadas sendo abusadas fisicamente e tem muitos casos de discriminação de gênero.

## Escravidão e CRIME

## Produção textual do participante 10

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: **"Como combater o trabalho escravo no Brasil?"** Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

Antigamente era muito comum pessoas fazerem trabalhos escravidos, eles não ganhavam nada apenas uma merced e comida, e até hoje ainda existe trabalho escravo, mas com o tempo tem sido mais uma grande mudança, mas ainda não foi o suficiente. Também tem sido um aumento de propostas para se fazer que poderíamos parar de acreditar em pessoas desonestas, pois a maioria delas não fazem o que falam, que iam parar, mas não entram para não trabalhar para eles, então não acredite no que falam, apenas ignore.



## Produção textual do participante 11

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: **"Como combater o trabalho escravo no Brasil?"** Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

Eu acho sobre a Escravidão?

Eu acho que desde que a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea eu acho que não poderia mais existir escravidão. E em pleno século 21 ainda existe escravidão e tem várias formas de combater o trabalho escravo.

E isso acontece com pessoas geralmente mais pobres. Eu acho que no Brasil as coisas fossem mais baratas e também se as pessoas tivessem uma igualdade em tudo: Salarial, igualdade de tratamento etc. Eu acho que não teria a Escravidão.

Eu tenho uma ideia sobre isso se todas as pessoas que moram e vivem moram aqui no Brasil o governo deveria dar uma moradia para as pessoas que não tem condições e também um trabalho isso seria muito bom por que não teria motivo para perder seu trabalho ou essa para ir para outro lugar com uma pessoa que não mal conhece. E também acho que se as pessoas fossem tratadas igualmente e sem preconceito

eu acho que não teria o trabalho

Escravidão

## Produção textual do participante 12

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: **"Como combater o trabalho escravo no Brasil?"** Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

- Sobre os escravos
- eu darei uma opinião...
  - e que o nosso mundo não tenha mais escravidão
  - e as pessoas não aceitam mais coisas de situações
  - e assim o nosso planeta Terra fique mais seguro com os nossos deus
  - e acabar por aqui com muito jornal

## Produção textual do participante 13

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

Caro' Mardo Santos

A primeira coisa falando de como Mardo Santos da esta  
fazendo escravidão com crianças de 9 anos e chamar para o  
do. Filho do duto.

A polícia está colocando que é mais do que fazer, por ele tem que  
para ter uma vida, ele está fazendo trabalho forçado  
disse ele que se ele não fosse trabalhar ele apontar com  
muito de, com cinco ele veio a vida.

A juiz deu pena de morte e o por acusação de sequestrando  
do menino em dia 20/12/2022



## Produção textual do participante 14

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: **"Como combater o trabalho escravo no Brasil?"** Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### Escravidão e o Precarizado

Já faz mais de um século que a escravidão fez muitas pessoas ser precarizado por uma pessoa ser negra que tem cor da magra etc. Eu por exemplo sofri a bulgong por eu ser negro muitas vezes me chamam de negro de idiota etc a vida aqui as pessoas são escravizadas os corpos também por ser cor da magra mais os negros sofrem muito mais hoje em dia é atrevido por falsas promessas de emprego e melhora de vida quando tudo acaba sendo levado a lugares malvados onde têm seus documentos retirados e são atrelados em uma dívida que deve ser quitada com trabalho gratuito. Muitas pessoas sentem medo dos negros mais outras pessoas não tem medo nenhum eu sou uma pessoa ser negra e uma pessoa branca não todas mais algumas sim sentem medo muito medo e não mais algum dia tudo isso vai acabar e as pessoas não vão mais ter medo

## Produção textual do participante 15

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: **"Como combater o trabalho escravo no Brasil?"** Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### Como Parar com o Trabalho escravo Moderno

Para parar o trabalho escravo aqui com toda a sociedade porque além das pessoas que são escravas sofrem muito muito e muito dos companheiros eles são humilhados e ainda não ganham nada ou pouco que os governantes do governo tinha que investir mais investir em contratar pessoas para fazer pesquisas sobre cada caso. É também isso é uma vergonha para alguns responsáveis todos os países tinha que investir nisso. E isso é algo tão desagradável não só para aqueles que são escravos mas que são desagradáveis para todos e todos em quanto tem gente sofrendo sofrendo e pensando como alguns estão tranquilos não está sofrendo e tá de boa. As pessoas que escravizam no Brasil e nos outros países tinha que ser presa em prisão perpétua e além disso uma multa muito alta para parar de escravizar pessoas que não tem condições de ter uma vida melhor e só na consciência das pessoas que escravizam. E ainda elas têm uma cara feliz que vai melhorar a vida da pessoa levar a pessoa para outro país roubar seu passaporte seu documento e prende e tá faz como escravo.

Todos Contra o Trabalho escravo.



## Produção textual do participante 16

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### Minha opinião

Bem, minha opinião sobre a escravidão eu acho que antigamente a escravidão era muito injusta e até hoje eu acho injusta, não julgar a pessoa pela cor dela, não é justo não querer pagar uma pessoa o trabalho pra não pum ela quiser, hoje em dia continua a escravidão só que de uma forma diferente, eles fazem coisas enganosas e também a discriminação, que é a racismo e a discriminação de gênero, enfim eu acho uma perda de tempo ficar com preconceito e a discriminação, o meu propósito é parar com a discriminação e o preconceito.

## Produção textual do participante 17

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

## Como São As coisas

O preconceito, e o patriarcalismo e a discriminação de gênero, isso é muito errado, mulher não é diferente que homem ela tem que ganhar a mesma quantidade de dinheiro que o homem ela não precisa trabalhar na casa, eu acho desse a Princesa Isabel por acabar com a escravidão mas as pessoas que deram por aí com o racismo e por aí com o preconceito.

Trabalho gratuito, Segundo a Fundação Walk free, a pobreza, e a falta de oportunidade desempenham importante papel no aumento da vulnerabilidade das pessoas à escravidão moderna.

## Produção textual do participante 18

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### • Escravidão moderna

A escravidão ainda existe no nosso país, e em todos os outros. Também a escravidão moderna é praticada por falsas promessas de emprego e melhoria de vida. Mas acabam sendo levadas a lugares isolados, onde os seus documentos são retidos, são atribuídos a uma dívida, que deve ser quitada com um "trabalho gratuito", que a pessoa trabalha muito, por horas só para ganhar uma miséria.

Eu acho isso super errado, que quem fizesse isso devia ir a cadeia, ou dependendo do que o criminoso fez, poderia até morrer, e o sequestrado pagar algo bem grande, tipo escravidão sexual, o criminoso paga a mínima por ela trabalhar, etc. Quando o criminoso tiver crecido e não tiver medo de sofrer ela para nunca, e o criminoso ficar isso ele deve morrer, entre outras escravidões que o criminoso deve sofrer, além de pagar escravizando alguém deve ser punido!

## Produção textual do participante 19

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### Abolindo com a escravidão

A escravidão no Brasil começou a muito tempo, mas a um século atrás, o Príncipe de Isabel assinou a Lei Áurea dando fim à escravidão no Brasil, entretanto, parece que ela assinou a lei que não pôs fim como antigamente, pois no plano século XXI, o Brasil continua a sofrer com a escravidão.

A escravidão hoje em dia no Brasil, acontece de um jeito diferente, uma pessoa rica e elegante, vai em milão, dizendo que vai levar ela para um lugar que ela ganhar muito dinheiro, mas na verdade a pessoa rica vai fazer ela fazer o trabalho escravo e tráfego. Mas o ganho dessa mais facilmente a pessoa faz, a escravidão não é um crime e quem faz isso é condenado a cadeia por 30 anos.



## Produção textual do participante 20

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

Escravidão

Trabalho escravo é a pessoa-ação de um país ou região diferente e ela não tem escolha e não dá margem para ela e ela não tem. Ela tem a margem de 20 mil R\$, mas trabalha para mim de empregado doméstico até não me pagar. Ela não tem escolha porque se fosse não que tivesse que ir para outro país e a pessoa ficaria com a vida.

E tráfico de pessoas no país as pessoas podem ser sequestradas ou vendidas para um traficante, a pessoa a ela vende para uma casa e ela não paga para ficar com ela, quando ela ficar mal ela se de ela ainda estiver não ela mandam ela para um.

↑  
Bandido bom

é bandido morto.

## Produção textual do participante 21

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### Combater o trabalho escravo no Brasil

Atualmente não consigo contar as pessoas que não vivem na rua. Pois elas podem fazer uso de recursos e ajudar a quem não tem. Porém também pode ser...  
seguindo as as regras. Não consigo de ser as  
inimigos serem "seguintes" chamadas "seguintes" sexual  
já muitas podem ser reunidas as seguintes  
de não se elas conseguirem viver e se não  
tiverem moradia elas ficam na rua.

Então não podemos ser seguintes por essas  
criminosas devemos ter cuidado com essas pessoas, também  
acho que as polícias devem investigar mais sobre  
esse assunto de ser escravidão.

## Produção textual do participante 22

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### Escravidão é coisa séria!

A escravidão é uma coisa muito ruim. Ainda continua. Eles são considerados ladrões, pois falam de uma proposta boa para melhorar a vida. Mas é mentira as pessoas inocentes são escravizadas à força, falam pra muita gente e a creditam nelas e ficam trabalhando de graça! Eu tenho uma solução que é a seguinte: quando um homem ou mulher oferecer alguma proposta muito boa, não dê cetera, pois podem ser falsas, não é nada bom quando você trabalha à força, por dívida, pela cor etc. não podemos acreditar em tudo que dizem. A escravidão é coisa séria, então tome bastante cuidado, podemos sofrer de mais. Muitas pessoas ainda tem racismo. A gente precisa tomar cuidado e é muito importante.

## Produção textual do participante 23

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

A escravidão na sociedade moderna Brasileira

Como não pode para a escravidão não pode  
 parar a escravidão agente pode dar uma chance para eles  
 trabalhar para eles e Brasil pode ficar feliz  
 a grande maioria não sabe o que é escravidão  
 e não sabe o que é escravidão e não sabe o que é escravidão!  
 É isso que a gente precisa saber e a gente precisa saber  
 de HOJE BOA NOITE PARA DEBATES



## Produção textual do participante 24

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### A escravidão na sociedade moderna brasileira

A escravidão moderna é uma das grandes marcas da sociedade brasileira. Ela se manifesta em várias situações, como no tráfico de pessoas, no trabalho forçado e na exploração sexual. A escravidão moderna é um problema de nossa sociedade que existe em várias manifestações, pela qual a "política" da escravidão moderna é uma política de "política" da escravidão moderna. Sem a política da escravidão moderna, a escravidão moderna não existe e pela política que causa a escravidão moderna. O Brasil precisa de uma política da escravidão moderna para ter um desenvolvimento econômico sustentável.

### Produção textual do participante 25

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: **“Como combater o trabalho escravo no Brasil?”** Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

Chlorophyll a, Chlorophyll b

[illegible]

Em minha opinião quem faz esse tipo de coisa deveria levar prisão de muitos e muitos meses, bem mais.

Também tem o substantivo coletivo triplicado, plural, presente e presente no plural, com os seus plurais mais ou menos.

Quem faz esse tipo de coisa col-  
oca a penduração pendura, por quem  
faz, e a última, não é, quem pendura

Desse modo, entendemos que a melhor maneira de cumprir a promessa com a Pimigo é que a WSTA morra.

## Produção textual do participante 26

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### Escravidão no Brasil

Na minha opinião os brasileiros que escravizam os pessoas de fora são racistas. Eu acho que para isso não tem solução, pois não dá para prender, dar multa etc pois as pessoas não continuam praticando a escravidão. Independentemente de tudo quando algum rico quer algo eles conseguem, não tem como, o lei está do lado deles. Por serem ricos eles podem comprar qualquer coisa com o dinheiro.

Por isso na minha opinião isso não tem solução de forma nenhuma.

E no mais das vezes quem faz esse tipo (escravidão) são ricos pois como disse antes eles compram os policiais, juízes etc. Bem a meu conhecimento é isto.

## Produção textual do participante 27

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

Como combater o trabalho escravo no Brasil?

A escravidão é um problema muito grande no Brasil. Na minha opinião, as leis sobre a escravidão precisam ser mais rígidas.

Existem várias tipos de escravidão por exemplo, escravidão sexual e escravidão por dívida. Preciso ser mais atento ao policiamento, por exemplo 154, 3 mil pessoas foram libertadas no Brasil, e quando descobri as proximidades, não há fiscalização de...

## Produção textual do participante 28

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### A Escravidão Moderna!

A escravidão moderna está crescendo. Para pagar muitas pessoas caem no tráfico, são feitas propostas falsas. São levadas para locais de "trabalho, cidade, cidade", mas é obrigada a pagar a taxa de entrada. Essa escravidão é a qual não é registrada.

A segunda forma de escravidão não tem que pagar uma taxa que custa a pagar um exemplo um cidadão de São Paulo que para a família e um brasileiro paga alimentos, moradia, e ainda demais.

De que a pessoa não tem que trabalhar e pagar uma taxa que custa a pagar a pessoa não paga de que tudo em graça.



## Produção textual do participante 29

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

Trabalho escravo flagrado em Goiânia  
 Milante com nome de Gustavo de Paulo Silva, é flagrado fazendo trabalho escravo na cidade de Goiânia, cometeu crimes sexuais contra mulheres, chegou entre 10, 14 e 15 anos. Milante está em estado grave no hospital depois do confronto com a polícia, os esgarços foram libertos de uma casa abandonada onde estavam presos em quartos. Data da notícia 06/12/2014.

## Produção textual do participante 30

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: **"Como combater o trabalho escravo no Brasil?"** Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

A escravidão negra no Brasil  
 - Tudo começou quando os portugueses descobriram o Brasil a nossa pais, quando eles chegaram na terra encontraram os índios eles queriam a riqueza da terra, como os diamantes e ouro pegaram todos os índios e levaram os índios de forma de força e eles se tinham comida para a mais forte quando chegaram levaram eles para trabalhar sem parar, e a escravidão eles mataram os brancos também todos eles e eles ficaram pobres. Aí começou a escravidão moderna as pessoas para iram para outra pais e idade, e eram lá os negros a maioria ai eles falavam que não tinham dinheiro para pagar a passagem falavam que iriam pagar a viagem ai quando eles chegaram lá para o trabalho e foram eles trabalharam até pagar o dinheiro da viagem eles não trabalharam pela resto da vida eles nunca poderiam pagar, então teria que trabalhar pela resto da vida, até hoje existe a escravidão negra e o racismo todos os pessoas que vivem lá deveriam ter orelas por muitos anos e isso.

## Produção textual do participante 31

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

Apesar de não ser uma coisa simples  
pode existir alguma coisa que relate com a  
escravidão, muitas pessoas inocentes sofrem com  
diferentes tipos de escravidão, é a minha opinião  
que não são apenas São Paulo, Minas e trabalho  
forçado. A escravidão é algo ruim e que força pessoas  
a fazerem aquilo que não desejam, mas formas de  
combate eu não sei, se a polícia seria uma  
alternativa mas a escravidão tem que sumir de  
neste país bem longe.



## Produção textual do participante 32

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: **"Como combater o trabalho escravo no Brasil?"** Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### Combate à Escravidão

A escravidão é um sério problema na sociedade e que acontece diariamente e acontece de várias formas como a escravidão por causa de alguma dívida, trabalho forçado e a escravidão sexual mas podemos combatê-la fazendo rondas policiais e com a conscientização da população para tomar cuidado com falsas promessas e tomar cuidado de não aceitar qualquer proposta.

Mas mesmo a sociedade escutando isso parece que não sente efeito e a maioria das pessoas vivem escravos por bens materiais como celulares, televisões e etc.

E ninguém parece levar a sério isso quando se achando inútil tudo o que podemos fazer mais as pessoas não escutam merecem sofrer.

## Produção textual do participante 33

Imagine que você é um jornalista e trabalha em um importante jornal, percebendo a preocupação da sociedade em torno da questão da escravidão moderna no Brasil, resolveu se posicionar sobre o tema. Diante dos textos motivadores apresentados, escreva um artigo de opinião, respondendo ao questionamento: "Como combater o trabalho escravo no Brasil?" Elabore seus argumentos e defenda seu ponto de vista sobre a temática. Dê um título ao seu texto.

### Como combater o trabalho escravo

As pessoas que fazem estas empresas desviam-se para pegar pessoas que vivem na pobreza para fazer de escravo mais de 15, 3 mil pessoas sofrem por isso.

São vários tipos de escravidão por exemplo escravidão sexual, escravidão de trabalho forçado etc, mas muitas vezes as pessoas não têm mais esse tipo de problema as pessoas desviam-se para não atender ao que o país precisa para que a pessoa não viva na pobreza que deveria ser um tipo de emprego por exemplo em outro país etc.

## Planejamento das aulas

## UNIDADE DIDÁTICA 1: Povos e cultura

## Aula 1: Introdução

Tema: Raízes e Identidade: A influência dos antepassados na construção cultural

Tempo: 100 minutos

BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

Competências	Competência Específica 1 História	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
	Competência Específica 2 História	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
	Competência Específica 6 História	Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Habilidades	(EF05HI04)	Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
	(EF05HI05)	Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.

**Objetivos:**

Introduzir os textos motivadores sobre a escravidão.

Reconhecer a existência da pluralidade e da diversidade como elementos da história, cultura e memória dos grupos sociais.

Compreender a influência dos antepassados na formação da cultura. Desenvolver habilidades de leitura crítica e análise de textos.

Promover discussões significativas e colaborativas sobre os textos e materiais pesquisados. Preparar os alunos para a produção textual com base nos textos e discussões realizadas.

**Desenvolvimento da aula:**

O professor pode....

Realizar leitura coletiva do texto I.

Discutir a estrutura, vocabulário, estilo e propósito comunicativo do texto. Destacar as principais ideias e informações sobre a influência dos antepassados.

Convidar os alunos que trouxeram materiais adicionais a apresentarem suas descobertas. Discutir os materiais pesquisados.

Comparar o texto I com os materiais pesquisados e discutir as similaridades e diferenças. Facilitar uma discussão conjunta, promovendo a participação de todos.

Relacionar as informações dos textos com os comentários dos familiares dos alunos. Intervir conforme necessário para manter a ordem e a participação equilibrada.

Orientar os alunos na construção de um mapa mental colaborativo no caderno. Incluir as informações mais relevantes discutidas em sala.

Promover a organização das ideias de forma visual e estruturada.

Incentivar a pesquisa adicional de materiais relacionados aos textos explicar que essa preparação será essencial para a próxima aula.

**Tarefa de Casa:**

Realizar a leitura dos textos II e II.

Pesquisar e trazer materiais adicionais que se relacionem com o tema e os textos.

**Avaliação:**

Participação e engajamento durante a discussão coletiva.

Qualidade das contribuições orais feitas durante a retomada da aula anterior. Preparação e profundidade das questões formuladas para a próxima aula.

**Materiais para a aula:**

Livro didático. Texto motivador.

Materiais adicionais trago pelos alunos. Cadernos para anotações individuais.

Canetas, lápis e borrachas. Quadro Branco e Marcadores.

## UNIDADE DIDÁTICA 1: Povos e cultura

## Aula 2: A conquista de direitos dos povos e das sociedades

Tema: Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas

Tempo: 100 minutos

BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

Competências	Competência Específica História 1	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
	Competência Específica História 2	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
	Competência Específica História 4	Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
	Competência Específica História 6	Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
	Competência Específica Língua Portuguesa 7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Habilidades	(EF05HI04)	Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
	(EF05HI05X)	Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo o como conquista histórica contextualizando com a história recente do Brasil.

### **Objetivos:**

Reforçar o conhecimento adquirido na aula anterior.

Ampliar a compreensão sobre a influência dos antepassados na cultura através da leitura e análise de textos adicionais.

Explorar diversas perspectivas e fontes de informação sobre o tema.

Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos afro-brasileiros e indígenas, contextualizando com a história recente do Brasil.

Preparar os alunos para formular questões sobre a escravidão moderna no Brasil.

### **Desenvolvimento da aula:**

O professor pode....

Pedir aos alunos que façam oralmente um breve resumo do que foi estudado na aula anterior. Incentivar a participação da maioria da turma para garantir que todos estejam engajados.

Leitura dos Textos II e III.

Realizar leitura coletiva dos textos II e III.

Discutir a estrutura, vocabulário, estilo e propósito comunicativo de cada texto. Identificar as principais ideias e informações.

Explorar dos Materiais Adicionais.

Analisar as reportagens sobre o trabalho escravo e os depoimentos de alunos. Discutir como essas novas informações complementam os textos II e III. Estimular os alunos a fazerem conexões entre os textos e os materiais adicionais. Facilitar uma discussão conjunta sobre os textos e materiais adicionais.

Abordar as questões centrais dos textos e informações adicionais.

Relacionar as informações dos textos com as experiências e conhecimentos pessoais dos alunos.

Incentivar os alunos a compartilhar as perspectivas e comentários de seus familiares sobre os materiais.

Discutir o conceito de escravidão moderna e como ele se relaciona com a história do Brasil. Destacar como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representam conquistas importantes para a cidadania e reconhecimento das culturas afro-brasileira e indígena.

Discutir exemplos de como essas conquistas impactaram a sociedade brasileira recente. Preparação para a Próxima Aula.

Introduzir a atividade de registro que será realizada: formular duas questões sobre a escravidão moderna

no Brasil, com base na seleção e na consulta dos materiais discutidos em sala.

Solicitar que os alunos revisem os textos e materiais discutidos, e comecem a pensar nas questões que irão formular.

**Tarefa de Casa:**

Revisar os textos II e III e os materiais adicionais discutidos em sala.

Refletir sobre as discussões e preparar rascunhos de duas questões sobre a escravidão moderna no Brasil.

**Avaliação:**

Participação e engajamento durante a discussão coletiva.

Qualidade das contribuições orais feitas durante a retomada da aula anterior. Preparação e profundidade das questões formuladas para a próxima aula.

**Materiais para a aula:**

Livro didático. Texto motivador.

Materiais adicionais trago pelos alunos. Cadernos para anotações individuais.

Canetas, lápis e borrachas. Quadro Branco e Marcadores.



## UNIDADE DIDÁTICA 1: Povos e cultura

Aula 3: Diferenças étnico-raciais, étnico-culturais e desigualdades sociais

Tema: Princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos

Tempo: 100 minutos

BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

Competências	Competência Específica História 1	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
	Competência Específica História 2	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
	Competência Específica História 4	Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
	Competência Específica História 6	Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
	Competência Específica Língua Portuguesa 7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Habilidades	(EF05GE02)	Identificar diferenças étnico-raciais, étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios, regiões e municípios.
	(EF05HI04)	Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
	(EF05HI05X)	Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo o como conquista histórica contextualizando com a história recente do Brasil.
	(EF05HI09X)	Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

### Objetivos:

Retomar e aprofundar as discussões iniciadas na aula anterior.

Promover a reflexão sobre as desigualdades sociais, causas históricas da escravidão, mudanças históricas e sociais ao longo do tempo, educação e oportunidades.

Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos afro-brasileiros e indígenas, contextualizando com a história recente do Brasil.

Finalizar a atividade de formular questões sobre a escravidão.

Reconhecer o texto como um espaço dinâmico onde se manifestam e negociam sentidos, valores e ideologias, explorando como diferentes perspectivas e contextos influenciam a interpretação e produção de significados textuais.

### Desenvolvimento da aula:

O professor pode...

Pedir aos alunos que compartilhem suas reflexões e comentários sobre a aula anterior. Destacar as falas de três alunos líderes da turma para iniciar a discussão.

Comentário 1: "A escravidão é culpa das pessoas que não estudam." Comentário 2: "Algumas pessoas precisam trabalhar para ajudar em casa."

Comentário 3: "A escravidão existe desde que os portugueses chegaram e ainda não acabou." Conduzir uma reflexão que ligue as falas dos colegas com os materiais estudados.

Ponderar sobre as desigualdades sociais, causas históricas da escravidão, mudanças históricas sociais no tempo, educação e oportunidades.

Discutir como a história da escravidão ainda impacta a sociedade atual.

Encorajar os alunos a relacionar suas próprias experiências e as de suas famílias com os temas discutidos. Associar a discussão ao conceito de cidadania e à conquista de direitos dos povos afro-brasileiros e indígenas.

Contextualizar com a história recente do Brasil, incluindo as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Discutir a importância da educação e das políticas públicas na promoção da igualdade de oportunidades.

Discussão sobre o legado da escravidão.

Explorar como as desigualdades sociais e econômicas atuais têm raízes históricas na escravidão. Discutir exemplos específicos de como essas desigualdades se manifestam na vida cotidiana dos alunos.

Pedir aos alunos que formulem duas questões sobre o a escravidão moderna no Brasil, com base nos materiais e discussões realizadas até o momento.

Convidar os alunos a compartilhar suas questões com a turma, promovendo uma leitura coletiva e discussão.

### **Tarefa de Casa:**

Fazer uma entrevista em casa sobre as questões formuladas em sala de aula pelo próprio aluno para explorar outras possíveis respostas.

Preparar um breve resumo das possíveis soluções e estratégias para combater as desigualdades sociais relacionadas à herança da escravidão.

### **Avaliação:**

Participação e engajamento durante a discussão coletiva.

Qualidade das reflexões e comentários orais feitos durante a retomada das discussões. Clareza e profundidade das questões formuladas sobre a escravidão.

Qualidade das pesquisas e resumos apresentados como tarefa de casa.

### **Materiais para a aula:**

Textos I, II e III: Disponibilizados para leitura e análise.

Materiais de Pesquisa Adicionais: Incluindo reportagens sobre o trabalho escravo e depoimentos de alunos.

Quadro Branco e Marcadores: Para anotações e visualização de pontos importantes durante as discussões.

UNIDADE DIDÁTICA 1: Povos e cultura  
 Aula 4: Produção textual  
 Tema: A escravidão moderna  
 Tempo: 100 minutos

BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

Competências	Competência Específica História 2	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
	Competência Específica Língua Portuguesa 1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
	Competência Específica Língua Portuguesa 7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
	Competência Específica História 6	Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Habilidades	(EF05HI04)	Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
	(EF05HI05X)	Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica contextualizando com a história recente do Brasil.

	(EF05LP12)	Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
	(EF05HI09X)	Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

### **Objetivos:**

Facilitar a produção de um artigo de opinião, explorando o tema da escravidão moderna. Consolidar o conhecimento adquirido nas aulas anteriores.

Desenvolver habilidades de escrita e argumentação. Promover a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais.

Produzir um artigo de opinião utilizando argumentos embasados em reflexões anteriores e nos textos estudados.

### **Desenvolvimento da aula:**

O professor pode...

Fazer uma pequena retomada dos três textos motivadores para lembrar os principais pontos e argumentos.

Destacar novamente as ideias centrais e os diferentes pontos de vista apresentados.

Explicar aos alunos que a atividade será a produção de um artigo de opinião sobre a escravidão moderna.

Fornecer todas as orientações necessárias para a produção textual, incluindo a estrutura do artigo de opinião (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Distribuir as folhas para a produção textual.

Dar início à atividade de escrita, incentivando os alunos a utilizar os argumentos e reflexões discutidos anteriormente.

Disponibilizar-se para tirar dúvidas e fornecer apoio individualizado, se necessário. Recolher todas as produções textuais ao final do tempo destinado.

Agradecer o empenho dos alunos e combinar que, na próxima aula, aqueles que desejarem poderão ler seus textos para a turma.

Formar grupos de 5 alunos para começarem a discutir um trabalho que devem preparar para a mostra da consciência negra, aproveitando o tempo restante.

### **Materiais:**

Textos I, II e III para consulta Folhas para a produção textual Canetas, lápis e borrachas Quadro branco e marcadores

### **Avaliação:**

Participação e engajamento durante a produção textual.

## UNIDADE DIDÁTICA 1: Povos e cultura

Aula 5: Leitura e discussão dos textos produzidos

Tema: A luta e a conquista de direitos dos povos e das sociedades

Tempo: 100 minutos

BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

Competências	Competência Específica História 2	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
	Competência Específica História 6	Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
	Competência Específica Língua Portuguesa 1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
	Competência Específica Língua Portuguesa 7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
Habilidades	(EF05HI04)	Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
	(EF05HI05X)	Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo o como conquista histórica contextualizando com a história recente do Brasil.

	(EF05LP19)	Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.
	(EF05HI09X)	Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.

### **Objetivos:**

Facilitar a leitura e discussão dos artigos de opinião produzidos pelos alunos. Promover a interação e a troca de ideias entre os alunos.

Refletir sobre a singularidade de cada produção textual e a importância da autoria. Discutir a natureza autoral e social da linguagem e a diversidade de opiniões.

### **Desenvolvimento da aula:**

O professor pode...

Iniciar a aula convidando os alunos que se voluntariaram a ler seus textos. Gradualmente, incentivar outros alunos a participarem da leitura.

Promover uma discussão sobre as diferenças e semelhanças entre os textos lidos.

Perguntar aos alunos por que acham que os textos são diferentes e se isso representa algum problema.

Refletir sobre o conceito de "copiar" uma fala e a natureza autoral da produção textual. Discutir como a linguagem é social e como cada autor usa as palavras de maneira única. Conduzir uma discussão sobre a diversidade de opiniões e como isso se reflete nos textos. Compartilhar o comentário de uma aluna sobre como "ninguém é dono de nenhuma palavra" e explorar o significado dessa ideia.

Discutir a diferença entre fato e opinião.

Destacar a importância de verificar informações e ser crítico em relação ao que se ouve e lê. Pedir aos alunos que escrevam uma breve reflexão sobre o que aprenderam com a leitura e discussão dos textos.

Incentivar os alunos a refletirem sobre a importância de respeitar diferentes perspectivas e a valorizar a própria voz autoral.

### **Materiais:**

Textos produzido pelos alunos. Caderno para anotação.



Quadro branco e marcadores.

### **Avaliação:**

Participação e engajamento durante a leitura e discussão dos textos.

Qualidade das reflexões orais e escritas sobre a autoria e a diversidade de opiniões. Respeito e valorização das diferentes perspectivas apresentadas pelos colegas.

## Planejamento Anual de História – 5º ano

		PLANEJAMENTO ANUAL	
DADOS DA DISCIPLINA			
Nome da Disciplina: História			
Ano: 2023	Ano de escolaridade: 5º ano		Turmas: A, B e C.
Carga Horária semanal: 2 horas/aula		Carga Horária anual: 66,40 horas/aula	
Docentes: xxxxxxxxxxxx			

**OBJETIVO GERAL**

Construir conceitos de espaço, tempo, relações sociais, natureza e cultura, possibilitando aos educandos situações para que possam exercer o direito à cidadania e o respeito ao meio ambiente. Organizar os acontecimentos do tempo presente e de um passado mais remoto, em uma sequência cronológica.

**PLANEJAMENTO DE HISTÓRIA - 1º BIMESTRE**

Unidade temática	Objetos de conhecimento da BNCC	Habilidades da BNCC	Práticas didático-pedagógicas
Nossa cultura e nosso calendário	Noção de História. Tempo da Natureza. Instrumentos de medição do tempo em diferentes culturas, diferentes calendários.	(EF05HIUDI01) Identificar o conceito de História como processo de construção dos sujeitos históricos.  (EF05HIUDI02) Identificar as diferentes noções de tempo e referindo as marcações presentes nas culturas.  (EF05HI03X) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos, contextualizando com a cultura brasileira na atualidade e enfatizando	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro de imagens;</li> <li>• Produção de textos coletivos/individuais;</li> <li>• Produção de histórias;</li> <li>• Contação de histórias e outros.</li> <li>• Análise de linha do tempo;</li> <li>• Roda de Conversa;</li> <li>• Socialização de relato escrito;</li> <li>• Caça-palavras;</li> <li>• Palavra-cruzada.</li> <li>• Jogos e brincadeiras;</li> <li>• Atividade com recorte e</li> </ul>

Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos.  O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados.	que a fé não é fator discriminatório e excludente na vida social.  (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.  (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• colagem;</li> <li>• Leituras e interpretação de textos diversos.</li> <li>• Leitura de livros literários relacionados a temas abordados;</li> <li>• Pesquisa;</li> <li>• Roda de conversa com relatos dos estudantes sobre suas pesquisas;</li> <li>• Documentários ou filmes relacionados diretamente ao tema;</li> <li>• Comparação da nossa comunidade com outras nos distritos de Uberlândia;</li> <li>• Etc.</li> </ul>
---	--	---	---

**PLANEJAMENTO DE HISTÓRIA - 2º BIMESTRE**

Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados. Fixação dos grupos humanos.  O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos.	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.  (EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos, contextualizando com a cultura brasileira na atualidade e enfatizando que a fé não é fator discriminatório e	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro de imagens;</li> <li>• Produção de textos coletivos/individuais;</li> <li>• Produção de histórias;</li> <li>• Contação de histórias e outros.</li> <li>• Análise de linha do tempo;</li> <li>• Roda de Conversa;</li> <li>• Socialização de relato escrito;</li> <li>• Caça-palavras;</li> <li>• Palavra-cruzada.</li> <li>• Jogos e brincadeiras;</li> <li>• Etc.</li> </ul>
---	---	--	---



	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.	excludente na vida social.  (EF05HI05X) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica contextualizando com a história recente do Brasil.  (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.	
<b>PLANEJAMENTO DE HISTÓRIA – 3º BIMESTRE</b>			
<b>Registros da História: linguagens e culturas</b>	O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.  As tradições orais e a valorização da memória.	(EF05HI06X). Comparar e discriminar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.  (EF05HI07X) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos e referenciais de memória.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro de imagens;</li> <li>• Produção de textos coletivos/individuais;</li> <li>• Produção de histórias;</li> <li>• Contação de histórias e outros.</li> <li>• Análise de linha do tempo;</li> <li>• Roda de Conversa;</li> <li>• Socialização de relato escrito;</li> <li>• Etc.</li> </ul>
<b>PLANEJAMENTO DE HISTÓRIA – 4º BIMESTRE</b>			

<b>Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social</b>	Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008 (História e cultura Afro-brasileira e dos povos Indígenas).  Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade  As formas de organização social e política: a noção de Estado	(EF05HI05X) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica contextualizando com a história recente do Brasil.  (EF05HI09X) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.  (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.  (EF05HI02X) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social, percebendo o lugar do indivíduo nesse contexto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro de imagens;</li> <li>• Produção de textos coletivos/individuais;</li> <li>• Produção de histórias;</li> <li>• Contação de histórias e outros.</li> <li>• Análise de linha do tempo;</li> <li>• Roda de Conversa;</li> <li>• Socialização de relato escrito;</li> <li>• Caça-palavras;</li> <li>• Palavra-cruzada.</li> <li>• Jogos e brincadeiras;</li> <li>• Etc.</li> </ul>
--	---	--	---

<b>METODOLOGIA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas expositivas dialogadas (levantamento de conhecimentos prévios, apresentação de conceitos, sistematização por meio de exercícios);</li> <li>• Uso de outros espaços da escola, como quiosque, gramado;</li> </ul>	

- Aulas no laboratório de informática, na biblioteca e sala de vídeo;
- Atividades individuais e em grupo;
- Utilização de filmes e livros de literatura;
- Estudo de texto;
- Jogos educativos.

#### AVALIAÇÃO

- **Avaliação processual** – 15, 0 pontos:
  - Participação dos alunos nas aulas e visto nos cadernos (acompanhamento das atividades de sala e de casa);
  - Trabalho de pesquisa em sala e em casa e atividades avaliativas.
- **Avaliação bimestral** – 10, 0 pontos.

#### RECURSOS USADOS

- Livro didático
  - Mídias Educacionais Digitais
- Laboratório de informática;  
Livros de literatura, revistas e outros materiais para pesquisa.

#### BIBLIOGRAFIA BASICA

- Orientações para as ações pedagógicas das escolas em 2022. Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2022;
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018.
- GRANGEIRO, C. D. **Encontros História**, 5º ano; 1 ed. São Paulo: FTD, 2018.

Assinatura dos Professores: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Pedagogo (a): \_\_\_\_\_

Uberlândia, 28 de fevereiro de 2023.