

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: UMA CARTOGRAFIA DE  
POSSIBILIDADES AO ATRAVESSAR O PORTÃO DA ESCOLA**

READING AND TEXT PRODUCTION: A CARTOGRAPHY OF POSSIBILITIES WHEN  
CROSSING THE SCHOOL GATE

LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS: UNA CARTOGRAFÍA DE POSIBILIDADES  
AL CRUZAR LA PUERTA DE LA ESCUELA

Cícero Leão da Cunha<sup>1</sup> [Orcid.org/0009-0004-0756-7066](https://orcid.org/0009-0004-0756-7066)  
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes<sup>2</sup> [Orcid.org/0000-0002-3256-2652](https://orcid.org/0000-0002-3256-2652)

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, Espírito Santo, Brasil;  
[ciceroleaocunha@gmail.com](mailto:ciceroleaocunha@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, Espírito Santo, Brasil;  
[larirodrigues22@hotmail.com](mailto:larirodrigues22@hotmail.com)

**RESUMO:**

O artigo debate acerca da leitura e da produção textual com adolescentes em escola de Ensino Fundamental do município de Serra/ES, em 2022. O campo problemático busca compreender como os agenciamentos produzidos pelo desejo desses *praticantes pensantes* os impulsionam à leitura e à produção de textos. A metodologia de pesquisa-intervenção pauta-se na cartografia (Deleuze; Guattari, 1995) e nas conversas (Bondía Larrosa, 2003). Problematiza os diálogos entre estudantes de 9º ano e uma professora de língua portuguesa, realizando conexões com a noção de texto como produção de desejo (Larrauri, 2009) e agenciamento coletivo de enunciação (Deleuze; Parnet, 1998) no cotidiano escolar. Como resultados, destaca que os estudantes desejam escrever, mas há pouco interesse de expressarem-se com outras linguagens comunicacionais. Aponta os excessivos cuidados e tempos despendidos com a gramática, em detrimento de outras possibilidades de produção textual, outras semióticas menos estruturantes e mais encarnadas na vida dos sujeitos. Propõe investimentos em equipamentos, infraestrutura e qualificação para a produção dos textos em linguagens virtuais, estruturação das bibliotecas escolares e ampliação do número de estudantes leitores/escritores nas escolas.

**Palavras-chave:** desejo; agenciamento coletivo de enunciação; cartografia; cotidiano; texto.

**ABSTRACT:**

The article essay about reading and textual production with adolescents in an elementary school in the municipality of Serra/ES, in 2022. The problematic field seeks to understand how the agencies produced by the desire of these thinking practitioners drive them to read and produce texts. The intervention research methodology is based on cartography (Deleuze; Guattari, 1995) and conversations (Bondía Larrosa, 2003). It problematizes the dialogues between 9th grade students and a Portuguese language teacher, making connections with the notion of text as the production of desire (Larrauri, 2009) and collective agency of enunciation (Deleuze; Parnet, 1998) in everyday school life. As a result, it highlights that students want to write, but there is little interest in expressing themselves with other communication languages. It points out the excessive care and time spent on grammar, to the detriment of other possibilities of textual production, other semiotics that are less structuring and more embodied in the lives of the

subjects. It proposes investments in equipment, infrastructure and qualifications for the production of texts in virtual languages, structuring school libraries and increasing the number of student readers/writers in schools.

**Keywords:** desire; collective agency of enunciation; cartography; routine; text.

### RESUMEN:

El artículo debate sobre lectura y producción textual con adolescentes en una escuela primaria del municipio de Serra/ES, en 2022. El campo problemático busca comprender cómo las agencias producidas por el deseo de estos practicantes del pensamiento los impulsan a leer y producir textos. La metodología de investigación de intervención se basa en la cartografía (Deleuze; Guattari, 1995) y conversaciones (Bondía Larrosa, 2003). Problematiza los diálogos entre estudiantes de noveno grado y una profesora de lengua portuguesa, estableciendo conexiones con la noción de texto como producción de deseo (Larrauri, 2009) y agencia colectiva de enunciación (Deleuze; Parnet, 1998) en la vida escolar cotidiana. Como resultado, se destaca que los estudiantes quieren escribir, pero hay poco interés en expresarse con otros lenguajes de comunicación. Señala el excesivo cuidado y tiempo dedicado a la gramática, en detrimento de otras posibilidades de producción textual, otras semióticas menos estructurantes y más encarnadas en la vida de los sujetos. Propone inversiones en equipamiento, infraestructura y cualificación para la producción de textos en lenguajes virtuales, estructurando las bibliotecas escolares y aumentando el número de estudiantes lectores/escritores en las escuelas.

**Palabras clave:** deseo; agenciamiento colectivo de enunciación; cartografía; cotidiano; texto.

### Aprendendo a atravessar o portão...

Entre os muitos começos que um texto pode assumir, aqui neste artigo interessa o que faz convite para a arte da travessia — arte de um aprendizado —, que se elabora como uma sabedoria que não é solitária e egoísta, mas coletivizada pelas experiências vividas e compartilhadas nos caminhos percorridos. Convida-se a aprender com as experiências e com a arte compartilhada em linhas escritas e em textos que tanto provocam o pensar, como um fragmento do livro *A arte japonesa de criar estratégias*: “O aprendizado é o portão, não a casa. Quando você avistar o portão, não pense que é a casa. Você tem de atravessar o portão para chegar à casa, que está atrás” (Cleary, 1991, p. 56).

Chegar à casa, dar-se ao deleite de seu cotidiano, apreciar, sentir, viver a aventura sedutora e impactante do encontro com seus signos, nas suas mais diversas formas, e desfrutar de todo o bem que ela possa oferecer implica atravessar o portão, que emite signos — “[...] aquilo que se passa na intensidade dos encontros, forçando-nos a sentir e a pensar de outros modos” (Nascimento, 2012, p. 18). Tal encontro afeta aqueles/as que diariamente deparam com o portão

por ambos os lados e são instantaneamente impulsionados/as<sup>1</sup> a pensar em coisas ou situações nem sempre percebidas, que oportunizam aprendizado, porque se aprende “[...] sempre por intermédio de signos” (Deleuze, 2003, p.21).

Um portão é uma entrada para começos, sempre novos, com aberturas para aprendizados, possibilidades de aprender “[...] sempre no infinitivo, inacabado, criancieiro, atravessado pela arte dos encontros com signos provocadores e brincantes com a vida. Preparar-se, inspirar-se aos signos da aprendizagem” (Faria; Gomes, 2022, p.19). Essa reflexão provoca o pensamento a encontrar os tantos portões de escolas espalhados pelo Brasil, indagando: quantos signos um portão de escola pode emitir? Quantas travessias portam em virtualidades e materialidades? Como atualizar a força de pensamento dos estudantes das escolas públicas? Como provocar seus desejos<sup>2</sup> de compor com textos: de vida, de si, do outro e de mundos?

Assim, importa na escrita deste artigo o convite ao aprendizado de vislumbrar a escola como um espaço de travessia, de começos, de possibilidades, considerando, portanto, a potência de seus signos da leitura e da escrita para forçar o pensar dos estudantes, como um modo de constituição ética, estética e estilística de si e do outro no mundo. Assim, a ousadia proposta em nosso campo problemático de pesquisa com os cotidianos das escolas é de tentar perceber a produção textual como agenciamento coletivo de enunciação: “[...] Todo agenciamento é coletivo, já que ele é feito de vários fluxos que arrastam as pessoas e as coisas, e só se dividem ou se juntam em multiplicidades” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 98).

Nesse sentido, as linhas de texto<sup>3</sup> aqui rascunhadas e agenciadas pelos coletivos que ajudam a compor um corpo-pesquisa em educação visam ampliar sentidos sobre o campo do desejo e sobre os agenciamentos coletivos de enunciação que emergem nos encontros provocados pela produção textual entre leituras, escritas, compartilhamentos, docências e estudantes. O campo problemático se constitui ao tensionar uma busca por compreender como esses agenciamentos, produzidos pelo desejo dos *praticantespensantes*, os impulsionam à produção do texto nos *espaçostempos* da escola. Por meio da cartografia de pesquisa, mobiliza-

---

<sup>1</sup> Em conformidade com Abranches (2009, p. 18), quando necessário, o uso da barra fará “[...] referência explícita a ambos os sexos de forma igual e paralela, o que implica tornar visível na linguagem o sexo invisível — na grande maioria dos casos, as mulheres — através da marcação sistemática e simétrica do gênero gramatical”.

<sup>2</sup> Aprendemos com Deleuze (1994) a chamar de desejo as linhas mais produtivas, as linhas políticas, que aqui convidamos a compreender por meio dos agenciamentos coletivos de enunciação dos estudantes nos atos de leitura e escrita.

<sup>3</sup> Apresenta a discussão de um dos objetivos desenvolvidos e a produção de dados parciais de pesquisa de mestrado em andamento.

se uma performance metodológica próxima, aberta, implicada e dialógica que se dedica a mapear o movimento do desejo de leitura dos estudantes, evidenciando o que os leva a querer escrever; o que dispara o dar-se a escrever; os desafios enfrentados pelos estudantes que se lançam ao ato da escrita; as possibilidades elaboradas nos contextos escolares pelos docentes para que a escola assuma sua função social de mobilizar o pensamento por intermédio da sensibilização dos signos, como os da literatura e da escrita. Para tanto, trata de uma experiência *vividapraticada* nos *espaçostempos* de uma escola de Ensino Fundamental do município de Serra/ES, durante o ano de 2022, tendo como sujeitos *praticantespensantes* do cotidiano uma professora de língua portuguesa e estudantes de três turmas de 9º ano.

Portanto, nos limites deste texto, primeiramente apresenta-se *uma performance metodológica da pesquisa cartográfica* e a relação com *o desejo*. Posteriormente serão destacadas as conexões possíveis entre as produções textuais e os agenciamentos coletivos de enunciação que emergem em pesquisas acadêmicas e no cotidiano escolar, por meio do *texto-força: agenciamento coletivo de enunciação*. Por fim, resgata as *experiências de uma travessia inacabada*, destacando as considerações provisórias e sempre em fazimento de uma pesquisa cartográfica.

Desse modo, aludindo ao fragmento citado no início deste artigo (Cleary, 1991), chegar à escola implica também atravessar um portão, que, assim como o da casa, emite signos. Aqui esse portão diz respeito também ao próprio artigo, posicionado entre aqueles/as que o escreveram e aqueles/as que posteriormente o haverão de ler. Assim pensando, os signos, os desejos, os agenciamentos, as conexões e os arranjos rizomáticos (conectivos) produtores de possíveis, coengendrados na multiplicidade de relações tecidas no cotidiano escolar por seus *praticantespensantes*, dispostos neste artigo, são objetos da compreensão e do aprendizado daqueles/as que o sistematizaram. A leitura, criação de quem lê, certamente produzirá tantos outros possíveis indo ao encontro, contrapondo-se ou ampliando o que está sendo dito. A isso talvez possamos chamar de rizomaticidade do texto, qualidade do que lhe é peculiar: um texto, sob a ação de leitores/as, produz rizoma — conceito criado para designar o modo como indivíduo e sociedade se constituem, contrapondo-se ao modelo arbóreo, ou seja, às verticalizações de toda ordem. Assim, como Deleuze e Guattari (1995), o convite que se expande por essas linhas é o de se pensar em uma produção textual como um rizoma, que não “[...] começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. [...] rizoma é aliança, unicamente aliança” (Ibid, 1995, p. 48).

Observemos: há apenas um mundo físico a envolver o portão da escola, mas muitos

mundos existenciais a serem criados. O portão obviamente não é o muro. Por ele passam, para ambos os lados, pessoas afetadas pela multiplicidade de relações produzidas nos cotidianos, nos encontros com os pensamentos, os signos e os desejos, elaborando processos de subjetivação e realidades aprendentes múltiplas. Em abertura aos processos educativos que emergem do chão das escolas e que potencializam o aprendizado dos estudantes, a aposta ética, política e epistemológica deste artigo assume, portanto, a produção textual como um agenciamento coletivo de enunciação capaz de ampliar o pensamento, a coletividade, a apropriação de conhecimentos escolares e o compartilhamento de saberes, como também capaz de mobilizar a produção de experiências dos/as estudantes e professores/as, transformando o território<sup>4</sup> habitado — conduzindo travessias.

### **Fazendo travessia: a performance cartográfica de pesquisa**

*Sou daqueles que se maravilham com o universo, mas não dos que lhe atribuem um sentido ou o racionalizam.*

(Edgar Morin)

Ultrapassar os limites estabelecidos pelos portões da escola para tentar compreender e conhecer com as pessoas, com seus pensamentos, com os processos produzidos, com os movimentos experimentados cotidianamente, para só assim se aproximar de nossas questões e nosso campo problemático de pesquisa é, ao mesmo tempo, desafiador e instigante, pois exige dos pesquisadores o desenvolvimento de uma performance e o abandono de certas práticas que não conseguimos mais levar em nossa bagagem ao fazer a travessia do portão.

Como *professores/pesquisadores/as* implicados/as com a escola e com a pesquisa, há o desafio da captura pela lógica da racionalidade moderna, eficientista, classificatória, homogeneizadora de mundos, heteronormativa, excludente e opressora. Em muitos casos, essa lógica atuou aprisionando o movimento da pesquisa com métodos estabelecidos aprioristicamente (*input*) e preparados para coletar informações que serão analisadas posteriormente (*output*), desconsiderando a complexidade dos fenômenos educacionais (os processos). Assim, Barros e Kastrup (2009) destacam que a ciência moderna compreende as etapas da pesquisa como momentos separados e sucessivos. Concluído o primeiro, passa-se ao segundo e assim por diante. Já com a pesquisa cartográfica, o que se passa é diferente. É preciso

---

<sup>4</sup> O conceito de território “[...] implica o espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico. O valor do território é existencial: ele circunscreve, para cada um, o campo do familiar e do vinculante, marca as distâncias em relação a outrem e protege do caos” (Zourabichvili, 2009, p. 46).

desenvolver uma atitude, uma performance, um trejeito singular. A travessia é um ato em sua multiplicidade, não um recorte simplório e representacional. O caminhar só se elabora pela composição de sucessivos passos, inseparáveis e em contínuo movimento. Cada passo da pesquisa entrelaça-se com o anterior e o seguinte, ou seja, a processualidade está contemplada em todos os passos: elaboração do campo problemático, produção e análise dos dados, sem que haja necessariamente uma sequência que determine a temporalidade da pesquisa, sua narratividade ou a compreensão dos processos. A rizomaticidade e a transformação experimentada permitem maravilhar-se com o universo. Nesse sentido, o ato de analisar acompanha todo o processo, o que permite que a compreensão de cada passo sofra transformações.

A opção pela cartografia, conceito apresentado por Deleuze e Guattari (1995), mantém estreita relação com a ideia de acompanhar a produção de desejos, agenciamentos e conexões ativados nos processos rizomáticos constituintes das experiências, *vividas/praticadas* por seus *praticantes/pensantes* nos anos finais do Ensino Fundamental, inerentes aos processos de leitura e escrita. Como uma performance, a cartografia vai se configurando como um processo metodológico de investigação que ocorre num duplo movimento de pesquisar-intervir (Faria; Gomes, 2022).

Cartografar elabora-se como uma travessia metodológica que constitui um modo de intervir no mundo e nas relações de produção de subjetividade; é um estar atento a tudo, recorrendo a artimanhas, a performances que escapem da rigidez dos métodos cartesianos e racionalizados de pesquisa. Cartografar é alinhar tudo “[...] o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido [...]. *Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas*” (Rolnik, 2016, p. 65-66). O detalhe, nas condições ordinárias, muitas vezes escapa à nossa percepção e conseqüentemente ao nosso entendimento. Vale ressaltar que, do ponto de vista do cartógrafo, o entendimento não mantém relação alguma com tentativas de aclarar ou revelar algo. O que ele intenciona é “[...] mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem” (Ibid, 2016, p. 66).

Cartografando *com* o cotidiano, sim: eis também por isso a opção metodológica assumida. Pesquisar sobre exclui-nos das relações tecidas. Não somos catalizadores que aceleram as reações químicas sem reagir com as substâncias. “[...] Pesquisar ‘sobre’ sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separados desse outro” (Ferraço, 2003, p. 162).



Assim, cada vez mais é preciso aumentar a implicação e produzir as conexões com o cotidiano escolar e o que nele se passa, sabendo que isso exige abertura, sensibilidade e envolvimento com tudo aquilo que nos acontece no emaranhado das relações de produção de *saberesfazeres* tecidas entre nós, *praticantespensantes*, nos *espaçostempos* do cotidiano. Nesse sentido, se estamos incluídos e atravessados, se estamos compondo com o cotidiano, “[...] somos, no final de tudo, pesquisadores/as de nós mesmos/as, somos nosso próprio tema de investigação”. Desse modo, é sempre coerente que perguntemos a nós mesmos: “[...] que leitura ‘eu’ faço desse cartaz, texto ou fala?” (Ferraço, 2021, p. 166). Em uma pesquisa cartográfica, existe “[...] um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo. [...] Da mesma maneira, o texto que traz e faz circular os resultados da pesquisa é igualmente processual e coletivo, resultado dos muitos encontros” (Barros; Kastrup, 2009, p. 73-74).

Desse modo, enunciam-se, neste artigo, importantes considerações de pesquisas em desenvolvimento, tecidas por meio de muitos encontros com uma escola de Ensino Fundamental do município de Serra/ES durante o ano de 2022, tendo como sujeitos *praticantespensantes* do cotidiano uma professora de língua portuguesa e estudantes de três turmas do 9º ano. A escola se localiza na periferia da região metropolitana e se constitui como lócus de pesquisa pela aposta e pelo posicionamento ativo de seus profissionais quanto à relevância da qualificação do ensino e da educação pública, principalmente enviesada pela produção textual.

Nesse sentido, na produção coletiva de dados de pesquisa, algumas estratégias metodológicas foram criadas e procedimentos investigativos foram mobilizados para que os registros dos dados pudessem ser sistematizados, provocando o duplo movimento pesquisar-intervir. Importa aqui o movimento da observação participante junto ao cotidiano escolar e a aposta feita nas conversas entre adolescentes e professora, por intermédio dos registros em diário de campo, nos quais os dados eram colocados por escrito e gravados e/ou filmados para que depois fossem transcritos.

As conversas como estratégia metodológica que potencializam a pesquisa cartográfica ganham relevância, pois envolvem a produção de sentidos, discursos, textos, narrativas, imagens, sons, silenciamentos, encontros (Carvalho, 2009). Já o diário de campo permite o resgate das experiências vividas, seguindo a fluidez do tempo atual, com registros de modo virtual pelos espaços e tempos cartografados. O celular se tornou o bloco de notas, a câmera, a filmadora, o gravador de voz, ou seja, grande aliado nos registros das linhas da vida e das narrativas que entrelaçam as produções textuais.

Compor com o cotidiano, com ele entrelaçar-se, saber, fazer e poder com ele e, num certo sentido, com ele até confundir-se produz possibilidades permanentes de conversações, troca de ideias, problematizações, enfim, produção conjunta do conhecimento. Assim, a arte da pergunta evoca curiosidades: que encontros são possíveis quando se atravessa o portão da escola? Como os estudantes percebem o cotidiano escolar como *potencialidade para o aprendizado textual*?

Tomando da arte de Vinícius de Moraes e Baden Powell — “*A vida é arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida*” —, importa a aposta, nos limites deste texto, no entendimento de cotidiano como lócus e temporalidades de acontecimentos, permeados por encontros e desencontros, pelo imprevisível, como diz Ferrazo, por algo que acontece quando a vida nos surpreende. Diríamos que o próprio desejo se instala nesse intermeio, possivelmente como efeito da multiplicidade de agenciamentos entrelaçados, produzidos no emaranhado das relações tecidas, fruto de desejos que nos impulsionam ao devir.

O cotidiano escolar se constitui como *espaçotempo* de muitas provocações e de produções de subjetividades, umas mais maquinadas pelas engrenagens capitalistas, transformando esse espaço em lugar apenas de consumo de conteúdos, de medo, de passagem do tempo cronológico, de tutela do Estado contra a violência e as mazelas sociais, de exploração dos desejos consumistas mais desigualmente inculcados entre crianças e jovens, local de aprisionamento de seus desejos e de homogeneidade. No entanto, esse mesmo *espaçotempo* porta potência de produção de subjetividades outras, mais insubmissas e rebeldes, que não se deixam sujeitar facilmente e fazem vazar por todos os lados e poros da pele um desejo de liberdade, de experimentação, de descoberta e de vivificação do mundo.

Entre os aparentes binarismos, observa-se a coexistência de opostos entre as linhas macro e micropolíticas em exercício constante nos cotidianos escolares, movimentando-os e transformando-os em desejos, agenciamentos e conexões. É o lugar do inesperado, por isso nunca se sabe de antemão o que nele acontece. Assim foi com Deleuze, assim é e sempre será, de um jeito ou de outro, com aqueles e aquelas que dele participam. “Do cotidiano fazem parte não só os aspectos rotineiros, mas também o excepcional, o inesperado, a aventura, o sonho” (Pais, 2003, p. 78). Podemos imaginar o cotidiano escolar como *espaçotempo* aberto, em que as pessoas que o frequentam, imersas em redes de conexões e arranjos, influenciam e são influenciadas, afetam e são afetadas. Nesse emaranhado de relações, as pessoas não apenas repetem, mas criam o que desejam, porque nelas o desejo habita, reafirmando “o imprevisível” (Ferrazo, 2021, p. 12).



Portanto, torna-se relevante compreender que encontros são possíveis quando se atravessa um portão de escola. O que a imprevisibilidade do cotidiano escolar pode ensinar aos/às pesquisadores/as e às políticas de formação continuada de professores/as que se pretendem tecidas com as escolas? O que os cotidianos escolares permitem enunciar sobre a produção textual de adolescentes?

Lançar-se à complexidade dessas e tantas outras questões exige envolvimento e implicação com o cotidiano escolar em seus múltiplos processos de experimentações, cognições, relações e subjetivações. Os contornos que as linhas destes escritos assumem se fazem por intermédio da cartografia dos processos ocorridos no segundo semestre de 2022, período em que foram realizados três encontros com duração de duas aulas sequenciadas de 50 minutos, para conversar, apresentar, apreciar e discutir os textos<sup>5</sup> disponibilizados no site da escola, para assim conhecer, compreender e enunciar os desejos que agenciaram esses encontros e tantos outros emergentes nas travessias escolares pelo Brasil.

A cartografia dos encontros com os estudantes, a professora e os pesquisadores expressa algumas pontas de significações sobre o modo como esses encontros podem revelar traços e movimentos que deem pistas à docência, às escolas, aos pesquisadores, à educação; sobre o modo como os desejos são agenciados e como acontecem em relação à produção textual. Importa ressaltar que apenas pontas de significações estão aparentes e são capturadas na pesquisa e que tantas outras composições são elaboradas nos processos aprendentes, pois a compreensão do campo do desejo é complexa, dinâmica, processual e relacional, não cabendo leituras e análise deterministas ou apriorísticas, como alerta Larrauri (2009, p. 82): “Verdadeiramente difícil é desejar, porque desejar implica a própria construção do desejo: formular o agenciamento que se deseja, que mundo se deseja para que seja o mundo que lhe convenha, o mundo que aumente sua potência, o mundo no qual seu desejo flua”.

Desejo é construção. Desejar é sempre um desafio mais produtivo e mais político. Desafiador é também o desejo de produzir os primeiros registros da experiência em processo *vividapracada* por nós, *praticantespensantes* do cotidiano escolar. *Viverpraticar* o cotidiano é tão desafiador quanto narrar o que nele se percebe e passa, mesmo sabendo às vezes que isso se confunde conosco. É preciso humildade para reconhecer que não sabemos tudo de nós; que nossa capacidade de percepção das coisas não capta tudo o que se passa no cotidiano; mesmo

---

<sup>5</sup> Textos produzidos por estudantes do 9º ano durante o desenvolvimento do projeto “Ler para Ver”. São textos produzidos a partir da leitura de livros da biblioteca e que estão disponibilizados no *site* da escola.

o que é percebido e até certo ponto compreendido está sujeito às limitações de nossa linguagem.

Por isso, é preciso olhar atento, escuta sensível e, sem pressa alguma, escolha sutil das palavras que terão a difícil missão de compor um discurso novo, talvez possível, que se faça acessível para outros agenciamentos do desejo que não os homogeneizadores e burocráticos, já que a rebeldia do cotidiano indica que “[...] estão pulsando muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos ‘com’ eles”. Nossos discursos ainda estão recheados de “[...] vazios que são deixados por entre as linhas escritas porque não há palavras que possam dar conta do que estamos querendo dizer [...]” (Ferraço, 2007, p 87-88).

Comungando com a percepção e o sentimento de Ferraço, implicados/as na experiência, buscando compor com os instantes *vividospaticados* nos encontros com os estudantes e a professora nas conversas sobre texto e escrita, processos e produção, para assim acessar o campo de experimentação e os agenciamentos do desejo que movem o pensamento aprendente dos estudantes, a cartografia como acompanhamento de processos de subjetivação alimenta a aposta que se pode aprender com eles. No sentido de Bondía Larrosa (2002, p. 24), abrir-se à experiência implica a “[...] possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, [...] requer cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro [...]”.

Por isso, no curso da experiência com a pesquisa é tão valioso mobilizar a roda de conversa como procedimento de produção de dados. Nos *espaçostempos* do cotidiano escolar, desejos e textos – e tantas outras coisas importantes que a eles se conectam –, foram conversas nossas. Melhor dizendo, nós fomos elas. Fomos conversas, expressões e sentimentos sucedidos na transversalidade dos *espaçostempos* cotidianos, sem comandantes ou comandados, sem pretensão nenhuma de chegar a lugares previamente demarcados, sem aceleradores nem freios.

Acreditando, assim como Bondía Larrosa (2003, p. 212), na imprevisibilidade dos rumos de uma conversa e nos disparadores de pensamentos que despertam, consideramos que nela tudo é possível: “[...] pode-se chegar a dizer o que não se queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer...”. O acordo não está previsto ao final, assim como as diferenças. “A arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças [...] mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...e isso é o que a faz interessante [...]”. Embora não sabendo previamente a que lugar a conversa pode levar um pesquisador/a e quais travessias pode desencadear, o investimento deste artigo se pauta na compreensão da leitura e da escrita como processos para que estudantes se (re)inventem e inventem encontros e para que haja uma escola possível, circundando a processualidade de um texto de forma leve, instigante e

prazerosa.

## Texto-força: agenciamento coletivo de enunciação

*Meninos e meninas, não há nada melhor que o texto para saber com e sobre vocês<sup>6</sup>.*  
(Ivanilda Xavier de Amorim)

Afinal, o que é mesmo o texto? Há muitas respostas que, até o presente momento, poderiam ser dadas a essa pergunta. Se a procura seguir por uma racionalidade que se ocupa por entendê-lo como um produto, caberá aplicar uma lógica avaliativa homogeneizadora distanciada, invisibilizadora dos sujeitos implicados em seu processo de elaboração. A história da educação moderna tanto evidenciou essa racionalidade que desenvolveu meios meritocráticos de avaliar e classificar os mais e os menos aptos. Esses olhares, que buscam pelo produto e não para a produção, não nos interessam, senão para afirmar nosso descontentamento com sua ineficiência com a promoção da justiça cognitiva e com sua eficácia na produção de desigualdades.

Enquanto existir, a humanidade dará inúmeras outras versões sobre texto. Para o momento, é relevante destacar que o conceito que se alinha com a discussão tratada aqui é a que visa a um conceito de texto como processualidade, como um

[...] retalho de tecido da trama da vida pessoal e da trama da humanidade. Um texto não se fecha, possui ligações com um todo e se prolonga em leituras. Texto é texto para o leitor. Podemos dizer que um texto é um micro pedaço de um tecido de fundo que forma o “grande discurso da humanidade”. Nós nos apropriamos de um discurso fazendo o texto passar por nós em nossa capacidade de ler e de tecer (Josgrilberg, 2017, p. 87).

O que faz alguém desejar o texto? No emaranhado de linhas que vão compondo os processos de sua tessitura, como docentes e estudantes agenciam desejos, conexões e arranjos, compondo-o e compondo-se em/entre linhas de leitura e escrita? Que relações mantém com o cotidiano da escola e seus *praticantespensantes*? Como é agenciado e se manifesta nos *espaçostempos vividospraticados* por docentes e estudantes no cotidiano da escola? Por que lemos? Por que produzimos textos? O que conecta a produção textual à leitura e vice-versa? O que explica o fascínio que o texto exerce sobre nós? E, o mais importante, o que pode um texto?

Considerando o atravessamento da última provocação como a mais latente e conectiva

---

<sup>6</sup> Fala proferida em sala de aula em referência à importância da leitura e da produção de texto no Ensino Fundamental.

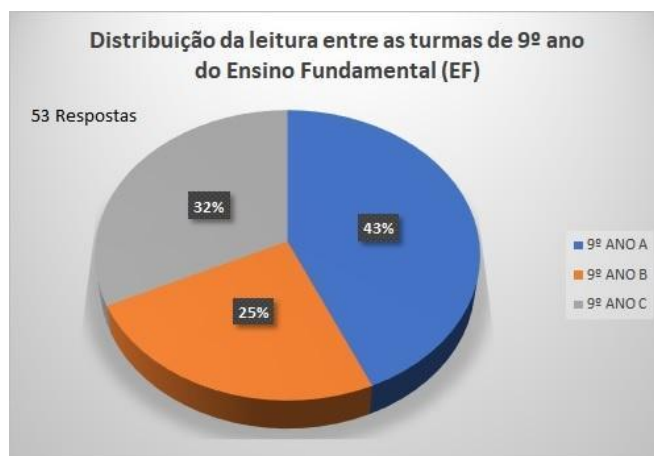
em nosso corpo-docência, importa evidenciar o texto como força em sua rizomaticidade e potência de tecer agenciamentos coletivos de enunciação, pois permite que a escola, suas práticas e os sujeitos sejam reconhecidos como produtores de existências, de saberes, de legitimidade e de coletividade. Compreender a relevância social da escola como produtora de saberes e sentidos perpassa por considerar que o agenciamento coletivo de enunciação não nasce da individualidade, “[...] não corresponde nem a uma entidade individuada, nem a uma entidade social predeterminada” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 31).

A ideia da pesquisa é uma aposta convicta na implicação docente/discente; no desejo de professores/as que, porque acreditam, investem nos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita de seus aprendizes; é sobretudo o reconhecimento de que os/as adolescentes estudantes do Ensino Fundamental produzem, a seu modo, expressivos textos nos *espaçostempos* da escola. Produzem textos que são expressões de si — como bem lembrou Amorim —, que questionam e denunciam, mas singularmente anunciam que uma outra escola é necessária e possível.

Desse modo, a performance cartográfica capta um movimento e segue seu fluxo. Um primeiro texto-força se escrevia no cotidiano escolar pelo viés da prática pedagógica e da implicação docente com os processos de produção textual de seus estudantes de 9º ano. A docência, compondo-se como ato político, ao ser agenciada pelos desejos de leitura e de escrita dos estudantes, dava passagem para os afetos dos jovens, criava possibilidades e estratégias para viabilizar o encontro entre escola-desejo-texto-jovem.

Mesmo diante de uma realidade escolar com ausência de profissionais com formação específica para atuar na biblioteca, as linhas de cartografia mapearam, junto aos alunos das três turmas de 9º ano, que uma média de 7,6 livros foram lidos por ano. Ao seguir os fluxos dos estudantes que passaram pela biblioteca, foi possível observar que, no universo de 53 participantes, apenas 14 deles leram menos que cinco livros. Ainda pode-se observar no Gráfico 1, disposto abaixo, como se configurou a distribuição da leitura entre as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental:

**Gráfico1** – Distribuição da leitura entre as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (EF)

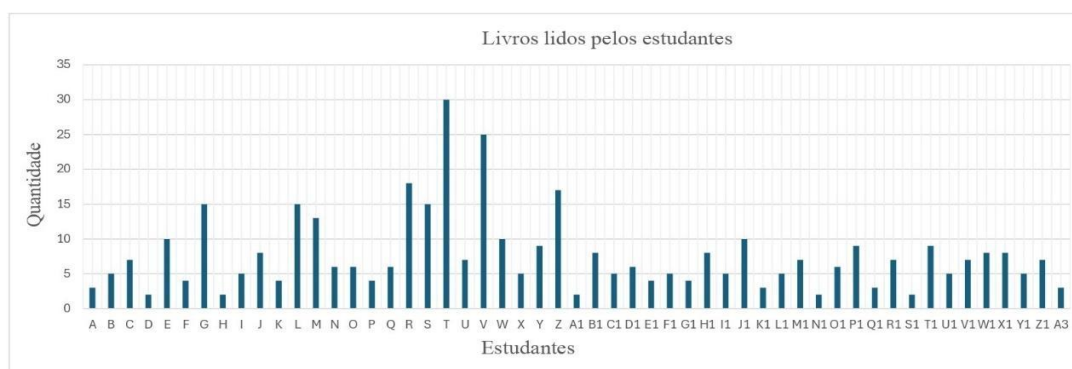


Fonte: Dados dos pesquisadores(2022).

O texto-força escrito com esse movimento evidencia a aposta do trabalho docente, que não se limita aos usos de uma sala de aula, mas que inscreve nos corpos-estudantes como agenciamento coletivo do desejo de ocupação de outro território — a biblioteca. A respeito desse lugar, pode-se notar que os “[...] movimentos políticos não devem apenas resistir e se defender, mas afirmar-se como forças criadoras” (Lazzarato, 2006, p. 20), ou seja, a inexistência de um servidor na biblioteca poderia ser um fator paralisador de práticas pedagógicas, isto é, um impeditivo para que os estudantes tivessem acesso ao acervo literário da escola e, com isso, o movimento do pensamento fosse nesse viés anestesiado. No entanto, uma força criadora operou como disparadora de possibilidades de encontro entre os estudantes e a língua portuguesa, entre textos, leituras, escritos, processos e produções.

O gráfico disposto a seguir apresenta um espectro da variedade de leitura entre os estudantes das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, em 2022.

**Gráfico2** – Quantidade de livros lidos por estudantes das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Dados dos pesquisadores (2022).

O movimento de escrita de um texto-força como agenciamento do desejo dos estudantes de acessar o acervo da biblioteca e da leitura, como observado no Gráfico 2, não é aqui romantizado ou tratado como um ato isolado que desmobiliza ou que ignora a necessidade de investimentos públicos na educação. Quando se ouvem os relatos da professora de língua portuguesa sobre o ato de levar os alunos à biblioteca, de registrar o título dos livros escolhidos em seu próprio controle, de acompanhar o andamento da leitura deles e delas, dando-lhes suporte, e depois de fazer a devolução e a reorganização dos livros na biblioteca e dar baixa no controle, observa-se que os/as professores/as acabam assumindo o ônus da ausência de políticas públicas que assegurem o funcionamento eficaz da biblioteca escolar. Por outro lado, é preciso destacar a grande relevância do papel da docência e de seu trabalho como ato político de abertura dos possíveis:

Encontramo-nos muito mais próximos da política do que acreditávamos. Isso por que o conflito político [...] como alternativa subjacente às condições de possibilidade dadas (capital/trabalho, homens/mulheres, trabalho/lazer) e conflito como degeneração de qualquer prévia atribuição de papéis, de funções, de percepções, de afetos [...] da qual podemos contestar o que já está estabelecido no ser, [...] para além do que já é dado, um novo horizonte não dado (Lazzarato, 2006, p. 19).

Desse modo, a docência compõe um texto-força que indica para as escolas, no sentido de Morin (2020, p. 10), que há um “[...] forte sentimento do invisível escondido dentro do que é visto”. Assim, ao contestar o que está dado e traçar outra possibilidade, a professora aponta que agenciamento e conhecimento são dois personagens que, no plano de imanência, buscam em suas lutas e seus desejos a “[...] formação do ethos, do bios, da existência ‘militante’ [...]” (Lazzarato, 2014, p. 209).

O segundo texto-força mapeado pela performance cartográfica assumida com a pesquisa se alinhavou entre as considerações feitas por estudos que tratam da leitura e da produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental, alocados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos 2009 e 2020, dos quais foram identificadas e selecionadas seis dissertações de mestrado (Conti, 2020; Costa, 2018; Moraes, 2016; Rocha, 2016; Silva, 2010; Silva, 2017) e uma tese de doutorado (Fiorelli, 2009) que dizem respeito ao nosso campo problemático de estudo. Na esteira das discussões tecidas nessas pesquisas, percebe-se movimentos diversos que problematizam e buscam potencializar as práticas de leitura e produção textual nesse segmento de ensino e que procuramos relacionar com os



movimentos e processualidades emergentes das conversas promovidas entre/com estudantes, professora e pesquisadores.

Conti (2020, p.13) reconhece que a prática de atividades relacionadas à leitura e reflexão sobre a língua materna na maioria das aulas é algo ainda deficitário. Afirma que tal prática oportuniza ao estudante a reflexão sobre o processo de “(re) elaboração do próprio texto”. Ressalta a importância de práticas que considerem a interação e a autoria na produção do “[...] texto escrito, oral e multissemiótico nos mais diversos contextos de comunicação”. Sua pesquisa investiga o papel da reescrita de textos argumentativos no 9º ano do Ensino Fundamental e propõe a inserção de práticas de produção escrita que utilizem a tecnologia (ferramentas de áudio, vídeo etc.), visto que a tecnologia é tão comum no cotidiano da maioria dos estudantes. No entanto, considerando a precariedade das condições de infraestrutura da maioria das escolas do país, sobretudo no que diz respeito ao uso da tecnologia, aponta a enorme dificuldade de se trabalhar com gêneros textuais sem fazer uso dessa tecnologia.

Fiorelli (2009, p. 4) aponta que “[...] o meio virtual pode contribuir para a emergência de novas possibilidades de trabalho com gêneros, propiciando que se estabeleçam, na sala de aula e fora dela, outras instâncias de interação entre alunos e professor [...]”. Enfatiza que estamos vivenciando novos tempos na comunicação, especialmente com o advento da internet, com expressivas alterações no mundo da leitura e da escrita. Sua pesquisa busca conhecer de forma mais aprofundada como o meio virtual potencializa a leitura e a produção de textos, com suas características próprias e suas possíveis contribuições aos variados processos de letramento.

No sentido de compreendermos quais movimentos, signos e travessias os estudantes e a professora mobilizavam para a produção do texto no cotidiano escolar, recorreremos aos estudos de Conti (2020) e Fiorelli (2009), para que se pudesse conhecer, junto àqueles jovens, quais procedimentos, estratégias e dispositivos eram utilizados ou que detinham sua preferência na (re)elaboração de texto. Após as conversas, em que foram perguntados sobre o formato do texto e o prazer durante sua produção (se de modo escrito, imagético em vídeo ou sonoro como podcast), foi possível identificar, como demonstra o Gráfico 3, que, em sua maioria, os estudantes priorizam a produção do texto escrito; em segundo, a produção imagética e, por último, a sonora.

**Gráfico 3** – Preferência de dispositivos de produção de texto pelos estudantes das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Dados dos pesquisadores (2022).

Então, o que os dados são capazes de indicar? Em que nos mobilizam? Como agenciamento coletivo de enunciação, fazem alguns alertas para a escola: a) os estudantes desejam escrever; b) os estudantes pouco manifestam desejo por expressar-se com outras linguagens comunicacionais; c) são necessários investimentos em equipamentos/infraestrutura/qualificação para a produção dos textos em linguagens virtuais. Diante desses alertas, expomos que o desejo de produção textual expresso no gráfico pela maioria por um texto escrito pode assumir muitas facetas que não foram investigadas no bojo deste texto, mas que merecem atenção, a saber: estariam os adolescentes dizendo que preferem ficar em sua zona de conforto (pois desde cedo aprendem a escrever na escola como forma de registro e sistematização do pensamento e do conhecimento) e manter a escrita como dispositivo de produção textual? Estariam enunciando a limitação da formação humana ofertada pelas escolas, que pouco perpassa por uma lógica de semiótica mista?

No sentido de afirmar a relevância da produção do texto escrito, Rocha (2016) assinala que as competências de leitura e escrita são imprescindíveis na dita sociedade do conhecimento e alerta que, sem elas, corre-se o risco do insucesso escolar e da exclusão social. Reconhece o quão distante ainda está daquilo que se espera — o trabalho de formação de leitores e produtores de textos desenvolvido pela escola — e aponta como uma das possíveis causas o equívoco de que estudar língua é estudar gramática. Sua pesquisa aposta no trabalho com textos autobiográficos, por sua relação com a história de vida dos/as adolescentes, acreditando na possibilidade de uma maior interação social entre alunos/as e professores/as a partir da própria vivência.

Sobre a preocupação com uma sistematização que se possa validar por meio do registro sistematizado em forma de texto escrito, a autora, ao mesmo tempo que lança uma crítica aos excessivos cuidados e tempos despendidos com a gramática, não problematiza sobre a necessidade de outras possibilidades de produção textual ou outras semióticas menos estruturantes e mais encarnadas na vida dos sujeitos. Isso também se observa quando a professora faz uma comparação entre o número de livros lidos pelos estudantes e o quantitativo de textos produzidos por eles. Ao se mapear quais assuntos/temas os estudantes das três turmas do 9º estavam produzindo textos e socializando em sala de aula, destacaram-se: Como eu gostaria de ser no futuro; Combate ao suicídio; Ser jovem: alienação ou engajamento; A guerra na Ucrânia; O aborto e a opinião da sociedade e Gravidez na adolescência. Segundo a professora, “[...] como se pode ver, há ainda um distanciamento entre o volume de leitura dos adolescentes e os textos que eles produziram, mas ressalto que, embora em bem menor quantidade, os textos aqui citados, em sua maioria, apresentam coesão, coerência, objetividade e concisão” (Professora de língua portuguesa do 9º ano).

No entanto, essa mesma narrativa da professora é repleta de apostas. Os textos-forças enunciam uma aposta na ampliação do acesso às bibliotecas e conseqüentemente na ampliação dos estudantes leitores nas escolas. Do mesmo modo, também toma os textos produzidos como agenciamento coletivo de enunciação capaz de narrar os processos aprendentes dos alunos leitores e escritores a partir de suas potencialidades e não de suas limitações, indo na contramão de algumas pesquisas, como as de Silva (2010) e Costa (2018) que destacam as “faltas”, as “limitações”, os “fracassos” dos jovens leitores, desconsiderando por completo a pergunta que faz vibrar este artigo: o que pode um texto?

Silva (2010) ressalta que, mesmo após anos de permanência na escola, há ainda um significativo número de estudantes com dificuldades na compreensão de leituras, com limitada capacidade de análise crítica e com baixa qualidade de suas produções escritas. Afirma que os textos dos estudantes são narrativas comuns sobre o cotidiano, não problematizam, são respostas a questionamentos da professora para orientação de suas escritas e não há intertextualidade nas leituras realizadas em sala de aula.

Já Costa (2018), por sua vez, trabalhando com seqüências didáticas no estudo do gênero crônica literária, no 9º ano do Ensino Fundamental, sinaliza a necessidade do desenvolvimento de um trabalho com eficácia, de modo que os alunos possam terminar o ano letivo escrevendo textos claros, sempre fazendo uso do planejamento, da revisão e da reescrita na sua produção. A opção pelo uso da crônica literária se deu pela fluidez de seu formato e por associar a fala

pessoal à coletiva. A crônica possibilita a aproximação de diferentes espaços, íntimos e públicos, e aproxima autor e leitor.

As pesquisas que debatem a produção textual de estudantes no Ensino Fundamental fazem amostragem do modo como funciona o agenciamento do desejo de leitura e escrita, haja vista que, para Deleuze e Guattari (1995), se constitui pela expressão (agenciamento coletivo de enunciação) e pelo conteúdo (agenciamento maquínico), mantendo correlação e imbricamento de suas duas faces. Pode-se notar, nas pesquisas de Silva (2017) e Moraes (2016), que buscam evidenciar formas de expressão para a formação de estudantes leitores e escritores sem deixar de colocar em análise as relações das engrenagens postas pelo agenciamento maquínico do capital na educação.

Silva (2017) investiga como estudantes da periferia do município de Serra se tornaram leitores sob condições absolutamente desfavoráveis no que diz respeito à vida familiar, social, cultural e econômico, apontando que é preciso entender o modo como tais contextos se relacionam com a literatura – na escola e fora dela – na formação de estudantes leitores. Assinala que a influência da mídia e do mundo virtual sobre os educandos pode afastá-los do mundo literário e questiona: como, por meio da literatura, conectar indivíduos com leituras inerentes ao seu contexto social diante dos desafios vivenciados na realidade escolar? Há outras formas de mediação que impactem de forma mais direta na formação do estudante leitor? Já Moraes (2016, p. 22) toma como referência a própria escola onde cursou o Ensino Fundamental, ao apontar limites nos processos de desenvolvimento da leitura: “[...] segui a minha vida escolar sem interromper minha vida de leitora. Apesar de as escolas, nestas modalidades de ensino, não desenvolverem um trabalho marcante com a leitura [...]”.

Compreendendo que é preciso e possível fissurar os entraves que tanto distanciam os estudantes da leitura e da produção de seus próprios textos, voltemos a eles: o que pode um texto ao conduzir o saber das curiosidades pelas leituras escolhidas pelos adolescentes do nono ano do Ensino Fundamental? O que os conecta? Ao compor conversas com os estudantes, uma rede de títulos, contextos, personagens, enredos, dramas, contos, narrativas e sonhos rizomaticamente se elaborou como um agenciamento coletivo de enunciação, indicando que os adolescentes elaboram seus textos-forças ao fazerem suas escolhas de leitura e de curiosidades, alinhavando aos seus interesses motivações e desejos, com aprendizagens outras, escolas outras e mundos outros.

Podemos notar tal agenciamento na diversidade do recorte que fizemos das obras emprestadas da biblioteca escolar, quais sejam: *O pequeno príncipe* / *Meu pé de laranja lima* /

*Sonho no caroço de abacate / O verão que mudou minha vida / O Diário de Anne Frank / Memórias de um brasileiro na Alemanha nazista / Um de nós está mentindo / O corvo / A máscara da maldade / 80 anos de poesia / Por lugares incríveis / A bruxa não vai para a fogueira nesse livro / É proibido ler Lewis Carrol / A mala de hana / O tatuador de Auschwitz / O holocausto / Sobrevivi ao holocausto / Jogos inocentes jogos / Harry Potter e o enigma do príncipe / A revolução dos bichos / As vantagens de ser invisível / A menina que roubava livros / A culpa é das estrelas / O estudante / O arquiteto / Crepúsculo / Malala Yousafzai / O diário de um aprendiz / A fabulosa morte do professor de português / O sertão virou mar / O senhor dos anéis – trilogia / Os sete últimos meses de Anne Frank / Continência ao amor / A elite / A esperança é uma torta de maçã / O cristão e a política / A metamorfose / Para todos os garotos que já amei / PS: ainda amo você / Agora e para sempre / Para ficar com ela / A estrela que nunca vai se apagar / Você é livre! / Primeiro mataram meu pai / Seja foda / A cama / Conversa de poeta / A Sociedade do Anel: Senhor dos Anéis / O menino no espelho / A outra face de Layla / Fantasma / O jardim das palavras / Quarto de despejo / A hipótese do amor / O alquimista / Memórias póstumas de Brás Cubas / O enfermeiro / Quando meu pai perdeu o emprego / A escola que derreteu / Os miseráveis / Diário de um banana.*

Assim, as pesquisas aqui abordadas apontam para os processos de leitura e produção textual como imprescindíveis à formação dos/as estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental; problematizam esses processos, apontam dificuldades, mas sobretudo propõem melhorias e até novas possibilidades de um trabalho eficaz. Em linhas gerais, pode-se afirmar que esses estudos põem a escola de anos finais do Ensino Fundamental na berlinda: escola alguma de Ensino Fundamental ignora em seu discurso que leitura e escrita são processos essenciais à formação de bons estudantes. No entanto, as pesquisas aqui utilizadas indicam que a realidade em questão não se coaduna com tal discurso.

Na experiência da qual trata esse artigo, percebem-se elementos comuns, conexões e aproximações com as pesquisas citadas. Nela, assim como nas pesquisas, há um diferencial no campo problemático: a escola tem resistido ao agenciamento maquínico do capital e oportunizado a conexão entre os diferentes agenciamentos coletivos de enunciação *vividospraticados* no seu cotidiano? O que acontece entre o desejo e as leituras e os textos produzidos pelos/as estudantes? Como essas questões se entrelaçam no cotidiano da escola? Como a escola lida com isso?

Quem sabe se estivermos mais disponíveis e implicados com os cotidianos escolares, desenvolvendo uma atitude performática de pesquisa ou de atuação docente possamos ouvir,

compreender e acolher as enunciações dos estudantes, seus desejos de leitura e de produção de um texto-força. Tal caminho e travessia possível a ser feita podem começar por conhecer o que afeta e impulsiona os *praticantespensantes* do cotidiano escolar a produzir textos:

Meus sentimentos / Não sei dizer / O incentivo da professora de língua portuguesa / Interesse pelo assunto / Não tenho certeza / Ouvindo música e lendo poesias / Leitura de livros / Vontade de desabafar / Através da dor / Apenas me sentir inspirado / Eu estava num momento meio complicado e resolvi escrever para tentar aliviar o que estava sentindo / Vendo vários universos nos livros que eu li, pensei que seria interessante criar o meu / Lembranças do passado / A ideia do livro que eu estava escrevendo surgiu de um sonho que tive. Achei interessante e resolvi criar uma história em torno dele / Quando eu comecei a ler livros, despertou o desejo de também escrever o que penso / Eu crio histórias para animações no TikTok, por isso se tornou algo necessário / Quando eu estava em um período ruim da minha vida / Eu estava em uma entrevista e tive que fazer uma biografia sobre mim / Não sei explicar / Ficar sem ponto / Desejar evoluir e tornar meu vocabulário o mais refinado possível (Estudantes do 9º ano).

Talvez assim a produção de textos-forças possam impregnar as escolas, arrebatá-las a partir do agenciamento coletivo de enunciação descrito à moda dos/as estudantes, com sua autoria, suas significações, suas produções de sentidos, de desejo, de cognição, de sonhos, de experiência e de vida, encarando o texto com possibilidades múltiplas:

Uma forma de se expressar ou dar opinião / Um jeito de apresentar uma ideia ou sentimento do autor a outras pessoas / É a transferência escrita de conhecimento, independentemente do objetivo / Uma forma de expressar sentimentos, opiniões etc. / Um conjunto de palavras que produzem informações / Uma forma de se expressar, falar o que você sente ou trazer à realidade uma fantasia / Dependendo do texto, pode ser entretenimento, uma mensagem, qualquer coisa, mas sobretudo imagino que é uma maneira de se expressar / É um grupo de palavras e frases encadeadas / Uma manifestação linguística de ideias, independente do assunto / Incitação à curiosidade / Reflexões do próprio autor / Um jeito de compartilhar informações / Uma das melhores formas de se expressar usando apenas uma caneta e um papel / Um jeito de passar o tempo / Algo que tenha introdução, desenvolvimento e conclusão (Estudantes do 9º ano).

### **Experiências de uma travessia inacabada ... considerações provisórias acerca de um portão que não se fecha**

Estamos aqui pensando na casualidade dos encontros que colocarão frente a frente *praticantespensantes* leitores e o nosso texto. Tudo o que aqui fomos, percebemos, sentimos e escrevemos, sem pretensão alguma de afirmar certezas, será composição própria resultante da leitura dos *praticantespensantes* que acaso nos leiam.

[...] ler não é apenas reconhecer o signo com suas significações do passado. Ler é



construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto – que incluem também as contrapalavras do leitor – para permitir a emergência de um sentido concreto, específico e único, produto da leitura que se está realizando. Nesse sentido, a leitura é também coprodução do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa (Geraldi, 2015, p. 103).

Nesse sentido, texto é também cotidiano: *espaçotempo* nosso e de inimagináveis leitores/as *praticantespensantes*. Aqui também o imprevisível acontece. Oxalá agenciamentos outros nos possibilitem o encontro com os textos das leituras de nossos/as leitores/as e assim tenhamos a oportunidade de nos encontrarmos com a diferença.

A experiência por nós *vividapraticada* nos *espaçotempos* do cotidiano escolar foi se constituindo no entrelaçamento de olhares, gestos, percepções, desejos, palavras e atitudes compositores das nossas conversas. Assim, fomos juntos enamorando olhares, palavras e gestos num intenso e amoroso desejo de conhecer, de devir-ser; enroscamo-nos com as palavras de casa, das ruas, dos livros, da própria escola; vivenciamos palavras que, quase como casulos, foram nos metamorfoseando em nosso movimento de existir, de sentir, de dizer e de escrever palavras nossas; vivenciamos *espaçotempos* de ler, escutar e sentir palavras de outrem, sentir o mundo e as pessoas pela palavra — não somente nossas —, de viver intensamente nossa experiência. Nos *espaçotempos* do cotidiano dessa escola, afetados por tudo isso, questionamos, provocamos, hesitamos, silenciemos, ignoramos, aprendemos, reinventamo-nos.

As experiências cartografadas estão em travessia, em fazimento, compondo-se como os pensamentos provocados pelos signos da leitura e da escrita. Atravessar o portão é um processo, é uma elaboração coletiva e desejante, na qual aprendemos com os *sujeitospraticantes* dos cotidianos da escola. Com Deleuze e Parnet (1998), aprendemos que, seja qual for o lugar em que aconteça — pequena família ou escolinha de bairro —, pode colocar em xeque as estruturas estabelecidas. O desejo é revolucionário, porque sempre quer mais conexões, mais agenciamentos.

Assim, a produção textual como agenciamento coletivo de enunciação nos anos finais do Ensino Fundamental se constitui como uma força prestes a eclodir. Tal força convida o movimento da docência a implicar-se com produção do desejo, agenciando seus estudantes por meio do investimento no acesso à biblioteca escolar, assim como a força que emana das vozes e dos escritos dos adolescentes, por meio de sua autoria, suscita significações, produções de sentidos, de desejo, de cognição, de sonhos, de experiência.

Isso posto, como uma travessia inacabada, como considerações provisórias, destacamos

que os portões das escolas pelo Brasil permanecem abertos e indicam para a educação que os estudantes desejam escrever e que pouco têm manifestado desejo por expressar-se com outras linguagens comunicacionais, além de indicarem a necessidade de investimentos em equipamentos/infraestrutura/ qualificação para a produção dos textos em linguagens virtuais. Além disso, há uma grande necessidade de ampliação do acesso dos estudantes às bibliotecas escolares e conseqüentemente de ampliação dos estudantes leitores/escretores nas escolas. Demonstra-se ainda uma forte crítica aos excessivos cuidados e tempos despendidos com a gramática, em detrimento de outras possibilidades de produção textual, outras semióticas menos estruturantes e mais encarnadas na vida dos sujeitos.

### Referências

ABRANCHES, Graça. **Guia para uma linguagem promotora da igualdade entre mulheres e homens na administração pública**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2009. Disponível em: [Guia\\_ling\\_mulhe\\_homens\\_Admin\\_Publica.pdf](#) (cig.gov.pt). Acesso em: 10 nov. 2022.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (org.). Porto Alegre: Sulina, 2009.

BONDÍA LARROSA, Jorge. Epílogo. A arte da conversa. *In*: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 211-224. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5981/4483>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BONDÍA LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5699733/mod\\_resource/content/1/BOND%C3%8DA\\_Notas%20sobre%20a%20experi%C3%Aancia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5699733/mod_resource/content/1/BOND%C3%8DA_Notas%20sobre%20a%20experi%C3%Aancia.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et al., 2009.

CLEARY, Thomas. **A arte japonesa de criar estratégias**. Cultrix: São Paulo, 1991.

CONTI, Andreia Merxam. **A escrita e reescrita de texto argumentativo no 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública em Serrana – SP**. 2020. 157 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

COSTA, Fernanda Maria da Serra. **A produção escrita de crônicas em sala de aula do 9º ano do ensino fundamental**. 2018. 194 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

DELEUZE, Gilles. Desejo e prazer. Désir et plaisir. **Magazine Littéraire**, Paris, n. 325, p. 57-

65out. 1994. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/art06.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. Disponível em: <https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/deleuze-proust-e-os-signos-1.pdf> Acesso em: 9 jan. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FARIA, Izaque Moura de; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. **O planejamento como ensaio docente**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Currículos em redes e pesquisas com o cotidiano e... Movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida**. Curitiba: CRV, 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. *In*: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2023.

FIORELLI, Jaqueline de Moraes. **Práticas de letramento na rede: ações discursivas, agência e o papel do outro na construção da autoria**. 2009. 231 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

JOSGRILBERG, Rui S. Que é um texto? A vida e o mundo nas tramas de sentido de um texto. **Revista Internacional d'Humanitats**, v. 39, p. 87-94, 2017. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih39/87-94Rui2f.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.

LARRAURI, Maite. **O desejo segundo Gilles Deleuze**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. Tradução de Paulo Domenech

Oneto com a colaboração de Hortência Lencastre. São Paulo : Edições Sesc, 2014.

MORAES, Sandrina Wander Rei de. **A leitura nos anos finais do Ensino Fundamental**: um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares. 2016. 260 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MORIN, Edgar. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Tradução de Clovis Marques. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. **Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze**. 2012. 216 p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PAIS, José M. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, Flávia Cavalcante. **O texto autobiográfico na sala de aula**: uma proposta de ensino da produção escrita para alunos do 9º ano. 2016. 219 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SILVA, Lucecléia Francisco da. **Contra tudo e todos**: a formação de leitores em contextos adversos, no município da Serra. 2017. 293 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SILVA, Maria de Fátima da. **Leitura e produção de texto**: resgatando o ensinar e motivando o aprender. 2010. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2010.

ZOURABICHVILI, Francois. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Sinergia; Ediouro, 2009.

#### **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

**Cícero Leão da Cunha**. Mestre em Educação na modalidade profissional, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pedagogo e docente atuando na Secretaria de Educação do Município de Serra – ES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1905130293052868>

**Larissa Ferreira Rodrigues Gomes**. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente na Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8966483295370868>

#### **Como citar**

CUNHA, Cícero Leão da; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: uma cartografia de possibilidades ao atravessar o portão da escola. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 3, e68276, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i3.68276