

A HISTORICIDADE DOS LIVROS: DO PAPIRO AO CARTONERO¹

LIMA NETO, Waldemar Cavalcante².

RESUMO

Os livros são suportes que, ao longo da trajetória humana, sofreram inúmeras modificações e serviram para registrar, contar, relatar e informar a respeito das diversas ações humanas e os conhecimentos acumulados no fluxo histórico. Assim, através de levantamento bibliográfico, este artigo tem como objetivo discutir a historiografia do livro. Conforme Chartier (2019), o livro, geralmente, apresenta-se na forma de um códice, trata-se de um objeto, normalmente, das obras literárias, práticas, filosóficas, históricas. Assim como a respeito da relevância deste suporte desde sua gênese, além de considerar o percurso do livro no Brasil. Diante da compreensão de que os livros são também compostos de sentidos carregando as vozes dos seus produtores, apresentam-se os livros *cartoneros* como estratégia do professor de Língua Portuguesa para um trabalho na perspectiva da elaboração de inúmeros gêneros textuais escritos em sala de aula. Os achados apontam que o livro é um suporte que contribui com a produção escrita com ênfase nos aspectos linguísticos e de escuta das vozes dos sujeitos que o produz.

Palavras-chave: História do livro; Gêneros textuais; Livro *cartonero*; Produção textual escrita.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir la historiografía del libro. Los libros son soportes que, a lo largo de la trayectoria humana, han sufrido numerosos cambios y sirvieron para registrar, contar, relatar e informar sobre las diversas acciones humanas y los conocimientos acumulados en el devenir histórico. Así, a través de un levantamiento bibliográfico, discutimos la relevancia de este soporte desde su génesis, además de considerar el devenir del libro en Brasil. De acuerdo con Chartier (2019), el libro se presenta en formato de códice donde se encuentran, normalmente, obras literarias, prácticas, filosóficas y históricas. Teniendo en cuenta que los libros también están compuestos de significados que llevan las voces de sus productores, los libros *cartoneros* se presentan como una estrategia del profesor de lengua portuguesa para un trabajo que va más allá de la escritura escolar en la perspectiva de la elaboración de numerosos géneros textuales. escrito en el aula. Los hallazgos indican que el libro es un soporte que contribuye a la producción escrita con énfasis en los aspectos lingüísticos y en la escucha de las voces de los sujetos que lo producen.

Palabras llave: Historia del libro; Géneros textuales; Libro *Cartonero*; Producción de textos escritos.

¹ Artigo apresentado como requisito de avaliação da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ministrada pelo Prof. Dr. Inaldo Soares, do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, sob a orientação da Profa. Dra. Valéria Severina Gomes.

² Waldemar Cavalcante de Lima Neto. Graduando em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

1. Considerações iniciais

O presente artigo tem como fim levantar uma discussão a respeito da historiografia do livro, percebendo a relevância dos suportes ao longo do tempo. Dessa forma, é possível compreender o papel do livro enquanto suporte composto por gêneros que atendem às necessidades sociocomunicativas dos seres em diferentes contextos sócio-históricos.

Os livros são suportes que carregam as vozes de seus produtores, assim, observou-se a sua relevância, desde sua gênese, partindo do entendimento de que os manuscritos cooperam para registrar, informar, expressar e socializar informações importantes aos seres humanos. Além disso, buscou-se refletir sobre o uso dos livros *cartoneros* como estratégia do professor de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da escrita em sala de aula a partir de múltiplos gêneros textuais. Os *cartoneros* são livros feitos a partir do uso da reciclagem do papelão, portanto, é imprescindível salientar que a discussão caminhará em torno do seguinte questionamento: em que medida a produção do livro *cartonero* contribui para a expressão do pensar, do sentir e do agir em uma perspectiva dialógica?

Justifica-se este estudo porque coopera com a compreensão de que é possível pensar na gênese dos livros e na sua produção coletiva, tendo como mote os livros *cartoneros*, a fim de recorrer, não apenas ao conhecimento revelado através dos vários suportes que se encontram disponíveis em bibliotecas escolares ou em outros espaços, mas, ao produzir livros artesanais, favorecer um trabalho ímpar com a escrita. Esse tipo de produção estimula as habilidades e as competências linguísticas, além de ser um exercício de diálogo com as vozes internalizadas do (a) produtor (a), uma vez que o livro, em suas páginas, carrega sentidos, permitindo um trabalho rico com os gêneros textuais. É ainda preciso mencionar que, muitas vezes, o trabalho com o texto escrito em sala de aula centra-se na elaboração da redação escolar, desse modo, a produção de livros *cartoneros* contribui para a abordagem de outros gêneros.

Para o alcance satisfatório do objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo com ênfase na revisão bibliográfica, considerando as vozes de teóricos que discutem a relevância dos livros para a veiculação de saberes e para a escuta das vozes dos sujeitos. Assim, foram trazidos para a discussão autores como: Abreu (2003), Bezerra (2007), Chartier (2007), Marcuschi (2008), Freire (2011), Lima

Neto (2019), Vianna (2019), Kilomba (2019) e outros que cooperam para o entendimento de que os livros são suportes que, além de teorias, histórias e críticas, comportam o olhar daqueles e daquelas que escrevem as suas páginas.

Assim, inicialmente, traz-se uma discussão a respeito da historiografia do livro, entende-se que a gênese deste suporte é um marco indelével para a humanidade. Em seguida, é pensado no percurso do livro no Brasil e as dificuldades encontradas para a sua difusão. Por fim, é apresentado o livro *cartonero*, um suporte feito a partir de papelão, que pode cooperar com o trabalho da escrita em sala de aula, considerando a multiplicidade de gêneros. Nas considerações finais, é posta a orientação de que há possibilidades de um trabalho rico e plural como os livros *cartoneros* na sala de aula de Língua Portuguesa.

Espera-se que a leitura deste artigo não seja estanque e abra-se ao universo de possibilidades e de perspectivas que se pode conseguir com a escrita em sala de aula, tendo como fim o diálogo entre as habilidades e as competências linguísticas, sem desconsiderar as vozes, as historicidades dos produtores e das produtoras textuais na modalidade escrita.

2. A historicidade do livro

O ser humano possui uma história de vivências, produz conhecimentos e informações que são socializados de geração a geração, mantendo a ideia de que esses eventos precisam ser salvaguardados para contribuir com a atuação e o desenvolvimento da própria espécie. A capacidade de gerir estratégias que cooperem para este fim é resultado das habilidades cognitivas, pois, conforme Tomasello (1999, p. 04), através das complexas aptidões e tecnologias, os humanos desenvolveram e fizeram uso de formas de comunicação e de representação, com o fim de permitir a transmissão cultural, resultando em aprendizagem coletiva.

Diferente de outras espécies, os homens e as mulheres conseguem trocar experiências culturais constituídas de informações sobre o mundo, a partir da linguagem, numa perspectiva sociointeracionista, cujo efeito coopera para uma dimensão sociocolaborativa, objetivando-se o melhoramento de suas relações sociais, culturais, políticas e em âmbitos diversos. Para Bourdieu (2007, p. 44), trata-se do capital cultural adquirido na experiência, na existência e ao largo da trajetória

sociocultural. Diante disso, é preciso trazer, ao nível das reflexões, Pierre Lévy³, um sociólogo e filósofo francês, que discute a respeito da comunicação e das informações, sob a perspectiva de que o ser humano é inseparável da visão de que, por trás das técnicas utilizadas para o estabelecimento da comunicação e da interação, há intencionalidades que se imbricam ao conjunto de ideias, valores, projetos sociais de ordem política, econômica e estratégias de poder.

Por isso, a necessidade de registrar, guardar, tecer informações perpassadas pelo homem se faz notória, antes mesmo do surgimento da escrita, como é possível ser visto nas culturas pré-históricas. A espécie humana sempre procurou criar artefatos que servissem de suporte para a construção de interações que cooperassem para o aprendizado e para a superação de inúmeras situações no cotidiano. A arte rupestre, por exemplo, é vista, por Pessis (2003), como um mecanismo de revelação do universo das sociedades ditas primitivas. A autora considera que a pintura rupestre funciona como expressão de modos de comunicação, e a respeito disso sustenta que:

a pintura rupestre como expressão de modos de comunicação abriu caminho para se conhecerem as culturas da Pré-História. [...] A possibilidade de representar graficamente o mundo sensível é resultado, em parte, da capacidade da espécie humana de tomar distância em relação a ela mesma, posicionar-se em relação aos outros e ter como consequência do processo de evolução uma consciência reflexiva (PESSIS, 2003, p. 75).

Em linhas gerais, é possível entender que, nas sociedades iletradas, havia uma preocupação em manter um legado para fins diversos e, para isso, houve a necessidade de utilização de um suporte em que o homem pudesse, através de sua capacidade comunicativa, da interação social, registrar, grafar, através de símbolos, aspectos inerentes aos valores sociais, morais, éticos e de suas práticas culturais.

Para Schann (2001), essa prática veiculava a cosmovisão de um determinado grupo com objetivo de não apenas registrar, mas de divulgar e perpetuar a cultura. Assim, nas sociedades que desconheciam a escrita, o saber era divulgado através dos recursos icônicos gravados nos interiores de cavernas, nos objetos utilizados nas atividades do cotidiano. É fato que o ser humano, então, expressa a necessidade de criar condições visíveis de transmissão de seus saberes. Dentro dessas sociedades, essa função era encarnada pelo líder da comunidade viva, por isso, devido a sua condição peregrina, se fez necessária a criação de suportes que salvaguardassem todo o

³ Para mais detalhamento da obra de Pierre Lévy, recomenda-se a leitura dos manuscritos: *Cibercultura* publicado pela editora 34, 1999; *A inteligência coletiva*, editora Loyola, 1998.

conhecimento, pois o portador do saber é um transeunte existencial, e a ausência de um *locus* que pudesse conter tais conhecimentos poderia ocasionar o apagamento da memória coletiva construída por uma determinada comunidade.

Consoante Pierre (1999, p. 163), com o surgimento da escrita, esse saber passa a ser transmitido pelo livro. Para ele, o livro é um material único, indefinidamente interpretável, transcendental, supostamente contém tudo. Chartier (2019, p. 227) afirma que o livro, que tem a forma de um códice, é um objeto de leitura, normalmente das obras literárias, práticas, filosóficas, históricas [...].

É sabido que há uma infinidade de temas na atualidade contidos nas páginas dos livros impressos. Antes de seguir, é importante abrir um parágrafo para expressar que, embora hoje circulem diversas categorias de livros na esfera física e digital, dar-se-á a abertura reflexiva ao livro impresso. De acordo com Chartier (2007, p. 125), o livro, no formato impresso conhecido pela maioria das pessoas, surgiu:

entre los siglos II y IV, la difusión de un nuevo tipo de libro que es todavía el nuestro, es decir, el libro compuesto de hojas y páginas reunidas dentro de una misma encuadernación que llamamos codex, sustituyó los rollos de la Antigüedad griega y romana [...] Somos herederos de esta historia tanto para la definición del libro, esto es, a la vez un objeto material y una obra intelectual o estética identificada por el nombre de su autor, como para la percepción de la cultura escrita que se funda sobre distinciones inmediatamente visibles entre diferentes objetos (cartas, documentos, diarios, libros, etcétera) (CHARTIER, 2007, p. 125)⁴.

Assim, a adoção do códice, nos séculos mencionados, evoca uma (re) leitura que permite ir a terrenos possíveis de diálogo entre os gêneros e seus suportes e, nesse percurso, discutir o conceito do livro enquanto existência material. Para Abreu (2003, p. 13), ainda não foram suficientemente examinadas as formas de contato com os livros no passado, pouco sabemos sobre os objetos e práticas de leitura em circulação entre grupos desprestigiados. Dessa forma, muito mais do que um contato entre o livro e o leitor(a), o livro se coloca como um suporte carregado de sentido(s), necessitando de um olhar em que ele assuma uma posição de um elemento, segundo Bezerra (2007),

que coopera para a construção do sentido das mensagens escritas, até o aspecto sociocognitivo, no qual a diversidade dos suportes corresponde aos

⁴Entre os séculos II e IV, a difusão de um novo tipo de livro que é o nosso, ou seja, o livro composto por folhas e páginas reunidas dentro de uma mesma encadernação que chamamos de códice, que substituiu os rolos da Antiguidade grega e romana [...] Somos herdeiros desta história tanto para a definição do livro, isto é, ao mesmo tempo um objeto material e uma obra intelectual ou estética pelo nome do seu autor, como para a recepção da cultura escrita que se fundamenta sobre distinções imediatamente visíveis entre diferentes objetos (cartas, documentos, diários, livros, etc.) (CHARTIER, 2007, p.125). – Tradução do autor.

usos complementares e simultâneos no contexto das interações orais e escritas no meio social (BEZERRA, 2007, p. 12-13).

Os suportes (livros) se configuram como artefatos. No interior de cada um deles, há condições de acesso aos conhecimentos, às artes, à história, aos diversos assuntos e saberes acumulados e perpassados através do contato com essa produção humana, que permite a compreensão das relações sociais em diálogo com os muitos aspectos relacionados à vida.

Do conhecimento científico ao entretenimento, os livros são fontes capazes de promover a transformação, no entanto, para isso, é preciso um movimento que permita o acesso a ele, pois, como afirma Chartier (2007, p.124), o livro apenas tem relevância se o abrimos. Do contrário, é simplesmente um cubo de papel com folhas, mas, por meio da leitura, é possível compreender o foi dito por Borges (1997, pp. 237-242):

un libro es más que una estructura verbal, o que una serie de estructuras verbales; es el diálogo que entabla con su lector y la entonación que impone a su voz y las cambiantes y durables imágenes que dejan en su memoria. Ese diálogo es infinito; [...] El libro no es un ente incomunicado: es una relación, es un eje de innumerables relaciones.⁵

Observamos, então, que há uma dialogicidade existente nos livros. As páginas desse artefato possuem textos, unidades amplas de sentido, que são compreendidos à medida que são lidos, desvelados. Nessa concepção, faz-se necessário considerar aquilo que Chartier (2002), citado por Bezerra (2007, p. 13), denomina história da cultura escrita, que estabelece uma forte vinculação entre os “tipos de objetos” (suportes), “categorias de texto” (gênero) e formas de leitura. Afinal, como permite conhecer Márcia Abreu, na obra intitulada *Os caminhos dos livros* (2003), o acesso à leitura, à aquisição de livros, bem como à dinâmica de socializá-los no âmbito das vendas não foi simples, mas implicou em práticas de excessivo controle do Estado sobre o modo de produção, de veiculação, de acesso e de observância do conteúdo existente nos compêndios.

Portugal, por exemplo, temendo a difusão de ideias perigosas, segundo a autora, fazia com que seus órgãos de censura controlassem não apenas o envio de livros para as colônias além-mar, mas também a movimentação livresca entre cidades

⁵ Um livro é mais do que uma estrutura verbal ou uma série de estruturas verbais; é o diálogo que estabelece com o leitor e a entonação que impõe à sua voz e as imagens mutáveis e duradouras que elas deixam na sua memória. Esse diálogo é infinito; [...] O livro não é uma entidade isolada: é uma relação, é um eixo de inúmeras relações (BORGES, 1997, p. 237-242). Tradução do autor.

portuguesas, autorizando ou não a circulação de livros nos domínios de suas terras (ABREU, 2003, p. 23).

Portanto, apesar de todos os empecilhos enfrentados no tocante ao processo que envolve a sua produção, a sua distribuição e o seu consumo, o livro é tido como uma fonte de saberes que sofreu inúmeras modificações ao longo de sua historicidade. Assim, o livro retirado das prateleiras das livrarias, folheado pelo(a) leitor(a), com o formato convencional, cujos textos podem ser lidos na frente e no verso de uma página, teve essa configuração a partir dos primeiros séculos da Era Cristã. Da Antiguidade à Idade Média, muitos foram os suportes dos manuscritos: pedras, madeiras, cerâmicas, papiros, rolos, pergaminhos (BEZERRA, 2007).

Chartier (1998, p.07) afirma que, até meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão, quando uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita. Trata-se da invenção da prensa que, mediante seu surgimento, possibilitou a rápida produção de diversas obras em suportes escritos (impressos) em pequena e grande escala. Mas, antes dessa indubitável conquista à sociedade, como eram os processos para a configuração dos suportes e para a difusão dos textos e, conseqüentemente, dos saberes?

Até o aparecimento da escrita, que conclamou obrigatoriamente um *locus* para a sua existência, os suportes passaram por diversas transformações e inovações. Para Fraenkel (2004, p. 462), esses artefatos contribuem para o dinamismo social e configuram-se como materiais que podem ser acessados por todos, abertos, ou reservados, a quaisquer pessoas. Assim, a escrita contida nesses artefatos possibilitou a preservação dos fatos e das narrativas para as futuras gerações (ROSA, 2009, p. 76)

A produção de livros era manual (BEZERRA, 2007). Os chamados copistas realizavam um exaustivo trabalho de reproduzir cópias dos textos, letra por letra, configurando um laborioso trabalho que durava até meses para a sua finalização. O resultado desse arduo trabalho era a baixa produtividade, a elevação da precificação e o acesso limitado aos compêndios que possuíam natureza de instrução, de entretenimento e de informação⁶.

É importante salientar que, no decurso da humanidade e sua relação com o suporte e difusão de informações, muitos povos trataram de aperfeiçoar técnicas para

6 Targino (1998, p.37) considera que a informação é uma das mais importantes forças para a transformação, haja vista que conduz o homem ao desenvolvimento científico e tecnológico, além de ser a base da difusão de novas ideias e tecnologias.

garantir a veiculação de conhecimentos acumulados aos seus descendentes e para guardar textos com fins puramente voltados ao entretenimento e ao deleite (como é o caso dos textos literários). Para tal, inscreveram em rochas, tábuas de osso, argila, madeira, couro, vasos, papiro, pergaminho e outros.

Para Bezerra (2007, p. 16), a pedra foi o principal suporte da chamada escrita monumental, porém, por sua própria natureza, não se prestava à produção de documentos portáteis. Nessa reflexão sobre os suportes, é ainda possível observar que a procura por materiais mais eficazes para o tratamento dado à escrita foi persistente, pois se buscava facilitar o transporte do suporte, no momento em que o homem usa tábuas para grafar a história, a cultura, as experiências e assegurar a perpetuação dos seus atos.

A sociedade egípcia fez uso, de maneira significativa, do papiro e do pergaminho como suportes para o registro de suas ações e para gravar a sua historicidade, voltada ao domínio da ciência, ao conjunto de crenças, aos rituais etc. De acordo com Badaró (2008, p. 93), o papiro é

uma planta da família das ciperáceas, nativa do norte/nordeste africano, que cresce em torno de 1,5m a 2m de altura e requer sol e terrenos úmidos para seu pleno desenvolvimento. A região do Nilo e sua área circunvizinha se apresentam como propícias para seu cultivo. Esta planta teve uma grande utilidade e relevância para o Egito Antigo, pois ela figura em várias discussões e exposições do quão antigo é o ato humano, sobretudo egípcio, de registrar informações (BADARÓ, 2008, p. 93).

Já o pergaminho trata-se de um material advindo da pele animal. Apesar de sua produção ser demorada, era considerado mais resistente que o papiro. O uso do pergaminho, no Egito, serviu como material de escrita. Os materiais encontrados desse suporte chegavam a ter mais de 30 metros de extensão com escrituras gravadas, a exemplo dos livros dos mortos (BEZERRA 2007). Dessa forma, pode-se afirmar que a escrita no Egito Antigo, encontrada ora no papiro, ora no pergaminho, reforça que os suportes são essenciais para guardar a memória, registrar os fatos, conter informações de âmbito histórico, social, econômico e cultural numa perspectiva dialógica. Além disso, é importante situar que, na Grécia e na Roma, as obras literárias eram fabricadas na forma de rolos de papiro ou pergaminho e estes não ultrapassavam dez metros para não atrapalhar o manuseio durante a leitura (METZGER, 1968).

O uso do pergaminho perdurou até o final da Idade Média, quando houve a invenção do papel, segundo Bezerra (2007, p. 18), oriundo da China e feito de algodão ou linho. Esse material permitiu uma transformação considerável, dado que os livros em forma de rolo possuíam uma única seção. Com a criação do papel, foi possível também

desenvolver a escrita opistográfica, ou seja, passou-se a utilizar os dois lados do papel: frente e verso. Nesse processo, surge o livro, no formato de códice, que, conforme Bezerra (2007, p. 19), permitiu:

a encadernação de folhas dobradas ao meio e costuradas uma sobreposta à outra. Grupos sucessivos de quatro folhas dobradas ao meio formavam pequenos cadernos com folhas pares e ímpares que eram em seguida costurados juntos, transformando-se em um livro de tamanho variável (BEZERRA, 2007, p. 19).

Para Chartier (1998, p. 07-08), com o desenvolvimento da prensa de Gutenberg, as estruturas fundamentais do códex foram aperfeiçoadas. O livro, então, passa a ser composto de:

folhas dobradas um certo número de vezes, o que determina o formato do livro e a sucessão dos cadernos. Estes cadernos são montados, costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. A distribuição do texto na superfície da página, os instrumentos que lhe permitem as identificações (paginação, numerações), os índices e os sumários: tudo isto existe desde a época do manuscrito. Isso é herdado por Gutenberg e, depois dele, pelo livro moderno (CHARTIER, 1998, p. 07-08).

Em parte, com o desenvolvimento da prensa, as condições para a obtenção de livros se tornaram mais favoráveis. Gutenberg, em meados do século XV, na Alemanha, realizou uma ação que impactaria a história da humanidade, afinal, a partir de sua invenção mudanças significativas seriam sentidas na cultura, reverberando sobre a leitura, a escrita, a criação de produtos que se relacionassem com a dinâmica da própria imprensa, da fabricação de livros e a razão da existência deles. É perceptível que tais transformações levariam a novas formas de organização, de controle, de acompanhamento e de orientações sobre o uso do livro. Portanto, pode-se dizer que:

no século XV, em 1439-40, Johannes Gensfleisch Zur Laden zum Gutenberg revolucionou a tecnologia da impressão em papel inventando a primeira impressora com flexibilidade operacional suficiente para produzir impressos e livros a um custo acessível à nascente burguesia urbana. O seu mais famoso sucesso foi certamente o que se chamou Bíblia de Gutenberg, nome pelo qual Johannes passou a ser conhecido pela História (LEAL, 2020, p.1162).

É fato que a revolução da tecnologia favoreceu a reprodução de compêndios, escritos, textos que, até a década de 1450, demoravam dias, meses e anos para o seu acesso. O trabalho de reprodução de livros era dado aos copistas, que o faziam à mão. Por isso, a chegada da imprensa acarretou o apagamento dos *scriptorium*, isto é, locais onde eram produzidos os livros através do uso do ditado e contavam com a ação de escribas treinados profissionalmente para a reprodução das cópias (BEZERRA, 2007, p.21).

A partir desse momento, a história do livro não seria a mesma, afinal significativas transformações ocorreram da produção à circulação desses suportes. Se o livro antigo – no que diz respeito à composição física – demorava meses e até anos para ficar pronto, em virtude de os escribas, na antiguidade, e os monges, no período bizantino, terem a produção manual como parâmetro e guia (BEZERRA, 2007, p. 22), com a criação e o desenvolvimento da prensa, a possibilidade de produção em escalas diferenciadas, a possibilidade de criar capítulos, seções, a produção voltada para atender as necessidades mercadológicas começaram a ganhar notoriedade. Logo, o controle sobre a fabricação se tornou motivo de acentuada fiscalização.

Com essa síntese e retomada da historiografia dos suportes, é possível refletir inicialmente que eles se prestam a ser objetos em que se inscreve a memória, a história, a cultura, divulga-se a arte e o saber, mas, no processo de realizações humanas, ele pode assumir um papel importante, ou seja, ele veicula textos que podem ser realidades enunciativas. Isso permite que os livros sejam vistos como um projeto que vai além de uma criação artística, de um trabalho intelectual, mas também um material que transporta artefatos textuais que, como dito por Marcuschi (2000, p 78), são fenômenos que exorbitam suas estruturas e só têm efeito se situarem em algum contexto comunicativo. Portanto, os livros trazem textos que são os aspectos visíveis e concretos da manifestação do discurso, do gênero e ao(à) leitor(a), fala ou permite-se à leitura, pois são compostos de sentidos.

3. O percurso do livro no Brasil

Na história do livro, é cabível reconhecer a relevância da prensa e de sua contribuição para com a humanidade, visto que, a partir de sua afirmação e de seu aperfeiçoamento, houve uma crescente produtividade e popularização do livro, apontando mudanças que afetariam toda a estrutura de acesso aos múltiplos saberes.

Essa nova roupagem contribuiu para a difusão de um objeto físico em cujas folhas havia a manifestação concreta de textos literários ou não literários que permitiu a interação, pois os suportes são, conforme Marcuschi (2008), *portadores de textos* ou *locus físicos* que servem de base ou ambiente de fixação dos gêneros, os quais nascem para atender as necessidades sociocomunicativas dos seres. Tal assertiva dialoga com a perspectiva de gênero bakhtiniana, ao compreender os gêneros como formas de uso da

língua, determinadas pelos objetivos dos falantes e pela natureza do tópico (tema) envolvido na situação comunicativa (BEZERRA, 2017, p. 22).

Contudo, é preciso não esquecer que a indústria produtiva do livro, que envolve os processos atrelados à produção e à distribuição, não era plenamente acessível a todos e a todas, pois, a obtenção dos compêndios, dos manuscritos, dos textos e de livros era dada à burguesia urbana, que se projetava no cenário da afamada Idade Moderna. Assim, no Brasil, ter um livro constituía um dos grandes desafios na colônia de Portugal. A imprensa já havia se mostrado eficaz na Europa, todavia, nas terras recém-ocupadas pelo país lusitano, de acordo com Abreu (2003, p. 13), os viajantes lamentavam-se pela ausência das mais importantes instituições ligadas ao livro e à leitura: bibliotecas, escolas, livrarias, sociedades literárias, gabinetes de leitura etc. Assim, no Brasil colônia, havia um número reduzido de leitores e a leitura se limitava nas correspondências entre a colônia e a corte.

Segundo Rosa (2009, p. 79), em 1549, os primeiros livros foram trazidos pelos jesuítas, com a instalação do governo geral em Salvador. Quase um século após a invenção da prensa de Gutemberg, o país recebeu os primeiros exemplares. Nos anos que se seguiram, os padres, responsáveis pela instrução dos filhos dos colonos e pela catequização dos povos originários (autóctones), a exemplo o Padre Manoel de Nóbrega, procurando atender os interesses da corte portuguesa, fundam o Colégio Jesuíta, seguindo o modelo de Lisboa. Esses centros de ensino praticaram o ensino de latim, voltavam-se ao catolicismo, e sua ideologia exercia forte controle sobre a difusão da filosofia (FERREIRA, 2005, p.62). Para Gadotti (2002, 231):

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os "doutores".

Não só eram controlados os processos de ensino, mas também eram supervisionados os materiais que se colocavam à disposição do processo de leitura. Aliás, as poucas obras que dispunham os filhos dos colonos eram, conforme Abreu (2003, p. 92), escritos em latim, considerada a língua da cultura até o século XVIII. Percebemos que, nos primeiros séculos da sociedade brasileira, o acesso ao livro como material que contém os saberes fundamentais para o desenvolvimento ou entretenimento dos homens e das mulheres teve restrições, e o seu fomento se dava sob controle e

censura. Além da própria instituição eclesiástica, outras instituições eram responsáveis pelo controle e divulgação das ideias contidas nesses compêndios: o Santo Ofício, o Ordinário e o Desembargo do Paço (ABREU, 2003, p. 21).

Aqueles que se colocassem na posição de infringir as medidas impostas por essas instâncias estavam sujeitos ao pagamento de multas, ao confisco dos livros e poderiam sofrer punições como o degredo. O descumprimento das regras impostas pelas instituições de controle, em especial, o Santo Ofício, e todo sistema imposto pelo Estado português, sob justificativa de perturbação da tranquilidade pública, provocava a exclusão da sociedade, ou seja, o desobediente devia ser banido (BECCARIA, 2006, p. 67).

Dessa forma, conforme Abreu (2003), o movimento de livros no Brasil ocorria sob pedidos, e o material requerido sofria forte controle e vigilância, já que, na colônia, as obras só eram adquiridas se tivessem a autorização das instituições que zelavam pelas ideias e interesses da coroa portuguesa. Assim, entre os anos de 1769 e 1826, registraram-se em torno de 700 pedidos de autorização para o envio de livros para o Rio de Janeiro, outros 700 para a Bahia, 350 para o Maranhão, 200 para o Pará e mais 700 para Pernambuco (ABREU, 2003, p. 27). É importante salientar que, apesar dessa movimentação de livros para o Brasil, os instruídos foram os descendentes dos colonizadores, pois os indígenas foram apenas catequizados (RIBEIRO, 1987, p. 25).

Até 1807, houve uma dificuldade enorme para o transporte e a aquisição de livros no Brasil e, quando esses chegavam ao domínio da sociedade, não eram popularizados. Afinal, desde o pedido de autorização da censura, passando pelo deslocamento, até a chegada do manuscrito para ser lido, os valores se tornavam elevados e apenas a burguesia urbana tinha possibilidades de legalmente ter acesso aos bens que se prestavam a descoberta dos saberes e do universo literário. Para Abreu (2003, p. 29), foi apenas em 1808 que se conseguiu adquirir livros impressos no Brasil, por meio da Imprensa Régia, ou importá-los de outras localidades, além de Portugal, sob a autorização do Desembargador do Paço, com sede no Rio de Janeiro. Isso só foi possível mediante o deslocamento da família Real para as terras do Brasil. A transferência da corte permitiu novas maneiras de contato com o livro, mas não retirava dos órgãos controladores a função de fiscalizar não apenas os títulos, como também os conteúdos que eram postos à leitura. De acordo com Rosa (2009):

a vinda da família real, em 1808, permitiu a abertura de unidades de formação superior na Bahia, Rio de Janeiro e Olinda tornando precisa a atuação de livrarias que funcionavam como editoras para atender a produção de livros para os cursos implantados (ROSA, 2009, p.81-82).

A presença da família real no Brasil promoveu mudanças singulares no cenário cultural e, acerca da presença do livro no território, provocou o aumento da circulação dos compêndios. A abertura dos portos, em 1808, contribuiu para o crescimento da demanda de obras, porém, é importante salientar que isso não inibiu os censores de observarem os conteúdos desses suportes, uma vez que não deveriam ferir: a religião, a moral e os bons costumes (ABREU, 2003, p. 41)

Por isso, os livreiros deveriam listar os livros, encaminhar exemplares e esperar os despachos de aprovação do material para poderem atender a demanda existente no Brasil, do início do século XIX. Sob vigilância acentuada, a imprensa no território brasileiro era temida, e estratégias eram criadas para manter a soberania da coroa sobre as produções. Logo:

Enquanto a obra estivesse sendo impressa, o editor encaminharia aos censores dois exemplares das provas que se tirarem de cada folha na imprensa, sem suspensão dos ulteriores trabalhos. Se a leitura revelasse que não havia nada digno de censura no texto, a imprensa continuaria, caso estivesse atentados “a religião, a moral e aos bons costumes, contra a constituição e a Pessoa do Soberano, ou contra a pública tranquilidade” ela seria suspensa “ate que se fação necessárias correçoens” [...] Do mesmo modo, caberia aos livreiros remeter a lista de livros que estivessem à venda (ABREU, 2003, p. 41).

Para Rosa (2009, p. 85-86), algumas editoras foram criadas, no século XIX, e colaboraram, ainda que sob fortes pressões, com a difusão dos livros, tais como: a Laemmert (1833), de Eduard Laemmert, e a Garnier (1844), pertencente a Louis Garnier Baptiste, o qual, destaca a autora, para Machado de Assis, foi o maior de todos os editores. Em continuidade, ela comenta que

Em Porto Alegre, fora do eixo Rio – São Paulo, foi fundada em 1883 a livraria do Globo, por Laudelino Pinheiro Barcellos e Saturnino Alves Pinto. A editora Globo inovou no campo literário pelo fato de ter lançado [...] um ambicioso programa de traduções de clássicos e contemporâneos (ROSA, 2009, p. 86).

Após a vinda da corte portuguesa ao Brasil, a trajetória do livro passeia entre as veredas da aceitação e da proibição. O maior cambapé⁷ poderia ser dado pelas leis

⁷ Expressão popular para designar a ação proposital e intencional de fazer o outro tombar e ir ao chão. Conforme o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, trata-se de um substantivo masculino cujo ato é meter as pernas por entre as de outra pessoa para fazê-la cair, ou seja, rasteira, laço, tramoia.

eclesiásticas ou pelas leis de censura, por isso, a contínua fiscalização. Para Abreu (2003, p. 87), a primeira obra impressa no Brasil foi o romance *O diabo coxo, verdades sonhadas e novelas da outra vida trazidas a esta*, no ano de 1810. Outro ponto que merece atenção relaciona-se à designação das obras sob as expressões *ad sum delphini*, *ad sum studiosus juventutis* e *ad sum scholarum*, que permitiam saber o fim a que se prestavam.

De acordo com Abreu (2003, p. 94), os livros destinados ao príncipe herdeiro seriam para o uso do delfim (*ad usum delphini*), os direcionados para a juventude estudiosa (*ad sum studiosus*), para o uso escolar (*ad sum scholarum*) e ainda havia o que se aplicava à juventude cristã (*ad christianae juventutis*). Os catálogos continham conteúdos específicos sobre o crivo dos censores. Por exemplo, as obras *ad usum delphini* continham conteúdos de história, geografia, mitologia, poesia, no molde do gênero romance (ABREU, 2003, p.129).

A historicidade do livro no Brasil, mais do que pôr em contato a obra e o(a) leitor(a), encaminha-se pelos fios de uma visão ideológica, buscando, através do estilo e da erudição, uma finalidade, a qual, exposta por Chartier (2002, p. 80), manifesta a autoridade de um poder, senhor do espaço gráfico, o poder de uma família ou de um indivíduo suficientemente rico e poderoso para mandar gravar seu nome na pedra ou no mármore.

Assim, com a invenção da prensa e a chegada da família real ao Brasil, o acesso aos livros se deu numa perspectiva de transmissão dos valores de uma elite, que pouco dialogava ou se preocupava com as questões sociais. Ademais, não estava interessada no efetivo acesso ao conhecimento pela maioria social, mas com os preceitos, os valores, os bons costumes, em defesa dos interesses da coroa. Diante disso, da produção à venda dos livros, podem ser assistidas a questões que se relacionam com a ausência de uma política de formação de leitores e de escritores. A postura discriminatória frente aos processos de difusão de obras de saber científico e de saber literário parece que, na atualidade, se perpetua como um desafio que tem suas raízes nesse passado.

Logo, talvez seja por esses fatores que a visão sobre o livro, enquanto bem material que carrega saberes múltiplos, reduza-se ao forte investimento que se tem sobre os livros didáticos, os quais, muitas vezes, reforçam uma visão pautada no capital

material em detrimento do capital cultural e humano. Portanto, é necessário rever o local dado aos livros, que podem se assentar na dimensão dos valores locais e cooperadores da formação integral humana, mas têm sido postos em segunda ou, quiçá, em última instância.

4. O livro *cartonero*

No século XX, o ser humano foi impactado pela tecnologia da informação, que transformou a vida das pessoas e facilitou os processos comunicativos, de organização das tarefas domésticas, laborais e de aprendizado, inclusive, escolares e acadêmicos. No século XXI, os avanços não cessaram, de consulta médica a reuniões de diversas naturezas, as tecnologias de informação contribuíram com a interação humana, promovendo a comunicação, não apenas *tête-à-tête*⁸, mas permitindo que ela aconteça no domínio virtual ou no ciberespaço, com uso de *smartphones*, *tablets* e os computadores. Para Moraes, Dias e Fiorenti (2006, p. 01), configura-se como um potencializador para extrapolar as limitações clássicas do modelo preconizado pela teoria da informação, baseada na tríade linear: emissor, mensagem e receptor.

As novas tecnologias de informação têm sido amplamente utilizadas nos diversos segmentos da sociedade, influenciado diretamente no aparecimento de novos objetos e aperfeiçoando recursos já existentes, de modo a adaptá-las a essa nova realidade, que permite uma forma de interação. A produção de livros também não ficou alheia a essa questão, pois, com o desenvolvimento de *softwares* e aplicativos, foi possível desenvolver os *e-books*, isto é, livros digitais, além de revistas digitais, *sites*, *blogs* e outros materiais que tiveram, no ciberespaço, conforme Lévy Pierre (1999, p. 29), o suporte da inteligência coletiva, uma das principais condições para esse desenvolvimento.

Contudo, apesar da relevância inegável das tecnologias e da cultura da escrita em *campus virtuais* e as páginas da *web* exibirem ideias, desejos e saberes (PIERRE, 1999, p. 162), o livro físico persiste sendo de suma relevância enquanto suporte, pois carrega a memória coletiva, o pensamento e, através dele, é possível incentivar a aprendizagem e a interação social discursiva, com a finalidade de entender a condição dialógico do ser humano, que se constrói a partir das relações sociais, históricas e ideológicas. Por isso, essa reunião de folhas presas por um dos lados e enfeixadas ou

⁸ Expressão francesa que significa frente-a-frente.

montadas em capa flexível ou rígida se materializa como: livro comercial, livro de ponto, livro de bolso, livro de contos, livro de crônicas, livro de genealogia, livro da sabedoria, livro de autoajuda, livro brinquedo etc.

Assim, o livro é um suporte que, atravessando os séculos e enfrentando a era da informação digital, continua sendo relevante, visto que possui informações diversas, tornando-se convidativo à leitura, inclusive, por deleite. Ademais, nele é possível o diálogo do escritor com o(a) leitor(a), as suas páginas contêm assuntos amplos, reflexivos e permitem o exercício da imaginação criativa, bem como o diálogo com os temas apresentados. Não se pode esquecer de que o livro apresenta, através dos textos, o aparecimento de vozes que exprimem a existência de um ser revelado a partir da própria escrita.

Em resumo, podemos dizer que o livro é uma publicação não periódica de conteúdos científicos, literários ou artísticos, com um mínimo de cinco páginas, incluindo as folhas de guarda (UFPR, 2000, p. 01) ou, como afirmou Bezerra (2007, p. 32), um suporte físico [...] ou criação intelectual. Para fins operacionais, este autor define o livro como:

uma publicação não periódica impressa, identificável por um número de ISBN, de extensão variável, mas normalmente contendo mais de 50 páginas, que é disponibilizada comercialmente ao público em geral, embora se destine a um público mais ou menos específico (BEZERRA, 2007, p. 33).

No entanto, há livros em formato que não se encontra dentro dessas especificidades técnicas convencionais. Mesmo sendo um objeto físico e não assumindo o formato exposto por Bezerra (2007), ele é um suporte que abriga gêneros, e sua confecção se abre a realidades discursivas de natureza plural. Ele pode conter textos literários, não literários e cooperar com a escuta das vozes de seus produtores e de suas produtoras. Além disso, contribui com o desenvolvimento dos aspectos linguísticos necessários para a prática da escrita, sem esquecer de considerar os estudos da língua enquanto produto social dialógico/enunciativo. Esses livros colaboram com a produção de textos nascidos em situações de comunicação concreta, trata-se dos livros *cartoneros*.

O *cartonerismo*, de acordo com Lopes e Garcia (2021, p. 996), pode ser descrito como um movimento contemporâneo, político, editorial, filosófico, cultural, que começou na América do Sul. Alamo (2014) relata que a cartonaria, como também é chamado o movimento, surge no ano 2000, na Argentina, época em que o país enfrentava uma crise econômica acentuada, legando desemprego a milhares de

cidadãos. Procurando cooperar com a superação da crise, o escritor Washington Curcuto teve a ideia de produzir livros a partir do papelão recolhido nas ruas pelos desempregados, e viram, na coleta desse material, uma alternativa para a forte crise enfrentada pelo país.

Além disso, conforme Lima Neto (2019, p.89), o livro *cartonero* surge como uma proposta de difusão da leitura, em especial, por seu caráter simples, mas que não lhe retira a essência e a beleza de sua produção. E continua:

o *cartonero* é uma produção mais acessível, frente aos processos de fabricação, assim ele é implementado sob uma ótica social, a qual é requerida pelos processos que fundamental na pesquisa-ação, isto é, faz emergir uma ação-colaborativa e participativa [...] além de serem baratos, eles são produzidos a partir de materiais reciclados, neste contexto se utiliza papelão reaproveitando para confeccionar as capas dos livros, cujo objetivo é a difusão e acesso à leitura (LIMA NETO, 2019, p. 90).

O livro possui relevância em todas as culturas e sociedades, pois é compreendido, na mais sensível das interpretações, como um veículo de comunicação ou fonte de conhecimento. Ele, na perspectiva da interação social, com base na construção coletiva, incorpora novas dimensões de análise, dado que carrega sentidos, atua como uma instância mediadora, cujo objetivo central, com foco em sua leitura e sua apreciação, carrega conteúdos, informações, experiências narratológicas do universo do seu produtor ou sua produtora e se permite à ampla da reflexão. Freitas e Rodrigues (2007, p. 01) consideram que, sobre a natureza do livro, recaem os mais variados aspectos, tais como: o pedagógico, o político, o econômico e o cultural.

A produção dos livros, dessa forma, configura-se como um ato contrário aos moldes clássicos da indústria editorial, com base nos direcionamentos propostos pela imprensa, desde Gutenberg até a contemporaneidade. O *cartonero* ganha forma pelo trabalho manual, podendo ou não sua textualidade ser impressa. Da capa (feita com papelão) à costura dos miolos (com agulhas frivolate e novelos de lã/tricô), o trabalho com as mãos ganha singularidade e dá forma e existência ao suporte *cartonero*, permitindo ainda o exercício criativo, com a pintura das capas (uso de tintas acrílicas de vários matizes), podendo ser feito individual ou com pequenos e grandes grupos. Desde sua composição artística, tem-se a intencionalidade de evocar a atenção para sensibilizar o leitor/ a leitora em relação ao hábito da leitura e da escrita.

Portanto, no que concerne à indústria do comércio de livros, os *cartoneros* podem parecer não tão atrativos, caso sejam colocados nas prateleiras para venda, no

entanto, por serem um suporte de resistência, trazido do lixo à arte, sua apreciação é feita na dimensão da reflexividade, isto é, considerando o livro como um bem inestimável que, ao longo dos séculos, teve de ultrapassar as censuras, os órgãos que procuravam erradicá-lo, quando não se prestavam aos interesses das elites. É importante perceber que suas páginas não são preenchidas apenas por caracteres ou signos ou por um conjunto de regras, mas há discursos construídos através das relações dialógicas, considerando as experiências sócio-históricas e ideológicas, afinal, nenhum texto é neutro.

Por conseguinte, os *cartoneros* são portadores de escritos, portanto, do registro das vozes dos seus produtores e de suas produtoras. Isso permite concluir que os manuscritos feitos artesanalmente comportam sentidos, o que torna imprescindível usá-los como mecanismo para os educandos desenvolverem ações de elaboração textual que os possibilitem expressar suas visões, sua maneira de enxergar as mais diversas temáticas através dos textos escritos que estes produzem. Salientamos, ainda, que, mediante o processo da cultura do letramento, na prática de ensino de Língua Portuguesa, a própria Base Nacional Comum Curricular orienta “engajar os(as) estudantes em práticas autorais e coletivas” (BRASIL, 2020).

Assim, diante desta orientação preconizada pela BNCC, o trabalho com o texto escrito tem sido desafiador para o(a) professor(a) de Português. Dessa forma, impõe-se um segundo obstáculo, sobretudo no Ensino Médio, frente à política e à perspectiva de que os textos devem ser escritos sob a égide da norma padrão. Por este prisma, um exemplo de um gênero cunhado nesta perspectiva, pautado na estrutura padrão e atendendo as competências linguísticas-gramaticais é a redação escolar, tida por muitos atores (professores e estudantes), como essencial para demonstrar níveis de formação mais elevados. Logo, a redação é adotada como o gênero textual de maior relevância, pois é a partir da elaboração dela que os(as) estudantes serão mensurados para o ingresso nas principais universidades públicas do Brasil e, mais uma vez, o trabalho plural com os gêneros textuais se limita a um texto da ordem dissertativa-argumentativa.

5. Livros *cartoneros*: dos muitos gêneros textuais escritos à escuta dos educandos

Imersão em busca de mim⁹

[...]

Mas é essa a real beleza a de permitir que as águas que vieram

Para dentro de mim

Saíram de mim

Misturaram-se a outras águas e permitam-me indagar:

E eu quem sou?

Sou apenas mais um que, às vezes sozinho, permito-me

Ouvir, sentir, agir, ser, viver e até morrer na imensidão questionável que há

Dentro de mim.

É fato que a produção textual, no Ensino Médio, ocupa lugar de destaque na formação do(a) educando(a), no processo de aquisição da linguagem. No entanto, quando se pensa no processo da escrita, há um direcionamento para a aprendizagem e uso das normas gramaticais. Por isso, uma expressiva gama de gêneros escritos passam a ser legado a segundo plano e aqueles que cooperam para o fortalecimento do código recebem maior atenção tal como a elaboração da redação escolar. Nesse sentido, professores e professoras têm desenvolvido sua prática para priorizar, ao longo da última etapa da educação básica, a produção da redação escolar, com a perspectiva de alcançar escritos que atendam as competências e as habilidades desse gênero. Criticamos esse formato, uma vez que são dadas fórmulas e estruturas como receitas que permitem a composição de um texto escrito da ordem dissertativa-argumentativa, cujo tecido nem sempre carrega as impressões sensíveis do(a) produtor(a).

Nessa busca frenética pela estruturação nota 1000 da redação, com fim de aprovação no Enem¹⁰ e/ou no S.S.A¹¹, é que o trabalho com a escrita no Ensino Médio se configura como um desafio ao(à) professor(a) de Língua Portuguesa (P.LP), no tocante ao trabalho contínuo e plural com a produção textual inserida na multiplicidade de gêneros que atendam às necessidades sociocomunicativas. Diante dessa estrutura, o trabalho com a diversidade de gêneros textuais se enfraquece e, por vezes, não dialoga com as vozes do(a) seu(sua) produtor(a) textual, haja vista está pautado em construir as competências e desenvolver as habilidades inerentes à redação escolar, relegando, a

⁹ Poema-homenagem, produzido pelo autor durante as aulas de Linguística C, ministradas no ano de 2020, pela professora Vicentina Maria Ramires Borba, docente da UFRPE, sendo a ela dedicado. A íntegra do poema-homenagem encontra-se nos anexos.

¹⁰ Exame Nacional do Ensino Médio.

¹¹ Sistema Seriado de Avaliação

segundo plano, outros gêneros escritos que cooperem ou agreguem maior valor ao processo de aquisição da linguagem e compreendam o texto como uma forma comunicativa, inclusive um espelho da alma, em que seja possível ter um material pelo qual se compreenda o(a) humano(a).

O texto poético *Imersão em busca de mim* apresenta uma voz que, segundo Vianna (2019, p. 27), carrega visões de mundo, acentos, valores, orientações apreciativas que constroem o significado, as palavras que refletem e refratam a realidade. Expõe a voz de um sujeito que se coloca no caminho do aprender, mas que também supera estágios de consciência e encontra espaço para, na relação com o outro, interagir, falar de si e, como aponta Freire (2011, p. 67), perceber-se como ser inconcluso, o qual flui como um rio ao encontro de outras águas e descobre-se inquieto, curioso e questionador de si para ouvir, sentir, agir, viver e iniciar um novo processo de indagação dentro de si. Existe uma possibilidade de encontro, de descoberta, de diálogo, de interpretação e de apresentação das suas inquietações. Por esse prisma, é possível depreender que o texto se configura como um local em que se insere a não neutralidade do ser e, por meio dele, é possível compreender o sentir, o agir e o pensar humano, além de refletir sobre o local do sujeito em um processo contínuo de discussão que se veicula na exposição da interioridade de quem fala de si, do seu entorno e das questões que lhes são cognoscíveis, abrindo-se, ainda, à descoberta, porque o humano é inconcluso.

Em *Memórias da plantação*, Grada Kilomba, a autora, afirma que nossas vozes são silenciadas, muitas vezes, por obediência ao sistema que atende aos interesses da estrutura dominante, o qual se constitui como um espaço de violência, e dita o que se pode ou não verbalizar. De acordo com a escritora, as estruturas de opressão não permitem que essas vozes sejam escutadas, tampouco proporciona um espaço para a articulação das mesmas (KILOMBA, 2019 p. 47). Dito isto, é cabível relacionar que a escrita também é uma verbalização e, na escola, no exercício da produção textual, em diversos momentos, é impedida de manifestar-se, porque muitos exercícios o educando devolve ao educador a palavra que foi passada pela instituição escolar.

Dessa forma, é pertinente refletir sobre como se processa o trabalho com a escrita na instituição escolar, quando professores são orientados a reservarem um quantitativo de suas aulas para a produção textual. Até esse ponto, vislumbrando o eixo da escrita parece um cumprimento do que é exposto através dos parâmetros de Língua Portuguesa, mas o problema é quando, dentro do espaço reservado para a produção

textual, constrói-se a perspectiva de um trabalho de escrita voltado para o fortalecimento da língua enquanto código e reduzindo as práticas de produções textuais escritas plurais. Além disso, justifica-se que os estudantes, ao concluírem a educação básica, em especial o Ensino Médio, deverão estar preparados para os vestibulares e concursos que exigem a análise dos elementos gramaticais. Portanto, esta concepção influencia a postura diária de inúmeros profissionais de ensino de Língua Portuguesa.

Embora seja preciso refletir na gramática de uma língua, isso, por sua vez, não deve inibir ou ser fator para não haver o exercício criativo esperado através da exposição e elaboração de outros gêneros textuais que fortalecem o ensino de Língua Portuguesa. Por isso, Geraldi (1984, p. 39) afirmou que é necessário reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas.

No bojo da questão, é necessário frisar que o ensino de Língua Portuguesa vai muito além dos aspectos linguísticos e literários. A língua, conforme Marcuschi (2016, p. 16), precisa ser vista como um fenômeno social. Dessa maneira, valorizá-la ou ensiná-la, numa perspectiva arrolada às práticas do cotidiano, se faz urgente. É preciso aprendê-la e/ou compreendê-la em situação concreta, isto é, em uso, visto que ela contribui para a formação cidadã, para a interlocução com outros atores, inclusive, é fruto dessa interlocução. Logo, o trabalho com a língua, através da produção textual escrita, deve possuir diferentes inferências, permitindo o(a) educando(a) entendê-la como um fenômeno social que o permite interagir em diversos contextos comunicativos a partir da sociointeração.

Para além da aprovação nos exames e seleções, a língua deve ser refletida para sua manifestação em textos orais e escritos sob diversos gêneros textuais que atendam às necessidades de comunicação concreta e situada, pois, segundo Geraldi (2016, p. 113), a realidade escolar está exigindo professores-centopeias, capazes de lidar com jovens perdidos num mundo conturbado. Assim, o trabalho com os textos escritos não deve ser limitado, mas se abrir à gama de gêneros existentes, para que os(as) estudantes aprendam a significá-los em suas existências e recorram a eles para atender as suas reais necessidades. A partir desse movimento, os(as) educandos(as) podem estabelecer autonomia para pensar de forma crítico-reflexiva, agir socialmente e conceber a língua como uma atividade que lhes permite compreender a cultura, a sociedade e as experiências do dia a dia.

É muito importante salientar que há muitos gêneros escritos que os(as) estudantes devem conhecer ao longo da escolarização. Além disso, é preciso frisar que o objetivo central da finalização da educação básica não compreende, unicamente, o ingresso no ensino superior, mas a formação plena do indivíduo para o exercício de sua cidadania, como a própria Lei de Diretrizes e Bases orienta, no artigo 1º § 2º - a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Logo, a escola deverá criar condições de produção de uma gama de gêneros escritos existentes, sem que haja o desenvolvimento da cultura de gêneros privilegiados, uma vez que a escola prepara o ser para a vivência plena, pondo-o em contato com inúmeras situações. Assim, há uma vasta possibilidade de elaboração de gêneros escritos que situam o(a) educando(a) no universo da produção de conhecimento, bem como das relações dialógicas, além disso, é imprescindível compreender que o texto escrito revela considerações fundamentais sobre seu(sua) produtor(a). Sendo assim, na última etapa da escolarização, é preciso orientar a prática do(a) professor(a) à multiplicidade de gêneros que possibilitem a reflexão em muitas dimensões do humano.

Grosfoguel (2016) discute as bases epistemológicas cristalizadas nos cânones deferidos como essenciais e direcionais no processo de conhecimento no ocidente. Para o autor, os saberes são transmitidos de forma homogênea e consideram a visão eurocêntrica. Ele considera ser preciso a socialização dos conhecimentos numa abordagem em que os sujeitos humanos devem estar inseridos numa dinâmica de conhecimento dialógico, ou seja, em relações sociais com outros seres e consigo mesmo. Portanto, é preciso que o texto também traga a voz, revele a subjetividade de quem o teceu, afinal, como mencionam Antunes (2003), Grosfoguel (2016) e Kilomba (2019), não há texto neutro. Logo, é possível registrar as concepções e visões no texto que se produz e, conseqüentemente, promover leituras do ser a partir da textualidade.

No Ensino Médio, a prática de produção de textos escritos deve colaborar para que as vozes do(a) estudante se tornem audíveis. Por isso, Gomes (2009, p. 97) afirma que as aulas de Português devem possibilitar a escuta dos(as) adolescentes, ou seja, permitir que eles(elas) consigam externar sua cosmovisão, suas ações e aprimorem competências para fundamentar seus pontos de vista. Reforçando essa perspectiva, trazemos um poema de Jacob Sam-La Rose, que diz:

Por que escrevo?
 Porque eu tenho de
 Porque minha voz,
 Em todos seus dialetos,
 Tem sido calada por muito tempo¹²

Escreve-se para compreender o sujeito e suas idiossincrasias, pois elas se constroem numa perspectiva sociocolaborativa, respeitando os sujeitos, as suas vozes e o seu entendimento sobre a vida.

Nesse sentido, os livros *cartoneros* colaboram para que a escrita se torne um ato de libertação da mudez imposta pela perspectiva de um ensino que vislumbre o processo de escrita, no Ensino Médio, estanque e voltado para a língua enquanto código, ademais coopera para a proposição de um trabalho imerso em gêneros. Portanto, o trabalho com os *cartoneros* abre-se ao universo vasto dos gêneros textuais escritos e colabora para entender a língua como um processo sociointeracionista (BAKHTIN, 2003), imerso na atividade social, veiculada a partir de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008).

Outrossim, é importante salientar que os parâmetros e documentos oficiais que norteiam a prática do(a) Professor(a) de Língua Portuguesa orientam que, no Ensino Médio, o direcionamento deveria ser: a composição e o amadurecimento do uso dos diversos gêneros textuais (PERNAMBUCO, 2012, p. 15). Por conseguinte, a postura ou papel do(a) professor(a) para o ensino da Língua Portuguesa deve ser a produção de gêneros diversos que fortaleçam as necessidades sociocomunicativas.

Assim, é necessário colaborar com o processo formativo do Professor de Língua Portuguesa para a utilização do livro *cartonero* como uma estratégia enriquecedora para o trabalho com os gêneros escritos, além de haver a sensibilização para escuta atenta das vozes internalizadas dos(as) estudantes. É possível analisar o texto escrito além das competências linguísticas relacionadas aos fatores gramaticais, semânticos e estilísticos. Eles carregam atos que dialogam com o(a) leitor(a) atento(a), porque são condutores de vivências, as quais podem ser interpretadas através de um trabalho de leitura/escuta minucioso.

¹² Poema trazido na obra *Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano*, de Grada Kilomba.

Por fim, os *cartoneros* são suportes que contribuem para perceber o sujeito multifacetado, plural, que, através da interação dialógica ou discursiva, é responsável pela construção de discursos cheios de sentidos, os quais trazem à tona perspectivas ideológicas perceptíveis nos espaços e/ou processos discursivos. Além disso, é um ser dinâmico, que constrói sempre novas reformulações, porque é mutável e inacabado, inconcluso, itinerante, que vai incorporando sentidos através de sua relação de produção discursiva ao longo do processo histórico-social.

A expressão do pensamento, as experiências vividas, os desejos, as frustrações podem ser representadas por meio da produção escrita dos(as) estudantes. Adolescentes possuem uma gama de experiências que, muitas vezes, não são estimuladas a ganharem forma textual. Portanto, as aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para a produção textual escrita sob diversos gêneros, tais como: poemas, prosas literárias, textos informativos, publicitários, jornalísticos e outros, os quais devem ter sentido na vida do(a) educando(a), possibilitando-lhe que tais mecanismos expressem sua forma de ver, de sentir e de agir.

Assim, a Produção Textual escrita compreende muito mais do que a defesa de um ponto de vista, a criação poética, mas se abre à leitura do universo particular do indivíduo e como ele enxerga os fatos, o mundo e os sentidos que ele(ela) atribui à vida, a si e ao outro. O trabalho com a escrita pode se configurar como um material rico, tradutor da interioridade do ser, apontando sua visão sobre a realidade, além de:

construir uma perspectiva pessoal e crítica sobre todos os assuntos que nos rodeiam, na vida, na escola, no trabalho, perspectivas que ajuda a compreender, comentar e, em última instância, controlar a direção de nossas trajetórias de vida, tal como as dos mundos futuros (GREEN, 1998, p. 12).

Percebemos que a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa é fazer nascer um(a) produtor(a) textual coeso, coerente e eficazmente (GOMES, 2009. p. 147) fortalecido, que não tenha as suas vozes silenciadas, mas que, por meio delas, seja possível compreender suas realidades e o que dizem sobre os próprios sujeitos, isto é, seu posicionamento (DIONÍSIO, 2014, p. 27).

Sendo assim, a Produção Textual escrita permite a escuta dos(as) adolescentes. Fiorin (2015, p. 14) orienta que a linguagem (falada ou escrita) é promotora de sentidos e confere comunicação. Ao pensar nisso, fica evidente que o texto escrito pelos(as) alunos(as) materializa a visão de mundo e revela o pensamento, as concepções ideológicas, os sentimentos, os auspícios e a formação discursiva do ser, pois são

unidades sociocomunicativas (BENTES, 2014, p. 263). Por isso, o(a) adolescente, ao escrever, tem a possibilidade de ser ouvido, pois, o texto traz a voz do(a) educando(a). Afinal, inexistente a neutralidade textual, porque, por trás das palavras simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença (ANTUNES, 2003, p. 81).

O discurso presente no texto dos(as) adolescentes expõe sua visão sobre diversos aspectos, permitindo a compreensão dos contextos em que estes estão inseridos(as), pois flutuam sentidos que podem ser lidos e interpretados por meio da expressão de seus pontos de vista. Dessa forma, é possível que o professor de Língua Portuguesa viabilize a escuta das diversas vozes em sua sala de aula. Os *cartoneros* podem conter os textos dos(as) adolescentes e configurar-se como uma estratégia significativa para a Produção Textual escrita e escuta das vozes internalizadas dos indivíduos.

Marcuschi (2008) diz que o texto carrega em si atos que dialogam com o leitor, produtor e a realidade que o estimula à produção. Assim, através dele, o ser retrata ou (re) constrói o mundo, as vivências, as experiências, sendo um campo a ser interpretado por uma escuta atenciosa. Os *cartoneros*, em sala de aula de Língua Portuguesa, visando à produção textual escrita, colaboram para a manifestação de vozes que interpelam, ecoam, dialogam através das palavras registradas nos livros a partir dos momentos de interação, sob mediação do professor de português. A respeito das palavras, Bakhtin (2003) afirma que elas não “são objetos virgens”, pois nelas se cruzam e entrecruzam as palavras do outro. É, justamente, a partir desse fenômeno que se busca entender as vozes internalizadas do ser, cujos livros historicamente carregam. Portanto, os livros *cartoneros* contribuem para favorecer o registro destas vozes e conseguem, através da prática do professor de Língua Portuguesa, ser um espaço para comportar o pensar, o sentir e as impressões sobre a vida dos sujeitos constituídos numa perspectiva dialógica.

6. Considerações inacabadas

O presente artigo permitiu uma reflexão a respeito da historiografia do livro inserida no fluxo da história da humanidade. Foi possível compreender a sua gênese e observar que os livros são suportes que carregam conhecimentos plurais, contudo, é

importante salientar que eles veiculam ideias, valores, concepções dos seus produtores, uma vez que eles não são materialidades neutras.

Diante disto, no que diz respeito a história dos suportes, foi visto o quanto os livros sofreram mudanças estruturais (do tipo de material à disposição das informações contidas neles), além disso, evidenciou-se que seus conteúdos sempre despertaram preocupação ao ponto de estruturar-se órgãos censuradores. No Brasil, por exemplo, a dificuldade de acesso ao livro sempre foi acentuada, afinal, os sistemas de regulação sempre impossibilitaram a difusão dos suportes, a saber a figura do Desembargador do Paço na época do Brasil Império.

Em relação à produção de livros, foi observado que, na contemporaneidade, há possibilidades de produção de livros em sala de aula de Língua Portuguesa que favoreçam o trabalho da produção textual escrita com a finalidade de aquisição das habilidades e das competências linguísticas em diálogo com os processos de subjetividade dos sujeitos produtores. Afinal, o livro enquanto suporte, pode carregar as vozes internalizadas dos seus autores e, dessa forma, revelar o pensar, o sentir e o agir dos educandos. Desse modo, foi visto que os livros *cartoneros* contribuem significativamente com o trabalho do professor de Língua Portuguesa e abre-se ao processo de língua enquanto interação.

Logo, os livros são suportes indelévels e seu acesso, bem como sua valorização e sua produção devem ser um contínuo, pois, ademais de histórias, saberes e conhecimentos eles podem servir de espaço de interação e de escuta dos sentimentos, das impressões e das visões de mundo dos seus produtores.

Referências

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

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

BADARÓ, Wilson Oliveira. A cura em Kemet entre 1700 e 1500 a. C.: Anotações, caracterização e conteúdo do papiro de Edwin Smith. In: **Revista Eletrônica Discente**

História.com, Cachoeira, v. 5, n. 9, p. 89-107, 2018. Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. 3 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006

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

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais 1**. Ed. – São Paulo: Parábolas editorial, 2017.

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

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

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

CHARTIER, Roger, 1945 **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes** — São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

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

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

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola: Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). **Leituras**

literárias: discursos transitivos – 2 ed. 1. Reimp, - Belo Horizonte: Ceale; Autêntica editora, 2014, p.71-87.

FERREIRA, António. Gomes. A educação no Portugal barroco: séculos XVI e XVIII. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes 2005.

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

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística I:** Objetos teóricos/ José Luiz Fiorin (Org.). – 6.ed., 4ª reimpressão. _ São Paulo: Contexto, 2015.

FRAENKEL, Béatrice. Suporte da escrita. In: Charaudeau, Patrick; Maingueneau, Dominique (Orgs.) **Dicionário de análise do discurso:** São Paulo: Contexto, 2004, p. 461-462.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido/** Paulo Freire – 50 ed. Ver. Atual. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

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

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João. Wanderley. **O texto na sala de aula:** leitura e produção. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1999

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Saraiva, 2009. 193 p.

GREEN, Bill. **Subject-specific literacy and school learning:** a focus on writing. Australian journal of education, 32 (2), 1998, p. 156-179.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas**: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI – Revista Sociedade e Estado – Volumem 31, número 1, janeiro/abril 2016, p.25 – 49.

KILOMBRA, Grada, 1968 – **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba; tradução Jess Oliveira. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248p

LEAL, Carlos Ivan Simonsen. Da bíblia de Gutenberg à Covid-19. **Revista de Administração Pública**: Rio de Janeiro 54(4):1161-1165, jul. - ago. 2020 Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rap/a/cTXRXcnmZQh7NG3KGQJpGJC/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em 05 dez 2021

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

LIMA NETO, Waldemar Cavalcante. **Livros Cartoneros**: uma estratégia pedagógica de enfrentamento ao *bullying* escolar. 2019. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional), Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata – PE.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola. Editorial, 2008. 296p. (Educação linguística, 2)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, Mimeo, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio. O papel da linguística no ensino de línguas. **Revista Diadorim**, Rio de Janeiro, 18 volume 2, p. 12-31, jul – dez 2016.

METZGER, Bruce Manning **The text of the New Testament**: it's transmission, corruption, and restoration. 2 ed. New York/Oxford: Oxford University Press, 1968

MORAES, Raquel de Almeida; DIAS, Ângela Correia; FIORENTI, Leda Maria Rangel. As tecnologias da informação e comunicação na educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin. In: **UNIREVISTA** – vol. 1, n.03: jul.2006

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

PESSIS, Anne-Marie. **Imagens da Pré-História**. São Paulo: Fundham, 2003.

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

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez, 1987

SCHANN, Denise Pahi. 2001. **Iconografia Marajara**: uma abordagem estrutural. In: Rupestre/web. Disponível em: <https://equiponaya.com.ar/articulos/marajop.htm> Acesso em: 04 dez 2021

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

VIANNA, Rodolfo. **A linguagem pela perspectiva do círculo de Bakhtin**. In: Odisseia, Natal, RN, v.4, n.1, p.19-33, jan. – jun. 2019.

ANEXO - Poema-homenagem

Imersão em busca de mim

Entro, sem licença, mas adentro
 O local é silencioso e há momentos que surgem alvoroços
 Tranquilidade embalada por resquícios de inquietação
 É desafiador viver em mim

Sou silenciado. Não por mim, mas por outros que habitam em mim
 Vozes que dialogam e, embora em mim, não nasceram de mim
 Encontraram espaço em minha interioridade
 Foi-me passada, absorvida ou inocentemente as aprendi
 Ou, talvez, qui-las que fossem parte essencial de mim

Disseram-me que era para eu ouvir e repetir
 Não calei, gritei e enfrentei, combati para também deixar pedacinho de mim
 Falar, existir, pois sem isso o que seria de mim?

Sem espaço apropriado, vago no meu interior
 Deixo-me regar pela irreverência e exteriorizo o que há aqui no meu universo particular
 É uma, são duas, são três, turbilhões de vozes que me tornam um ser / vida
 Ora seleciono, ora nego cada uma, mas as externos em dado momento
 É impossível conter, deter, reter o que jorra de dentro de mim

Preciso apenas aprender a calar e a falar, livremente deixar fluir
 Pois isso é parte de mim, parte de minha essência, parte de minha completude finita
 Esse rio de vozes que precipitam de minha consciência como uma cascata que vai de
 encontro a outras águas

Águas diferentes, águas tão fluidas águas
 Sejam límpidas, sejam turvas as águas correm de dentro de mim
 Banho-me nessas águas que existem bem antes de mim
 Deixo-as correr, pois existirão depois de mim
 São águas correntes que dizem tanto
 Dizem parte do todo que está ao entorno de mim e de ti
 Tais águas contém tantas outras vidas que estão em direção ou contrária a mim
 Encontramo-nos no trajeto em direção ao grande mar

Onde habitam tantas vidas

Onde se tem tantos medos, desejos, sonhos, receios
 Onde estão as naus que deslizam em direção do horizonte
 Onde se reflete a luz do sol e deixa tais águas translúcidas e por vezes turva
 Mas elas estão ali convivendo dentro de mim
 Banhando meu consciente e até o inconsciente
 Há tanta paz que logo devido o marulho das ondas
 Tornam-se agitação dentro de mim

Mas é essa a real beleza a de permitir que as águas que vieram
 Para dentro de mim
 Saíram de mim
 Misturaram-se a outras águas e permitam-me indagar:

E eu quem sou?
 Sou apenas mais um que, às vezes sozinho, permito-me
 Ouvir, sentir, agir, ser, viver e até morrer na imensidão questionável que há

Dentro de mim.
 Waldemar Cavalcante