

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

GHANE KELLY GIANIZELLI PIMENTA

PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM DIÁLOGO COM AS
PRÁTICAS SOCIAIS DOS SUJEITOS DO CAMPO: POR UMA
INTERDISCURSIVIDADE NAS PRODUÇÕES DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS

VITÓRIA

2019

GHANE KELLY GIANIZELLI PIMENTA

**PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM DIÁLOGO COM AS
PRÁTICAS SOCIAIS DOS SUJEITOS DO CAMPO: POR UMA
INTERDISCURSIVIDADE NAS PRODUÇÕES DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dulcinéa Campos Silva.

VITÓRIA
2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

G433p Gianizelli, Ghane Kelly, 1989-
Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as
práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma
interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos /
Ghane Kelly Gianizelli. - 2019.
206 f. : il.

Orientadora: Dulcinéa Campos.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação do Campo. 2. Produção de texto. 3. Leitura. 4.
Realidade. I. Campos, Dulcinéa. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

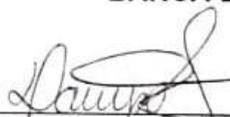
GHANE KELLY GIANIZELLI PIMENTA

**PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM DIÁLOGO
COM AS PRÁTICAS SOCIAIS DOS SUJEITOS DO CAMPO: POR
UMA INTERDISCURSIVIDADE NAS PRODUÇÕES DE TEXTOS
ORAIS E ESCRITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 13, 09, 2019

BANCA EXAMINADORA



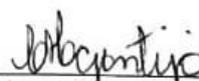
Profa. Dra. Dulcinea Campos Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Profa. Dra. Dania Monteiro Vieira Costa
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Prof. Dr. Vanildo Stieg
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro externo



Profa. Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade, pela força, proteção e companhia constantes.

Aos estudantes e professores de Escolas Multisseriadas – e de todas as escolas – razão deste estudo, pelas contribuições de seus contextos de vida, por serem companheiros nessa luta coletiva, pela motivação e empenho de todos (as).

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pelos conhecimentos trocados.

À minha orientadora, professora Dulcinéa Campos Silva, pelo misto de firmeza e graciosidade com que direcionou meus estudos, proporcionando segurança e foco. Pela sabedoria, pela essência da Educação do Campo, pela autonomia, pela paciência. Guardo com especial carinho.

Aos professores Cláudia Maria Mendes Gontijo, Dania Monteiro Vieira Costa e Vanildo Stieg, pelas contribuições que deram à pesquisa na banca de qualificação.

À professora e revisora Andressa Dias Koehler por seu trabalho imprescindível.

Ao meu esposo e companheiro em todas as horas, Rafael, pela ajuda, força e carinho nos momentos difíceis.

Aos meus quatro pais, primordialmente Ilda e Luiz, pelas orações e pela educação construída na base do nosso lar.

Aos meus irmãos Glaucia, Jhonatam e meu cunhado João pela ajuda nos deslocamentos às quatro da manhã, além de torcerem por mim a cada conquista.

Aos colegas da turma “Pirilampos” pelas vivências dialógicas de construção e reconstrução dos conhecimentos. Em especial as colegas de viagem: Lara e Mariana, cujas companhias me trouxeram leveza ao momento.

Aos amigos e amigas pelo carinho e confiança. Em especial a minha amiga Ana Cláudia, pelo incentivo e ajuda constante.

Aos estudiosos da Linguagem e da Educação do Campo que me iluminaram com seus conhecimentos fundamentais.

Meu sincero agradecimento a todos (as), que direta ou indiretamente colaboraram para a realização deste sonho.

"[...] E conhecer o Amor de Cristo que excede todo conhecimento, para que vocês sejam cheios de toda a plenitude de Deus."

Efésios 3:19.

RESUMO

Apresenta uma pesquisa desenvolvida em torno da práxis pedagógica de leitura e produção de texto em uma sala multisseriada, tendo como base de reflexão e compreensão o contexto de vida dos estudantes do campo. Propõe como objetivo geral compreender a práxis pedagógica de leitura e produção de texto, em uma sala multisseriada de uma escola do campo, com a participação dos estudantes do 1º ao 5º ano, por meio do vínculo necessário da escola com processos vivos e contraditórios da vida social. Trata de uma pesquisa participante, baseada nos pressupostos de linguagem bakhtiniana e na alfabetização como práxis social humana. Utiliza-se de um inventário na produção de dados para conhecimento das condições e das potencialidades que existem na realidade da comunidade dos estudantes. Emprega o método dialético na análise de dados, que tem como princípio a discursividade, a historicidade e a contradição social. As análises resultaram em temas da realidade dos estudantes por meio dos quais se desenvolve a prática discursiva de produção de texto. Os resultados evidenciaram que a produção de texto articulada com temas da vida possibilita atos de leitura e produção de textos voltados para possibilidades de ações que reverberam na melhoria da vida das pessoas em comunidade. A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, produziu-se um caderno pedagógico propositivo de ação/intervenção na sala de aula multisseriada. Espera-se, como resultado, a contribuição para a produção de conhecimentos em práticas pedagógicas, com base no estabelecimento da relação intrínseca entre educação e os contextos de vida dos estudantes.

Palavras-chave: Educação do Campo. Produção de texto. Leitura. Realidade.

ABSTRACT

This work shows a study developed around to pedagogical practice of text production in a multiserial classroom on the basis of reflection and understanding, the context of life of the countryside students. The general goal of the approach is to organize pedagogical practices of reading and text production which involves educator, learners and community in the challenge of a literacy as social practice that opening up the way of the necessary link of the school with living process and contradictory of the social life. The study deals with a participative research based on assumption of language bakhtinians and literacy as human social praxis. A inventory of data production was used to know the conditions and potentialities existing in the reality of the community of the learners. The analysis of the data employed the dialectic method which has as its principle the discursives, the historicity and social contradiction. The discursive practice of the text production developed from themes of the reality of the learners. The results showed that the production of text articulated with life themes enables reading acts and production of texts aimed at possibilities of actions that reverberate in the improvement of the life of people in community. From the results achieved in this research was produced a pedagogical book with proposals of actions/ interventions on multiserial classroom. As resulted it is expected to offer a contribution to production of knowledge in pedagogical practice based on establishment of the intrinsic relation between education and the context of life of the students.

Key-words: Countryside education. Text production. Reading. Reality.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Aula sobre rios | 72 |
| Figura 2: Estudantes formando palavras..... | 72 |
| Figura 3: Aula sobre Frutas e legumes (Feira) | 73 |
| Figura 4: Estudantes fazendo a horta da Escola..... | 73 |
| Figura 5: Cadernos da Realidade..... | 77 |
| Figura 6: Termo de autorização em caderno de estudante..... | 78 |
| Figura 7: Estudantes posam com cadernos confeccionados | 79 |
| Figura 8: Formulário de identificação no caderno de realidade..... | 84 |
| Figura 9: Desenhos nos espaços em branco | 85 |
| Figura 10: Desenho - Natureza X Homem | 86 |
| Figura 11: Desenhos do 1º ano..... | 99 |
| Figura 12: Capa Livro "Quem manda aqui" | 118 |
| Figura 13: Leitura da pesquisadora | 119 |
| Figura 14: Capa Livro "Profº Bóris..." | 122 |
| Figura 15: Capa Livro "Se criança governasse o mundo" | 126 |
| Figura 16: Leitura realizada pelos estudantes..... | 127 |
| Figura 17: Página do livro "Se criança governasse o mundo" | 129 |
| Figura 18: Página do livro "Se criança governasse o mundo" | 131 |
| Figura 19: Estudantes na produção de texto..... | 139 |
| Figura 20: Texto de estudante do 4º Ano | 143 |
| Figura 21: Texto de estudante do 5º ano | 144 |
| Figura 22: Texto de estudante do 1º ano | 145 |
| Figura 23: Professora orienta estudante do 1º ano na produção de texto..... | 146 |
| Figura 24: Desenho de estudante do 1º Ano..... | 146 |
| Figura 25: Leitura silenciosa e reescrita do texto | 152 |
| Figura 26: Texto de estudante do 2º ano | 153 |
| Figura 27: Texto do estudante do 4º ano | 154 |
| Figura 28: Texto de estudante do 3º ano | 155 |
| Figura 29: Carta ao Prefeito (parte 1)..... | 165 |
| Figura 30: Carta ao Prefeito (parte 2)..... | 166 |
| Figura 31: Carta-resposta do Prefeito (parte 1)..... | 168 |
| Figura 32: Carta-resposta do Prefeito (parte 2)..... | 169 |
| Figura 33: Carta-resposta do Prefeito (parte 3)..... | 170 |
| Figura 34: Carta-resposta do Prefeito (parte 4)..... | 171 |
| Figura 35: Leitura da carta-resposta pela pesquisadora | 172 |
| Figura 36: Turma comemora a resposta à carta | 175 |
| Figura 37: Momento de agradecimento à turma e à professora..... | 176 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO | 12 |
| 1 APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA | 19 |
| 2 EM BUSCA DE DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA: AS ESCOLAS MULTISSERIADAS | 22 |
| 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA | 35 |
| 3.1 O TEXTO COMO ENUNCIADO: A INTERFACE DOS ENCONTROS ENTRE LINGUAGEM E REALIDADE | 41 |
| 3.2 O LUGAR DA DISCURSIVIDADE NA LEITURA E NA PRODUÇÃO DE TEXTOS | 46 |
| 4 METODOLOGIA | 57 |
| 4.1 INSTRUMENTOS DA PESQUISA | 62 |
| 4.2 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA: SINGULARIDADES DE UMA ESCOLA MULTISSERIADA | 65 |
| 5 ITINERÁRIO DA PESQUISA: COMPREENSÃO DAS AÇÕES INTERVENTIVAS | 68 |
| 6 CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO COMO PROCESSO DISCURSIVO | 74 |
| 6.1 A PESQUISA DA REALIDADE DOS ESTUDANTES COMO PRINCÍPIO DA INTERAÇÃO VERBAL: O INVENTÁRIO E O CADERNO DA REALIDADE | 75 |
| 6.2 O REENCONTRO DE INTERLOCUTORES | |
| 6.3 A INTERDISCURSIVIDADE TECIDA NA REALIDADE CONCRETA..... | 88 |
| 6.3.1 História, trabalho, cultura e problemas/contradições: a linguagem no plano social | 89 |
| 6.3.2 As narrativas das crianças do 1º ano..... | 98 |
| 6.4 A COMUNICAÇÃO DISCURSIVA: OS SABERES E FAZERES DA REALIDADE | 99 |

| | |
|--|------------|
| 7 PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO COMO PROCESSO DISCURSIVO | 111 |
| 7.1 A LEITURA COMO PRÁTICA DE INTERAÇÃO VERBAL | 116 |
| 7.2 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA ENUNCIATIVA E EMANCIPADORA..... | 136 |
| 7.3 ANÁLISES DOS TEXTOS: APONTAMENTOS LINGUÍSTICOS..... | 147 |
| 7.4 A REESCRITA DO TEXTO | 151 |
| 7.5 DO TEXTO AO CONTEXTO: O RETORNO À REALIDADE POR MEIO DA REESCRITA DOS TEXTOS..... | 156 |
| 7.6 AÇÃO/INTERVENÇÃO: ESCRITA DA CARTA AO PREFEITO..... | 161 |
| 7.7 INTERLOCUÇÕES: A RESPOSTA DA CARTA DO PREFEITO E AGRADECIMENTOS À TURMA | 167 |
| 8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... | 178 |
| REFERÊNCIAS..... | 181 |
| ANEXOS | 189 |
| APÊNDICES | 193 |

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A presente pesquisa foi realizada em uma escola multisseriada¹, conhecida pela legislação educacional como escola do campo, corroborada pelo disposto no Art. 1º, inciso II, do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: “Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

Essa legislação pressupõe uma escola que reconhece, segundo Caldart (2009), os estudantes como sujeitos de uma realidade específica, detentores de práticas sociais, conhecimentos, valores, concepções de campo e de educação. Conforme a autora, isso “exige que a vida real esteja na escola, fazendo-a parte desta vida, de modo que as pessoas entrem por inteiro e como sujeitos da produção coletiva do conhecimento e do seu próprio processo formativo” (2009, p. 6). É, pois, com essa concepção, que nos orientamos no decorrer deste estudo.

Na ocasião desta pesquisa, a escola multisseriada, lócus de nossas investigações e intervenções, cumpria as funções que lhe eram atribuídas e autorizadas pelo órgão hierárquico, o que implicava assumir um currículo generalista, não vinculado à cultura da população do campo, carecendo de uma intencionalidade educativa no sentido de afirmar as identidades culturais dos sujeitos e realidades locais.

Por conseguinte, apesar de os estudantes construírem suas vidas no meio rural, eles eram submetidos a um currículo do sistema de ensino orientado por perspectivas e concepções homogeneizadoras e urbanas. Todavia, a educação que se pretende para essa população, conforme defende a legislação educacional², tem em seu projeto educativo e formativo uma escola voltada para a educação da classe popular do campo e que preserve em suas bases, os saberes, os fazeres, a natureza e a produção de alimentos saudáveis, a cultura e os valores. A essa

¹ Organização do Ensino onde o (a) professor (a) trabalha numa mesma sala de aula atendendo a várias séries, como por exemplo de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

² Como as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (BRASIL, 2002).

especificidade se juntam as lutas em torno das contradições sociais existentes, em busca de melhorias, por meio de políticas públicas.

Entre as lutas desse povo, há historicamente a busca por uma educação que reivindique o reconhecimento da população rural como detentora de saberes. Segundo o caderno “Educação do campo: diferenças mudando paradigmas” (BRASIL, 2007), essa luta foi evidenciada na Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1988, na qual se incorporou um conceito de educação campestre que, entre outras, respeita as especificidades desse povo (BRASIL, 2009, p. 13). Essa concepção foi agregada às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Com a realização da Segunda Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, foi firmada uma política nacional para esse segmento, de forma a priorizar a expansão da educação básica no campo. Conforme expresso nesse mesmo caderno, a Educação do Campo vem sendo concebida para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, centrada em relações de base agroecológica em que se estabeleçam conexões entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e todo o agro ecossistema.

A necessidade dessa luta se torna ainda mais evidente quando damos visibilidade aos índices de analfabetismo no território rural. Conforme documento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação, a vulnerabilidade da população do campo, decorrente do desamparo histórico a que vem sendo submetida, se reflete nos altos índices de analfabetismo e no baixo desempenho escolar, em que “[...] 25,8% da população rural adulta (de 15 anos ou mais) é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%” (BRASIL, 2007, p. 19).

Em pesquisa recente sobre as Escolas multisseriadas, Delboni (2016) reafirma a situação de invisibilização a que vem sendo submetida a Educação do Campo:

Ainda com base nos dados do Censo Escolar de 2010, é notório que as taxas de atendimento escolar são bem menores no campo, com 67,35% para as crianças de 4 a 6 anos, 86,4% para aquelas que estão no Ensino Fundamental e apenas 15,5% para as matriculadas no Ensino Médio, confirmando o histórico de quase abandono da educação na zona rural. Não é por acaso que o Plano Nacional de Educação, Lei 13005/2014, na maioria de suas metas, incluiu pelo menos uma estratégia contemplando a especificidade das

comunidades camponesas, indígenas e quilombolas. A preocupação do Plano Nacional de Educação em considerar as especificidades das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas traduz a necessidade de atentar para esses setores da sociedade tão prejudicados em atendimento escolar (p. 17-18).

Nesse viés, Delboni (2016) nos desperta para o “histórico de quase abandono da educação na zona rural”, que é uma dura realidade na maioria dos municípios brasileiros. Refletimos junto à autora, ainda, que a escola do meio rural é para muitos a primeira experiência na vida escolar e talvez a única, portanto, precisa significar uma educação de qualidade. Lamentável é pensar que essa única oportunidade de se ter uma vida escolar é negada a muitos quando as escolas do campo são fechadas ou nucleadas.

Nesse contexto de precarização e negação de direitos, segundo Hage (2014):

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou, em nível nacional, a campanha *Fechar Escola é Crime* com o objetivo de denunciar a situação de fechamento das escolas no campo, uma vez que mais de 30 mil escolas foram fechadas entre os anos de 2002 e 2011, conforme estudo que realizamos sobre o Censo Escolar do Inep: em 2002 existiam 107.432 escolas no território rural e, em 2011, o número dessas unidades de ensino reduziu-se para 76.229. O MST busca com essa campanha mobilizar as comunidades rurais, os movimentos sociais, os sindicatos, enfim toda a sociedade, para se indignar e lutar para mudar esta realidade (p. 1173).

Os índices nos mostram o quão alarmante é o número de escolas fechadas. Trata-se de uma exclusão social que vem ocorrendo “sutilmente” nos municípios brasileiros. Ao ter o direito à educação negado, certamente o sujeito é excluído e privado de outros direitos, motivo pelo qual tende a se tornar um desfavorecido, como tem acontecido historicamente. Quando defendemos a manutenção das escolas do campo, defendemos concomitantemente a possibilidade de emancipação dos sujeitos e sua luta por igualdade (HAGE, 2014).

No contexto das escolas multisseriadas do campo, essa situação se agrava com o modelo de nucleação inadequado como política de educação estabelecida pelo governo brasileiro para esse povo. Somente em 2005, foram transportados para escolas localizadas em áreas urbanas 42,6% dos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental residentes na zona rural. Assim, em vez de sanar a dívida social com os camponeses, o Estado, por meio dessa política de gestão, desqualificou as

escolas multisseriadas e unidocentes, caracterizando-as como de baixa eficiência e de baixa qualidade (BRASIL, 2007). Isso posto, afirmamos que as escolas e turmas multisseriadas continuam a ser uma alternativa importante para atender o projeto educativo dos povos do campo, assegurando o direito a uma educação específica para essa população, mantendo as escolas nas comunidades e próximas às residências das crianças e dos jovens. Essa necessidade se torna ainda mais evidente quando se trata das crianças pequenas em fase de pré-escola e alfabetização.

De antemão, as justificativas apresentadas para fechar essas escolas pelo governo, na perspectiva dos sujeitos coletivos da Educação do Campo, não procedem. Estudos como os de Hage (2008; 2011), Parente (2014), Carmo e Rolim (2014) apontam que um dos argumentos técnico-pedagógicos para a eliminação das escolas multisseriadas no meio rural é a heterogeneidade de aprendizagem. No entanto, as pesquisas de Ferri (1994), Pinho (2004), Silva (2007), Santos e Souza (2013), citadas por Hage (2005), apontam justamente essa heterogeneidade como fator de possibilidades e vantagens pedagógicas. Segundo Hage (2005),

As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo da multissérie, articulada a particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais etc. (p. 57).

Aduz o autor que as diversas experiências dos sujeitos, marcadas pelas diferentes idades, conhecimentos, sexo e interesses, são elementos fundamentais na formulação das políticas e práticas educacionais a serem elaboradas pela escola, região e país, articuladas com as particularidades do campo em seus aspectos geográfico, ambientais, produtivos, culturais, entre outros.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa concebe a heterogeneidade como elemento-força na prática pedagógica da escola multisseriada, de forma que as diferenças existentes entre os sujeitos, os ecossistemas, os processos culturais, produtivos e ambientais sejam legitimados nas práticas educativas de leituras e produção de textos. São elementos discursivos fundamentais na articulação das diferentes experiências, saberes, valores, culturas específicas do chão onde os

estudantes envolvidos pisam e constroem as suas mais diversas histórias. Assim, esta pesquisa busca, no movimento da vida dessas pessoas, as suas identidades, as suas formas de produções de vida, os seus problemas e os modos de resistências e superação. Ademais, propõe que a realidade dos sujeitos assuma o papel articulador na relação social de ensino-aprendizagem em que professor e estudantes se tornem sujeitos da ação e da reflexão. Isso implica uma didática para além do ensino transmissivo, porém, vinculada à apropriação do conhecimento da língua e dos demais saberes produzidos historicamente e que auxiliem na compreensão da realidade que pretendemos transformar.

Lamentavelmente, pesquisas apontam que “[...] as escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo” (HAGE, 2005, p. 54). Hage reconhece que essa prática ainda é predominante nos sistemas de ensino devido às compreensões universalizantes com perspectivas homogeneizadoras de currículo, e adverte que os saberes produzidos na experiência cotidiana, em diálogo com os conhecimentos escolares, propiciam o avanço na produção e na apropriação do conhecimento por estudantes e professores.

Nessa direção, traduzimos a problematização deste estudo com a seguinte questão: como ocorre a práxis docente no processo de organização e realização de práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto em uma sala multisseriada de uma escola do campo, tendo como base de reflexão e compreensão o contexto de vida dos estudantes?

Delimitamos como objetivo geral: compreender a práxis pedagógica de leitura e produção de texto, em uma sala multisseriada de uma escola do campo, com a participação dos estudantes do 1º ao 5º ano, por meio do vínculo necessário da escola com processos vivos e contraditórios da vida social. Esse objetivo foi desmembrado em seis específicos, a saber: 1) Conhecer as potencialidades formativas e as contradições existentes no meio onde vivem os estudantes, com ênfase na história, no trabalho, na cultura, nas lutas/contradições; 2) Definir temas da realidade que orientem as práticas de produção de texto; 3) Dialogar com os estudantes as suas visões de mundo sobre a realidade em que vivem e analisar, a

partir dessa discursividade, o que, daquela realidade, mais os afeta para orientar o ponto de partida da escolha do tema da realidade; 4) Desenvolver conteúdos que dialoguem com o tema de estudo de forma a propiciar a compreensão da realidade, bem como possibilidades de construção discursiva de novas relações sociais; 5) Construir e desenvolver uma organização docente de prática de produção de texto articulada com a realidade dos estudantes; 6) Adotar o texto (oral e escrito) como unidade de ensino da língua, atentando para os usos adequados do sistema da escrita, num processo de interdiscursividade.

Diante do exposto, este trabalho está organizado da seguinte forma: neste capítulo introdutório, contextualizamos a pesquisa, suas intenções, contexto, problemática, objetivo geral e objetivos específicos. O primeiro capítulo trata das *aproximações com a pesquisa*, em que abordamos a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, além dos caminhos que a levaram a realizar o estudo. Evidencia, ainda, o compromisso da pesquisadora com uma educação e formação que humaniza e não desterritorializa os sujeitos de seus lugares em que vivem, mas que oferece oportunidades educativas de compreenderem e, dentro do possível, contribuírem com a melhoria desses espaços de vida. Nesse sentido, a prática pedagógica de leitura e produção de texto articulada com a vida emerge como possibilidade educativa dialógica e formadora.

No segundo capítulo, apresentamos a revisão de literatura, intitulada: *Em busca de diálogos com a produção acadêmica: as escolas multisseriadas*. Nesta, dialogamos com trabalhos que abordam elementos da temática em pauta e que contribuíram para tecermos as reflexões. Nessa busca, encontramos estudos que se aproximam do tema, no entanto, nenhum que o aborde por completo. Isto posto, prezamos pela escolha de trabalhos mais próximos da temática. Diante das lacunas de estudos específicos sobre o assunto, ressaltamos a relevância social desta pesquisa.

No terceiro capítulo, delineamos os *Pressupostos teóricos e metodológicos orientadores da pesquisa*, por meio das formulações teóricas de Bakhtin (1992; 1995; 1997; 2002; 2003; 2008), Gontijo (2002; 2008), Geraldi (2010; 2013) e outros teóricos aos quais, durante o processo de pesquisa, recorreremos como apoio às análises dos dados.

A partir das orientações teóricas delineadas, no quarto capítulo tratamos da *Metodologia*, em que abordamos os instrumentos, métodos e meios utilizados para atingir os objetivos propostos, bem como o lócus e os sujeitos da pesquisa.

Em seguida, no quinto capítulo, relatamos o *Itinerário da pesquisa: Compreensão das ações interventivas*, onde apresentamos o percurso das análises realizadas ao longo da pesquisa, com os desafios encontrados e as formas encontradas de superá-los. Nesse estágio, depreendemos que nem tudo o que se pensa ou se pretende na pesquisa é possível e, às vezes, aquilo que não vislumbrávamos ocorre, causando-nos maravilhosas surpresas. Ficou claro que é a realidade concreta que, de forma rica em diversidade, determina os passos a serem dados, pois a realidade não se inventa e nem se atropela, se analisa e se aprende com ela.

Chegamos ao sexto capítulo intitulado *Caminhos para a construção da prática de produção de texto como processo discursivo*, onde abordamos os caminhos trilhados até chegar à produção de texto, incluindo de onde partimos e os conhecimentos emanados do inventário da realidade, para então, no sétimo capítulo, denominado *A prática de produção de texto como processo discursivo*, relatarmos como se deu a leitura e produção de texto na prática.

Tecemos o oitavo capítulo com a discussão dos dados e apresentação dos resultados da pesquisa e, por fim, abordamos as apreciações gerais, trecho intitulado *Algumas considerações*. Não denominamos de considerações finais, pois reconhecemos que ainda há muito a ser pesquisado sobre o assunto, que não se esgota com este estudo. Portanto, as considerações apresentadas se abrem a novos diálogos e formulações.

1 APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA

Quanto melhor o homem compreende a sua determinidade (a sua materialidade), tanto mais se aproxima da compreensão e da realização de sua verdadeira liberdade.

Bakhtin (1984, p. 358 apud Clot, 2007, p. 98).

A epígrafe vai ao encontro de minha história que, inevitavelmente, está agregada a este trabalho, visto que o sujeito se constitui nas relações interpessoais e interdiscursivas e, por isso, ele se torna indissociável de suas vivências. Somos participantes de processos constitutivos, intrinsecamente ligados às nossas origens, trajetórias, experiências de vida e contextos.

O ser humano que tem suas origens no meio rural permanece permeado pelo campo durante toda a sua vida, pois o campo o constitui. Assim como ocorre com o sujeito bakhtiniano, eu também me constituo nessa realidade, por meio de muitas vozes sociais entrecruzadas em um movimento dialógico, que são basilares para a minha constituição como ser humano, profissional, esposa, filha e pesquisadora, agora nesse processo investigativo.

Nasci e cresci no interior de Governador Lindenberg, um pequeno município do Espírito Santo, com pouco mais de 12 mil habitantes. Fui criada no campo, colhendo frutas direto do pé. Meus pais foram trabalhadores empregados em lavouras, principalmente na cultura de café. Uma família humilde, beneficiária do Programa Bolsa Família que, desde cedo, percebeu na escola e na educação uma alternativa de futuro melhor para os filhos. Minhas vivências como aluna de uma escola pública durante todo o percurso escolar foram essenciais à minha formação.

Iniciei minha atuação profissional como servidora do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Governador Lindenberg, atuando como Educadora Social de Artes no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), no qual lecionava para estudantes do campo e de vulnerabilidade social. Foi uma experiência marcante. Hoje, atuo como servidora efetiva, da rede estadual do Espírito Santo, como Agente de Suporte Educacional, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

(EEEFM) Professor Santos Pinto, considerada urbana por estar localizada no Centro, mas que recebe mais de 45% dos estudantes moradores do Campo.

Ingressei numa graduação como bolsista integral pelo Programa Universidade para Todos (Prouni), em 2008, para cursar Pedagogia na Universidade de Uberaba (Uniube), no polo de Colatina. Posteriormente, em 2011, cursei Pós-Graduação em Gestão Escolar e, em 2017, cursei Pós-Graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Esse último curso despertou meu olhar para as contradições sociais e para a conjuntura do Brasil. Atualmente, em 2019, sou aluna da Licenciatura em Educação do Campo da Ufes, onde continuo buscando e construindo conhecimentos sobre as questões relacionadas à Educação, ao Campo, às contradições e às lutas dos povos camponeses. Isso significa, para mim, um retorno às minhas raízes, dado que a educação que recebi, mesmo sendo do meio rural, não tratava de nós, moradores do campo, das nossas questões, da agricultura, da importância desse trabalho para a vida de todos, das especificidades do campo e da cidade, da relação harmônica e respeitosa que devemos ter com a natureza. Tratava-se de uma educação desenraizadora que me separava da minha identidade.

Convém destacar que escrever sempre foi um caminho para meu autoconhecimento e desenvolvimento pessoal. Desde a infância e adolescência, encontrei na escrita uma fuga, na qual descobria e compreendia mais sobre minha realidade, por isso enfatizo, por experiência tangível, que a escrita atrelada à realidade possibilita compreender as contradições da vida e motiva a superação e a transformação. Em função disso, há 13 anos compartilho em um *site* chamado *Recanto das Letras*³ alguns simples escritos com opiniões, pensamentos, palavras sobre autoconhecimento, religião e educação, que possuem hoje mais de 32 mil leituras. Regozijo-me ao saber que as pessoas leem e deixam comentários de agradecimento por tê-las ajudado de alguma forma. À vista disso, vejo a escrita para além de desenvolvimento cognitivo, como algo prazeroso, que pode nos tornar mais humanos.

³Site: <https://www.recantodasletras.com.br/autor_textos.php?id=11744>.

Sempre fixei como meta participar da Educação e tentar contribuir para a sua manutenção. Para isso, ingressei como membro de conselho em meu município, como o Conselho do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), exercendo a função de presidente deste conselho por um período. Atualmente, sou membro do Fórum Municipal de Educação de Governador Lindenberg e do Conselho de Escola da EEEFM Professor Santos Pinto.

Vislumbrei no Mestrado Profissional em Educação a possibilidade de continuar uma caminhada, impregnada por diversas vozes sociais e, em especial, as vozes do povo pobre do campo. A aspiração pelo Mestrado em Educação na Modalidade Profissional foi atrelada ao anseio por conhecimentos, para a formação de uma postura mais consciente e crítica. Assim, trilhando esse caminho, chegamos ao desejo de promover *Práticas pedagógicas de leitura e produção de texto em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos.*

2 EM BUSCA DE DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA: AS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Apresentamos, neste capítulo, a revisão de literatura, que nos possibilitou dialogar com outros estudos acadêmicos sobre as escolas multisseriadas.

Pesquisamos o Banco de Teses e Dissertações da Ufes, o Banco de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que disponibiliza pesquisas de todo o Brasil. Ao pesquisar os descritores principais⁴, encontramos estudos de outras áreas, por exemplo, ao buscar por “estudo da realidade”, encontramos pesquisas na área médica. Ao pesquisar por “estudo do meio” ou “da vida”, constatamos publicações sobre o meio ambiente. Ao apurar “Educação do Campo”, localizamos estudos sobre “EJA na Educação do campo”, “Currículos e a Educação do Campo”, “Programas para Educação do Campo” e “Licenciatura em Educação do Campo”. E ao buscar pelo descritor “alfabetização nas escolas do campo”, não foram encontrados registros.

Optamos por buscar trabalhos sobre as escolas do campo ou escolas multisseriadas. Selecionamos três dissertações de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes. Também apresentamos, nesta revisão, o relatório produzido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, pertencente ao Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), que desde 2002 aborda a realidade das escolas multisseriadas nessa região (HAGE, 2005). Esses estudos pertencem ao recorte temporal de 2005 até 2017. Destarte, analisamos pesquisas dos últimos doze anos, à luz dos teóricos estudados, com exceção de apenas uma publicação do ano de 1998, citada em um dos três trabalhos encontrados, totalizamos, assim, oito estudos nesta revisão.

O primeiro trabalho acadêmico encontrado foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, por Luciene Perini, em 2007, intitulado: “A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar: um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica”. Tem uma considerável aproximação com o tema

⁴ Usamos os descritores supracitados por considerá-los os principais na busca por trabalhos que abordem uma educação atrelada a realidade, a vida dos (as) estudantes.

desta dissertação, pois trata do processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa com estudantes do Campo. Perini (2007) aborda a importância de considerar o “contexto produtivo, a cultura e a linguagem”, assim como as diversas vozes que chegam à escola. Com o referencial teórico de Paulo Freire, Vigotsky, Bakhtin, Geraldi, Bagno e outros, investigou uma turma de 5ª série da educação do campo, utilizando, dentre outros meios, a produção de textos. A autora constatou que “o conhecimento de mundo do (a) aluno (a) e suas circunstâncias históricas constituem o contexto do discurso que ele produzirá” (2007, p. 99) e ainda que a cultura e a identidade de campesino precisam ser respeitadas. Perini (2007) difere seu trabalho da presente pesquisa quando discorre sobre “o ensino da língua materna, as variantes linguísticas, os preconceitos linguísticos [...], delineando uma breve abordagem histórica e conceitual do ensino da língua portuguesa” (2007, p. 19). Já este estudo não se aprofunda em preconceitos linguísticos e nem na abordagem histórica e conceitual da língua, mas sim na dialogia entre conhecimentos linguísticos historicamente apreendidos articulados à realidade dos sujeitos campesinos, promovendo uma discursividade entre conhecimento e vida.

Outra pesquisa bastante relevante do PPGE da Ufes é a de Eliane Cristina Freitas de Souza, concluída em 2010, com o título “As práticas de alfabetização de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental”. O estudo foi realizado em Aracruz, Espírito Santo, em uma escola municipal de contexto camponês. A investigação feita por Silva (2010) assemelha-se a esta pesquisa quando parte do pressuposto de que

[...] a alfabetização é um processo dialógico, o qual visa inserir a criança no mundo da linguagem escrita, por meio de práticas de leitura, produção de textos orais e escritos e o ensino planejado e sistemático dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa [...] (2010, p. 6).

Coincide ainda quando toma por base “a perspectiva bakhtiniana de linguagem, [...] e o conceito de alfabetização defendido por Gontijo” (2010, p. 06). Souza constata que “práticas alfabetizadoras investigadas privilegiam o ensino das unidades mínimas da língua [...], e a leitura e a produção de textos são utilizadas como pretexto para ensinar a ler e a escrever em sentido restrito” (2010, p. 6). Os resultados dessa pesquisa fortalecem a necessidade do estudo que ora propomos, uma vez que o trabalho com a produção de texto em diálogo com a vida não será

pretexto para ensino da língua, mas uma proposta de escrita que qualifica, emancipa e transforma.

Dentre as pesquisas recentemente defendidas no PPGE, situamos a de Juber Helena Baldotto Delboni, com o título “Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá – ES”. Concluído em 2016 (com publicação de livro em 2018), esse trabalho chamou nossa atenção pela vasta revisão de literatura sobre as escolas multisseriadas no Brasil, que complementa este estudo também realizado em uma escola multisseriada.

Delboni (2016) dialoga com os autores que estudam a memória coletiva, como Halbwachs, Le Goff, Pollak e Nora; e que estudam a fotografia, como Ciavatta, e outros que discutem sobre a Educação do Campo, como Fernandes, Hage, Caldart e Arroyo. A autora ainda “revela processos históricos, políticos e culturais relacionados à escola multisseriada” (2016, p. 8), utilizando como mediadoras dessas memórias imagens fotográficas. Ela explica que visou fortalecer os laços de pertencimento dos sujeitos à escola juntamente com as lutas para manter a escola na comunidade, “por uma educação em seus contextos” (2016, p. 8). Diferencia-se desta pesquisa por não tratar diretamente dos processos de aprendizagem, leitura e produção de textos, mas assemelha-se muito quando aborda a defesa da promoção de uma educação significativa, de qualidade e realizada *no campo*. A revisão que a autora fez foi bastante significativa para compreendermos as questões que envolvem as escolas multisseriadas em certas regiões do Brasil.

Interessou-nos ainda, na pesquisa de Delboni, uma visão mais ampliada das escolas multisseriadas no Brasil, destacando quatro estudos apresentados na revisão de literatura dela. Trata-se de quatro dissertações de mestrado, sendo uma da Universidade Federal do Pará, de Lima (2011), uma da Universidade Federal de Santa Catarina, de Pantel (2011), e duas da Universidade Federal do Espírito Santo, de Weber (1998) e de Dettmann (2014). Da revisão feita pela autora, trazemos para este texto os trabalhos que fazem referências diretamente às escolas multisseriadas, conforme segue abaixo:

Lima (2011) analisa o currículo em ação de uma escola multisseriada situada em Santa Maria, do município de Breves, no Pará. Segundo o autor, o currículo desenvolvido nessa escola estabelece uma relação de aproximação com os saberes

culturais dos sujeitos dessa comunidade, mas ele também faz uma importante constatação:

O estudo mostrou que os assuntos trabalhados em sala de aula que mais se aproximaram do contexto cultural dos estudantes não foram encontrados em livros didáticos utilizados na escola, nem tampouco nos conteúdos programáticos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, o que, segundo o autor, supõem-se que foram propostos pelo professor a partir da realidade imediata dos estudantes. No entanto, o autor analisa que em todos os assuntos abordados pelo professor faltou mais profundidade, articulação com as experiências dos próprios estudantes. Outra questão observada pelo autor é que os assuntos abordados serviram muito mais como subterfúgio para se ensinar letras do alfabeto e sílabas soltas do que propriamente como ponto de partida para um diálogo com questões inerentes ao contexto da realidade dos estudantes, com os problemas da comunidade, enfim, com situações que viessem a contribuir para o processo de conscientização dos estudantes e para a superação do conhecimento inicial (LIMA, 2011 apud DELBONI, 2016, p. 46-47).

Analisando a pesquisa de Lima, citado por Delboni (2016), em se tratando dos esforços do professor ao considerar a realidade dos estudantes ribeirinhos, ele desempenha um admirável trabalho. No entanto, Lima constatou que essa realidade foi utilizada apenas “como subterfúgio para se ensinar letras do alfabeto e sílabas soltas, numa perspectiva mecânica e desvinculada do sentido das palavras, no contexto de vida das crianças (LIMA, 2011, apud DELBONI, 2016, p. 47). Com relação ao ensino da língua separado do seu contexto vivencial, é apontado como um problema que ainda persiste nesta escola multisseriada, e é com essa concepção de linguagem que esta pesquisa pretende romper ao trabalhar a produção de texto articulados com a realidade concreta dos sujeitos.

Outro trabalho destacado por Delboni (2016) é o de Pantel (2011)⁵, que aborda uma temática que vem afligindo as escolas multisseriadas em todo o Brasil: a política de nucleação/nuclearização⁶ das escolas do campo, fechando, com isso, muitas escolas que se encontram nas comunidades. Assim, ao analisar as escolas multisseriadas remanescentes no município de Urubici, do estado de Santa

⁶ Processo pelo qual são fechadas várias escolas do campo multisseriadas para receber os estudantes em uma escola núcleo, com capacidade maior de atendimento. Os estudantes fazem uso do transporte escolar para chegar a essa escola maior, onde muitas vezes é possível separar as séries em salas diferentes.

Catarina, em 1997, Pantel (2011) fez as seguintes considerações sobre o processo de nucleação e fechamento das escolas:

Conforme a autora, baseados no discurso de melhor qualidade de ensino em escolas seriadas, e da economia que o transporte escolar geraria aos cofres públicos, as propostas de expansão do processo de nuclearização se expandiram sem reflexão e debate, o que a autora não observou no período em que ocorreu a pesquisa, quando já havia por parte dos gestores, a observância do Artigo 15 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (MEC, 2004), onde está estabelecido que a oferta de educação básica aos povos do campo, além de considerar as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos estudantes e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais (apud DELBONI, 2016, p. 49).

Observa-se, neste caso, um processo à revelia, alegando o fator econômico em detrimento do fator social e humano. Pantel assinalou que a escola multisseriada não se configura apenas em um espaço de ensino, mas de interação, de convivência, de identidade, de brincadeiras, entre outras. Isso foi constatado durante o período em que ocorreu a pesquisa.

O trabalho pedagógico da professora da comunidade observada vai além do que é estabelecido pela rede de ensino. Envolve sua vida pessoal, vinculando-se à sua identidade, às suas raízes, a seus posicionamentos políticos. Apesar do desgaste, há vitalidade pela realização pessoal e profissional. A experiência conhecida em Urubici levou a pesquisadora a uma percepção de escola rural multisseriada enquanto espaço de educação com potencial emancipatório, o que foi evidenciado nos relatos oferecidos pela professora, estudantes e comunidade, bem como refletido nos dados colhidos na secretaria municipal de educação daquele município, onde as escolas multisseriadas apresentavam desempenho superior ao observado nas escolas seriadas urbanas e nucleadas, uma vez que não havia nas primeiras rotatividade de professores, repetência ou evasão (DELBONI, 2016, p. 49-50).

Releva ponderar que consideramos como princípio essencial da Educação do Campo: garantir o direito à educação realizada diretamente nas comunidades rurais, considerando suas especificidades, sua cultura, seus valores. Os povos do campo não podem perder suas características e permanecerem como historicamente, em desvantagem. “Com base nos dados históricos, é possível afirmar que houve desigualdade na oferta de oportunidades de escolarização aos povos do campo, de forma que, quanto mais próximo dos centros urbanos, maiores são as oportunidades de ensino da população” (DELBONI, 2016, p. 75).

Esses dados informam que precisamos lutar por essas Escolas do Campo “enquanto espaço de educação com potencial emancipatório”, como afirma Pantel (2011, apud DELBONI, 2016). Emancipatório no sentido de promoção da consciência desse lugar desigual a que os camponeses são submetidos, consciência da necessidade da agroecologia, da preservação da vida, da relação campo *versus* cidade e da possibilidade de avançar rumo a intervenções na realidade, como nos orienta Freire (2000):

A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto históricos (p. 20).

Também consideramos significativa a pesquisa de Weber (1998, p.198) citada por Delboni (2016), uma vez que manifesta “a escola possível e real para as crianças, daquela comunidade naquele espaço de tempo” (2016, p. 51). Ela apresenta elementos de como tem sido realizada a educação do campo por muitos anos, com aspectos positivos e outros não:

A pesquisa de Weber, um estudo etnográfico sobre a escolarização entre os descendentes pomeranos na comunidade de Melgaço em Domingos Martins, considera a influência da Igreja Luterana no processo de escolarização dos pomeranos, bem como a resistência que ainda há para cumprir a escolarização dos anos finais do ensino fundamental. Por se desenvolver numa escola multisseriada, a pesquisa de Weber detalha minuciosamente o cotidiano desta escola na comunidade pesquisada: a chegada dos estudantes e da professora, a realização das tarefas, a divisão do quadro de giz para atender às diferentes séries, o uso do livro didático com excessivo uso de cópia, sem intervenção do professor, a comemoração de datas como Páscoa, o recreio com brincadeiras de roda e queimada, a escovação e as aulas de recreação. [...] Weber considera que, em uma escola unidocente, o cotidiano escolar é fortemente imprimido pelas características da professora: Ela e as demais pessoas envolvidas dão sua contribuição específica, repetindo, recriando e criando a cultura, o dia-a-dia da escola. Nesse sentido, há aspectos positivos e outros nem tão positivos sendo vividos na comunidade escolar, mas segundo a autora, esse cotidiano afinal é a escola possível e real para as crianças, daquela comunidade naquele espaço de tempo (DELBONI, 2016, p. 51).

É importante trazer à luz a realidade das escolas do campo. Quando Weber (1998) mostra aspectos do cotidiano como “a divisão do quadro de giz para atender às diferentes séries, o uso do livro didático com excessivo uso de cópia” (2016, p. 51), além de outros, desperta nosso olhar sobre como tem sido o cotidiano dessas escolas, suas batalhas diárias, em que a professora precisa ensinar a cinco séries diferentes, dividindo o quadro, passando atividades em fotocópias ou em livros didáticos, muitas vezes com a atribuição também de cozinhar, fazer a limpeza da instituição e cuidar da gestão. Essa realidade, apesar de desumana, não pode ser usada como argumento para fechamento dessas escolas como tem acontecido. A nossa luta é pela manutenção das escolas multisseriadas que existem. Que a professora conte com a ajuda de uma profissional auxiliar de serviços gerais, visto que isso seria mais econômico do que o transporte escolar para regiões mais distantes. Que a escola receba o material didático adequado, estrutura física apropriada na instituição e que a educação desses estudantes flua articulada à realidade, para manter o aluno em sua comunidade, sendo valorizado e não invisibilizado. Isto posto, não haverá argumento de que escola da cidade tenha mais qualidade e estrutura para receber os estudantes.

Outra considerável pesquisa citada por Delboni (2016) é a de Dettmann (2015), quando trata dos saberes da professora que se ressignificam na interação com os saberes culturais.

Por sua vez, a pesquisa de Dettmann (2015) apresenta contribuições quando considera as características de uma professora em articular os saberes escolares com os saberes que emergem da experiência, o que na comunidade pomerana faz toda a diferença no processo de ensino e aprendizagem. O foco da pesquisa de Dettmann são as práticas e saberes da professora pomerana para o desenvolvimento de uma educação intercultural e evidenciou que as práticas da professora se ressignificam na interação com os saberes culturais, experienciais e coletivos produzidos na dinâmica escolar e comunitária, pois os saberes culturais que possui a movem na busca de mais conhecimentos para melhorar as suas práticas como docente. Essas práticas possibilitam o diálogo da cultura escolar com a cultura da escola, promovendo a vivência das experiências locais e o acesso ao saber universal (DELBONI, 2016, p. 52 e 53).

Dettmann (2015, apud DELBONI, 2016) evidencia o valor das experiências locais em comunidade, que associadas ao acesso ao saber universal, promovem educação de qualidade, como um tecido formado pela diversidade, tornando-se

cada vez mais rico em composições. A pesquisa mostra como podem ser valorizados “os saberes que emergem da experiência, o que [...] faz toda a diferença no processo de ensino aprendizagem” (2016, p. 52).

Destacamos ainda, nesta revisão, o relatório produzido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, pertencente ao Centro de Educação da UFPA, intitulado “Classes multisseriadas: Desafios da Educação rural no estado do Pará – Região Amazônica” (HAGE, 2005). Os estudos identificaram que o cotidiano das escolas multisseriadas nessa região impõe aos professores uma sobrecarga de trabalho, que varia desde a faxina, ao preparo da merenda, à administração, à secretaria e às funções da docência na escola e, por isso, fazem a opção, na maioria das vezes, por seguir o livro didático, com currículo apartado da vida da população do campo. Além do mais, esse acúmulo de tarefas tem refletido no desempenho dos estudantes em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, implicando na elevação das taxas de evasão e repetência o que gera a defasagem de idade e série.

Além de todos esses fatores, muitos estudantes ainda são obrigados a abandonar a escola para realizar atividades produtivas, ou acompanhar os pais em atividades de trabalho itinerantes, de pouca rentabilidade, prejudiciais à saúde e sem condições de segurança [...] (HAGE, 2005, p. 53).

Mesmo com todas as dificuldades apontadas pela pesquisa, esse estudo afirma que as escolas multisseriadas “[...] oportunizam as populações do campo a terem escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades” (HAGE, 2005, p. 56).

Nesta revisão de literatura, optamos por apresentar esses estudos porque exprimem proximidade com esta pesquisa, favorecendo o (a) leitor (a) com uma aprazível discussão entre as produções de conhecimento sobre o tema. Diante desses estudos mencionados, percebemos que ainda há muito o que pensar, propor e agir em termos de políticas públicas e práticas que verdadeiramente contribuem para a melhoria da qualidade da educação dessa população. Dando prosseguimento às discussões sobre a realidade da Educação do Campo, Delboni (2016) assinala que

ainda há escassez de estudos capazes de atender às especificidades dessas escolas:

A escassez de estudos e pesquisas sobre essas escolas vem contribuindo para uma visão equivocada, em que geralmente as escolas multisseriadas são associadas a condições de atraso e precariedade de ensino, nem sempre condizentes com a realidade de todas as escolas. Sendo assim, embora todas as regiões do país compartilhem a presença dessas escolas e mesmo que as escolas multisseriadas do país tenham pontos convergentes, o campo tem suas especificidades, e cada escola ou grupo de escolas de um município está inserido em um território com experiências e culturas distintas (DELBONI 2016, p. 19).

É válido ressaltar, além dos aspectos positivos da Educação do Campo, como a esperança dessa luta que nunca sucumbe, algumas mazelas das quais padecem as escolas multisseriadas, conforme nos aponta Delboni (2016):

Nossas buscas por pesquisas [...], revelaram que as escolas multisseriadas ainda sofrem pelo abandono, isolamento, falta de estruturas. É ainda relevante o número de municípios em que os professores dessas escolas se desdobram nas tarefas de dar aulas e preparar a merenda escolar. Os estudos apontam que houve um silenciamento das escolas do campo, tanto nas políticas públicas quanto na academia. Sinalizam para pensar a multisseriação para além dos critérios de seriação da escola urbana. Denunciam que a educação pensada para os sujeitos do campo está atrelada aos ditames da sociedade capitalista que vê o campo como local de atraso, como apêndice da cidade. Por outro lado, o crescimento das pesquisas relacionadas a escolas multisseriadas e à educação do campo nos últimos dez anos demonstra que o campo não está inerte a esta situação (DELBONI, 2016, p. 50).

No entanto, há uma luta em defesa do campo, com participação principalmente dos movimentos sociais populares do campo, pela qual algumas conquistas foram possíveis.

A aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Resolução 1/2002 do CNE/CEB), foi uma conquista dos movimentos sociais no âmbito das políticas públicas educacionais, em articulação com os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a SEF/ MEC, o CONSED, a UNDIME, universidades e instituições de pesquisa, Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e ONGs (DELBONI 2016, p. 76).

Sobre isso, insta esclarecer que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução do CNE/CEB, N.º 2 de 2002, Art. 2º Parágrafo Único, dispõem que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (CNE/CEB, 2002).

Além dos *saberes próprios* e da *memória coletiva*, o conceito de Educação do Campo já faz parte desse movimento que diferencia Educação Rural e Educação do Campo.

[...] Percebemos que há uma concepção diferenciada entre Educação Rural e Educação do Campo: a primeira vem com uma proposta urbana que considera o campo como local de atraso e que o desenvolvimento está na cidade. A segunda se organiza a partir das necessidades dos povos do campo e acredita que para efetivar o real desenvolvimento precisa considerar o povo que ali vive e sua forma de sobrevivência, sua história, sua cultura, suas tradições. A origem do conceito de Educação do Campo tem um vínculo com as lutas sociais camponesas, conforme Caldart (2011). Além disso, o trabalho desenvolvido em muitos municípios e pelos movimentos sociais são iniciativas que demonstram a existência de um acúmulo de experiências de educação pensadas no campo. É desse conjunto que temos recriado o sentido do campo, Educação do Campo e dos seus sujeitos (DELBONI 2016, p. 74).

Para além do acúmulo de experiências de educação pensadas no campo, hoje há novas propostas educativas, novas pesquisas que enxergam o campo como ele deve ser visto. O Texto Básico da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo⁷ é um exemplo:

Discute os pressupostos de uma educação escolar básica do campo e convoca para a ação política nessa direção: vincular a escola a um projeto popular de desenvolvimento nacional, valorizar a cultura

⁷ Apresentado na Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, promovida em Lusitânia – Goiás, entre 27 e 31 de julho de 1998, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, pela Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas – UNESCO e pela Universidade Federal de Brasília – UNB.

popular e do campo, garantir acesso à educação básica do campo, formar educadores do campo, elaborar uma proposta de educação básica do campo e mobilizar as comunidades (p. 78).

Renovada a esperança, é hora de vermos garantidos os direitos dos povos do campo, historicamente invisibilizados; mesmo que a conjuntura política não seja favorável, precisamos unir forças contra o fechamento e/ou nucleação das escolas do campo, visto que a Educação do Campo faz parte de um projeto social de nação, que busca dignidade aos povos do campo.

Neste sentido, a construção da escola do campo passa pela luta pelo direito à educação, em oposição ao processo de dominação e degradação das condições de vida no campo. Um projeto construído no campo, pelos seus sujeitos, a partir das demandas que se apresentam no campo hoje, e não um projeto construído fora do campo, para o campo (DELBONI 2016, p. 75-76).

O projeto de que almejamos é de Educação *do* Campo, *no* Campo, *pelo* Campo, ou seja, um projeto construído pelos povos do Campo na coletividade, no seu lugar, expressando suas necessidades e não um projeto que chegue pronto, de fora para dentro, feito por outros sujeitos para o Campo. O Campo produz conhecimento, possui saberes e quer ser autor de sua própria história. O momento é de valorização desses saberes e de seu projeto.

Assim, outro desafio que se coloca hoje para a Educação do Campo é a construção de um projeto como possibilidade de emancipação humana. Entendemos que um projeto de Educação do Campo não se faz apenas na escola, tampouco pode prescindir dela. Sabemos que a educação não resolve todos os problemas do país, mas é um elemento fundamental na formação do ser humano. E neste sentido concordamos com Freire (2000, p. 67): 'Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda' (DELBONI 2016, p. 80).

Com esse pensamento de transformação da sociedade, há no Espírito Santo instituições pioneiras nesse objetivo: o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), as escolas Família Agrícola, que utilizam a Pedagogia da Alternância⁸ e, nesse mesmo viés, emergem os Centros integrados de Educação

⁸ Este projeto educativo desenvolve-se em três tempos: a experiência socioeducativa (em casa ou em outro empreendimento); na escola-família (experiência intelectual, compreensão

Rural Agrícola (CIER's). Perini (2007) contribui com a discussão salientando ainda sobre o MST, que merece destaque nessa luta:

Há também as escolas de assentamentos. Para o MST, investir em educação é tão importante quanto o gesto de ocupar a terra. Neste contexto, não poderia deixar de fazer menção aos trabalhadores denominados “Sem Terra” – pessoas engajadas na luta a favor da reforma agrária e a favor de uma sociedade mais humana e mais justa. O MST – Movimento dos Sem Terra - nasceu das lutas concretas dos trabalhadores rurais e que, na verdade, é a continuidade das lutas camponesas dos índios e negros na história do Brasil – exemplos disso são as lutas para defender a terra dos bandeirantes, os Quilombos, a Guerra de Canudos, o Contestado, o Cangaço de Lampião, entre outros (PERINI 2007, p. 60).

Sabemos que atualmente ocorre uma criminalização do MST pela mídia, incitando a população a acreditar que se trata de baderneiros, “vagabundos” e ladrões, quando se trata de trabalhadores que lutam por nada além de dignidade para os povos do campo. Dialogando com Arroyo, Caldart e Molina (2011), eles esclarecem que a Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo:

A realidade que deu origem a este movimento *por uma educação do campo* é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência *no e do* campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria dessa herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas [...]. Esta é a materialidade que conforma nossa identidade. E talvez seja este o sentido da expressão *do campo* que às vezes assusta e torna tão difícil para alguns grupos aceitar que a nossa educação é *do campo* e não apenas *do* ou *para* o *meio rural* (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011, p. 152).

Essas palavras nos tocam profundamente. Fica claro que o sujeito camponês é forjado na resistência. Ele sente na pele as marcas da desumanização. Não se trata

e análise da experiência socioeducativa); e no retorno a casa e/ou outro ambiente de trabalho (ampliando o aprendido e provocando novas perguntas) (PERINI 2007, p. 60).

de querer mais, trata-se de querer o que é por direito – que tem sido negado. Trata-se de querer dignidade e direitos sociais respeitados, tendo em vista tantas resistências a que esses povos são submetidos: culturais, políticas, pedagógicas, *que conformam suas identidades*. “A escola, dependendo das opções pedagógicas que faça, pode ajudar na construção desse projeto, quando conhece e respeita a história de seus estudantes, quando estabelece vínculos com a realidade dos seus sujeitos” (DELBONI, 2016, p. 81).

Segundo Delboni (2016), a escola pode respeitar a identidade dos povos do campo se conhecer sua história, mas a escola atual que atende aos interesses dominantes, instrumento do Estado, lamentavelmente não encontra abertura para tal humanidade. Todavia, esse projeto que a Educação do Campo propõe é inovador, respeita direitos sociais, considera a realidade, enfim, é emancipador. Nossa esperança é de que ele seja colocado em prática em pequenas escolas do campo Brasil afora, ganhe espaço pelo território, até que se torne um Projeto de Nação em execução. Pode ser considerada utópica, mas a Educação do Campo não vai sucumbir: “Sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA

Considerando que este estudo tem por objetivo compreender a práxis pedagógica de leitura e produção de texto por meio da organização e realização didática, em uma sala multisseriada, por meio do vínculo necessário da escola com processos vivos e contraditórios da vida social, é coerente que essas práticas de linguagem se orientem por uma perspectiva que possibilite o diálogo entre os conhecimentos escolares e a vida dos estudantes. Para isso, recorreremos ao filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, e seu círculo, para quem o diálogo é um dos conceitos básicos de seu universo teórico (EMERSON, 2003). Nesse sentido, o diálogo é mais do que uma simples conversa, é um ato discursivo, capaz de proliferar significados variados que resistem à *unidade* e à *homogeneização*, pois o diálogo, não é apenas uma *reunião de vozes*, mas sim, um campo de produção de sentidos em que evidenciam as contradições sociais (EMERSON, 2003).

Haja vista que este estudo é orientado por uma concepção discursiva da linguagem de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, consideramos oportuno apresentá-lo: nascido na Rússia, em 1895, ele teve uma vasta obra fundamentada na concepção dialógica da linguagem, da vida e dos sujeitos, de acordo com Freitas (1996). Para a autora, Bakhtin é considerado um dos maiores estudiosos da linguagem humana e suas obras sobre diversos temas influenciaram pensadores de diversas áreas. Uma das principais obras de Mikhail Bakhtin e seu círculo é *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, cuja autoria foi atribuída por Bakhtin a Volóchinov.

Dialogando com Beth Brait (2006), em seu artigo intitulado “Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise”, ficam evidentes as possibilidades oferecidas pelas reflexões bakhtinianas, para nos ajudar a “Pensar o homem, as culturas, a produção do conhecimento, as particularidades das atividades humanas, o papel da linguagem e das interações sociais na construção dos sentidos, a alteridade⁹ como condição de identidade [...]” (BRAIT, 2006, p. 48). Assim como Brait,

⁹*Alteridade*: O que é do outro; relações de contraste; o ser humano social interage e interdepende do outro.

compreendemos que essas reflexões com as suas diversas abordagens críticas e reflexivas da linguagem cotidiana em suas múltiplas manifestações e variados planos de expressão são fundamentais para a orientação da prática de produção de texto na perspectiva discursiva.

Junto aos autores entendemos que, de fato, por meio de interações sociais, verbais, com o outro, aprendemos, construímos sentidos, nos expressamos, bem como aprendemos a ser e estar no mundo. Assim, a linguagem é primordial para essas interações e aprendizagens humanas. Brait (2006) continua elucidando que:

A esse arcabouço constitutivo do conceito de interação verbal e seu vínculo com a situação extralinguística¹⁰ imediata e com o contexto social mais amplo, segue uma afirmação bastante conhecida pelos analistas de discurso: 'A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes' (BAKHTIN, 1997, p. 124 apud BRAIT, 2006, p. 49).

Nesse trecho, Bakhtin nos ensina que a língua¹¹ *evolui historicamente na comunicação verbal concreta*, e não no *psiquismo individual dos falantes*. Isto é, a evolução da língua acontece no movimento da vida, na sua materialidade, no concreto e continua em constante construção. O autor agrega que:

[...] as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística estuda a "linguagem" propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias (BAKHTIN, 2002, p. 183 apud BRAIT, 2006, p. 59).

¹⁰*Extralinguístico*: Genericamente são vivências, experiências, conhecimentos de mundo, que são para além do código linguístico adquirido.

¹¹ Utilizamos "língua" como discurso, em sentido amplo.

Quando Bakhtin afirma que as relações dialógicas são extralinguísticas, entendemos que elas passam por circunstâncias exteriores à língua; isso quer dizer que o diálogo é composto, além do código linguístico, por elementos exteriores, tais como vivências, conhecimentos de mundo, outras vozes, outras relações dialógicas. Além disso, é importante destacar o papel relevante do “outro” para que aconteça o diálogo. Isto posto, é indispensável afirmar que existe, segundo Bakhtin (1997), um método para estudo da língua que, a partir de sua concepção de linguagem, decorre uma ordem metodológica para o estudo da língua, conforme segue:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 1997, p. 124, apud BRAIT, 2006, p. 50).

Nesse sentido, em uma interação verbal, Bakhtin considera o vínculo desta às condições concretas, à materialidade sobre a qual se realiza o diálogo. Entendemos, ainda, como extralinguísticos os elementos externos à língua, como por exemplo, o contexto em que há uma interação que, nesse entendimento, é determinante na produção de sentidos. No segundo ponto, ele aborda atos de fala na vida e na criação ideológica, que se determinam pela interação verbal. Isso demonstra que, para estudar a língua,

[...] tem que se debruçar sobre sua manifestação real e objetiva, e não em manifestações abstratas ou hipotéticas. A linguagem, portanto, é a expressão de *um* em relação ao *outro* num determinado momento sócio-historicamente situado e, assim, marcado na temporalidade como um evento único e irrepetível (MOLON, VIANNA, 2012, p. 148).

O terceiro ponto trata da metalinguística, que implica o estudo da língua, suas regras, fatores determinantes para a compreensão. A metalinguística é assim subtendida no livro *Problema da Poética de Dostoievski*:

[...] um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a Linguística e devem aplicar os seus resultados. A Linguística e a

Metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência (BAKHTIN, 2002, p. 181 apud BRAIT, 2006, p. 58).

Desse modo, com esse olhar bakhtiniano, quando propomos práticas de leitura e escrita vinculadas aos contextos de vida dos sujeitos por meio da interação verbal, considerando a realidade objetiva com toda a sua complexidade, historicidade, diversidade, há de se considerar uma função importante da linguagem que é explicitar algo e, com isso, a metalinguagem assume um papel distinto da linguagem, porém, inseparáveis no sentido que elas não se fundem uma na outra, mas se complementam.

Seguindo essa direção, Brait (2006, p. 50-52) valeu-se de um exemplo que evidencia como essa relação se efetiva na prática. Para isso, ela utilizou o diálogo de uma professora com seus estudantes, tomando como base a narrativa “A coroa do Imperador” (2002), um dos quatro episódios da série brasileira intitulada Cidade dos Homens, exibida pela Rede Globo de Televisão em 2002.

Em síntese, nesse diálogo: A professora utiliza uma projeção de slides com figuras, pinturas, quadros clássicos que representam a história contada. Uma das imagens tem ao fundo a inscrição “Século XIX”. O aluno pergunta o que é “xis”, e a professora responde que não é xis, e sim um número romano (XIX). Alguns estudantes da turma começam a se confundir com o conteúdo estudado na aula de história (com a mesma professora) sobre Roma, as guerras e o contexto dos romanos. A professora, aprofundando o assunto, explica que há relação entre a independência brasileira com os acontecimentos na Europa, em que Napoleão queria conquistar a Inglaterra. Um aluno então, pergunta o que os romanos teriam a ver com isso. Outro questiona se Napoleão era romano. A professora fica angustiada com a confusão na mente dos estudantes. Assim, entendemos, junto à autora, que outras enunciações atravessaram o diálogo.

Em outro momento, a professora falou sobre as armas e um aluno citou nomes de algumas que ele conhecia do morro em que morava, em decorrência de suas vivências no Rio de Janeiro. A professora respondeu que não se tratava daquelas armas. Parafraseando Brait, percebemos que a professora poderia ter utilizado

essas situações como vantagens pedagógicas, de forma interdisciplinar, tecendo um diálogo entre a aula de história sobre os romanos, suas batalhas, com a narrativa que apresentava. Poderia utilizar as armas conhecidas pelo aluno para articular sua realidade de violência por disputas de territórios, com as guerras da narrativa, que tinham o mesmo objetivo. Mas ela não fez essa ligação, portanto, mesmo com todo o planejamento prévio e dedicação, esse diálogo estava confuso para os estudantes. Outra circunstância foi quando a professora explicou que tudo ocorreu por causa da “coroa” e os estudantes entenderam que se tratava de uma mulher com mais idade, ou seja, uma “mulher coroa”. Fica notório que o diálogo é carregado de muitas vivências e de outros contextos, por isso é importante compreender e se fazer compreender pelo outro, para que se efetive a interação verbal. Brait complementa:

Esses discursos invisíveis para a professora, e que podem ser vistos pela maneira como a linguagem ecoa nos estudantes e por meio dos estudantes, vão construindo não um passado abstrato, mas guerras bastante conhecidas, em que as disputas pelo poder parecem as mesmas, embora distanciadas no tempo e no espaço, vividas por romanos, franceses, ingleses, portugueses, cariocas (2006, p. 57-58).

De acordo com Bakhtin, os discursos se entrecruzam como um todo, e a

[...] enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações) (BAKHTIN, 1997, p. 124, apud BRAIT, 2006, p. 50).

Entendemos, com isso, que o todo de uma comunicação verbal pode ser atravessado por outras enunciações, outras experiências com o meio extralinguístico. Apontando certa *heterogeneidade constitutiva do discurso*, Brait acrescenta:

Nesse ponto, fica explicitado, como já estava indiciado em Marxismo e filosofia da linguagem, o fato de que a abordagem do discurso não pode se dar somente a partir de um ponto de vista interno ou, ao contrário, de uma perspectiva exclusivamente externa. Excluir um dos polos é destruir o ponto de vista dialógico, proposto e explicitado pela teoria e pela análise, e dado como constitutivo da linguagem. É a bivocalidade de “dialógico”, situado no objeto e na maneira de enfrentá-lo, que caracteriza a novidade da Metalinguística e de suas consequências para os estudos da linguagem (BRAIT, 2006, p. 59).

Brait esclarece que esse caráter dialógico do discurso é composto pelas perspectivas externas (extralinguísticas) e internas (ideológicas, da psique) dos sujeitos. É essa bivocalidade carregada de interdiscursividade¹² junto aos elementos supracitados, que tornam a *interação verbal* efetivamente *dialógica*.

Nessa perspectiva, de acordo com Silva e Leite (2013), Bakhtin e Volochínov se opõem a duas orientações do pensamento filosófico linguístico dominante no início do século XX: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Segundo Silva e Leite (2013), o subjetivismo idealista tem orientação na estilística clássica, influenciado pelo pensamento de Wilhelm Humboldt em que se afirma o indivíduo com o poder de criar e recriar expressões linguísticas, por considerar que ele tem uma relação individual e autônoma com a língua. Silva e Leite ainda afirmam que:

Ao fazer essa analogia entre a criação linguística e a criação artística, tem-se o indivíduo como o senhor do discurso. Com isso há destaque somente para a psique do sujeito, rejeitando totalmente o fator social como agente influenciador na enunciação. Nessa teoria, encontramos a enunciação como resultado da expressão da consciência individual, sendo, nesse caso, como um espelho do que o falante traz na sua psique. Bakhtin/Volochínov rejeita totalmente essa visão (2013, p. 40).

Entendemos, a partir desses autores, que não é possível rejeitar o fator social, a interação social, pois todo o contexto compõe a fala, o texto, a enunciação do sujeito. Não é possível considerar o indivíduo como o senhor do discurso. Bakhtin nos ensina que é na interação que nos constituímos como sujeitos. O texto não é exclusivo do falante, mas é formado pelas relações extralinguísticas, pelo seu círculo de convívio e de contexto, ou seja, as pessoas com quem ele dialoga.

Por sua vez, para o objetivismo abstrato, a língua é identificada como um sistema de signos pronto, acabado, engessado, utilizado como instrumento de comunicação entre os sujeitos:

Para o objetivismo abstrato, a língua é um sistema imóvel e acabado, que dispõe para os indivíduos signos e regras sem que estes possam interferir nesse sistema. Tendo Saussure como principal representante dessa teoria, é-nos possível observar como suas dicotomias serviram de alicerce para o objetivismo abstrato, posto

¹² Interdiscursividade: Concepção de que um discurso se relaciona com outros.

que Bakhtin/Volochínov faz sua crítica embasada nas falhas que encontra nessas dicotomias. [...] A língua se impõe ao sujeito, pois é um sistema que ele não pode criar nem modificar, já que esse sistema pronto é dado ao indivíduo pela sua comunidade. Esse sistema linguístico é composto por leis imanentes que não podem sofrer influências das leis tidas como ideológicas (SILVA, LEITE, 2013, p. 41).

Depreendemos, à luz dos teóricos estudados, que a língua está em movimento em constante evolução. Sendo assim, não é acabada e nem está pronta para ser usada. Relembramos então as palavras de Bakhtin: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 124, apud BRAIT, 2006, p. 49).

3.1 O TEXTO COMO ENUNCIADO: A INTERFACE DOS ENCONTROS ENTRE LINGUAGEM E REALIDADE

Neste tópico, discutimos o texto como enunciado, sob a ótica de Bakhtin (1992). Para o autor, o enunciado/texto é permeado por vozes alheias e, nessa direção, quando nos colocamos diante dessas vozes, é preciso saber o que elas têm a dizer e que relações dialógicas são possíveis estabelecer com elas. Essas “[...] relações não podem ser resumidas a uma relação puramente lógica, ou a uma relação puramente factual. É aqui que se encontram em toda a sua integridade, posições, pessoas, justamente VOZES” (BAKHTIN, 1992, p. 350).

De acordo com Bakhtin (2003), os sujeitos se comunicam por meio de enunciados (orais, escritos, imagéticos etc.) e estes, por sua vez, congregam algumas características fundamentais: são concretos e únicos; são irrepetíveis; são unidades reais da comunicação discursiva; são fenômenos de comunicação social; são determinados pelas relações sociais. Com base nesses pressupostos, compreendemos que todas essas características evidenciam que a compreensão das vozes presentes num enunciado são complexas e ultrapassam o limite do sistema da língua.

É necessário salientar que a organização hierarquizada da sociedade e suas relações exercem poderosa influência sobre os enunciados, ou seja, eles são

também condicionados pela organização social dos indivíduos e pelas condições em que acontece. Há uma evolução social do signo, por um processo dialético do ser no signo. Dito de outro modo, no processo dialético envolve o estudo da evolução social do signo linguístico, para o qual Bakhtin propõe algumas regras metodológicas: não separar a ideologia da realidade material do signo; não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social e não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura) (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 1995).

Para eles, as palavras são carregadas de intenções por parte das pessoas que as proferem, ou seja, ao enunciar as palavras, elas vêm carregadas de significados, ideologias das classes sociais a que pertencem. “O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário” (BAKHTIN, 2003, p. 320).

Sobre isso, Bakhtin (2003) considera: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (p. 265). Entendemos, assim, que os diálogos proferidos estão carregados de vida, de materialidade e de ideologias. Portanto, o discurso é fruto dos conhecimentos e valores do indivíduo como sujeito social. Esses saberes pessoais se manifestam por meio de enunciados, ou seja, do que é falado em forma de enunciação concreta.

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

A palavra, na perspectiva bakhtiniana, está sempre em relação com a realidade vivida e possui uma significação de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural. Bakhtin classifica a palavra como “O produto da interação do locutor do ouvinte” (apud CLARK, HOLQUIST 2004. p. 235), que aponta a função da palavra nas relações interpessoais, pois ela é matéria comum entre o locutor e interlocutor. Segundo o autor, a escolha do significado que damos às palavras é atravessada pelas relações com o outro e pelo quanto aceitamos do entendimento do outro, na

composição do nosso entendimento/significação das palavras. Destarte, esse processo de significação torna-se também político e social.

A discussão que se estabelece em torno do enunciado no texto nos provoca a discutir o que seria o texto na perspectiva bakhtiniana. Para ampliar os conhecimentos acerca da relação da língua com a realidade concreta de fala, trazemos para o diálogo Machado (1996), que esclarece como Bakhtin formulou teorias como *a ciência do discurso* para valorizar as formações sócio discursivas, como parte de uma *construção cultural responsável pelas significações* no processo comunicativo, ou seja, é por meio da cultura que compreendemos e damos significados aos signos, palavras, enfim a linguagem. Conforme Machado (1996, p. 90), Bakhtin não sistematizou uma teoria do texto, mas ele se ateve à “[...] concepção de linguagem como sistema dialógico de signos, que valoriza o texto como ato comunicativo, que nos levou a entender sua teoria da enunciação como uma teoria do texto”. A autora lembra que Bakhtin definiu como objeto de sua teoria da enunciação o homem, a linguagem e a realidade concreta em que ocorrem as relações de linguagem, ressaltando que:

A compreensão que Bakhtin apresenta ao texto enquanto fenômeno sócio-cultural preenche, ainda, lacunas conceituais inevitáveis em designações tão amplas. Ainda que reconheça a natureza verbal de seu objeto de estudo - *palavra* na literatura, na comunicação cotidiana, no discurso filosófico - Bakhtin não perde de vista a natureza semiótica constitutiva da noção de texto: em nenhum momento *texto* é tão-somente produção verbal. Texto é signo que se constitui nas fronteiras do dito e do não-dito; do verbal e do extraverbal onde se desenrola a situação comunicativa (MACHADO 1996, p. 90).

Nesse sentido, entendemos que o texto é o evento em que se desenrolam as enunciações e discursos, portanto ele está no centro dos estudos sobre linguagem. Machado nos aponta ainda o direcionamento dado por Bakhtin acerca da composição do texto:

Chegamos assim ao encontro dos elementos que representam os fios do enredamento do texto-tecido de que falamos anteriormente. Pela ótica de Bakhtin, a textualidade se define na enunciação e pelos gêneros discursivos que constituem seus enunciados. O enunciado é a unidade resultante das combinações dos gêneros discursivos - formas específicas de usos das variedades virtuais de uma língua. Assim, a noção de textualidade que vemos esboçada na teoria bakhtiniana do enunciado-enunciação não se desvincula da noção de

gêneros discursivos, pelo contrário, se os enunciados são o elo na cadeia da comunicação verbal, os gêneros certamente são as correias que mobilizam o fluxo das relações dialógicas. Assim se manifesta Bakhtin: ‘o *texto como enunciação*. O problema das funções do texto e dos gêneros textuais. Dois aspectos definem o texto como uma enunciação: seu projeto (a intenção) e a realização desse projeto. A inter-relação dinâmica desses aspectos, a luta entre eles, e que determina a natureza do texto’ (BAKHTIN 1986, p. 104 apud MACHADO 1996, p. 94-95).

Bakhtin (1986) ainda afirma que “Os gêneros discursivos, por mobilizarem diferentes esferas da enunciação, representam unidades abertas da cultura. São depositários de formas particulares de ver o mundo, de consubstanciar visões de mundo de épocas históricas” (apud MACHADO, 1996, p. 104). O autor reflete que o texto é composto não só pela visão de mundo do enunciador, mas de todas as relações de visões dos outros que o atravessaram, isto é, o envolvimento da cultura de vários sujeitos. Assim, o texto não é feito de um primeiro/único falante, mas de várias vozes. Estas são permeadas por contextos, tempos, culturas, de forma que o texto passa a ser uma comunicação político-social.

Seguindo essa lógica, Machado (1996) defende que o texto é tecido permeado pelo contexto sociocultural, político e ético dos enunciadores e que essa tessitura é composta por relações de classes sociais, pelo contexto histórico e por complexas relações entre os sujeitos. A cultura do ser humano, por sua vez, tem lugar central na composição de um texto. Por isso, este garante lugar central na *ciência do discurso* de Bakhtin. Conforme Machado (1996), o posicionamento de “[...] Bakhtin para a compreensão tão divulgada de *texto como tecido*, formado pela combinação de redes discursivas *provenientes dos mais diferentes focos da cultura oral e escrita*, o que permite a expansão das possibilidades enunciativas” (p. 99). Depreendemos, com isso, que Bakhtin o reconhece como tecido formado por redes discursivas de diferentes focos da *cultura oral e escrita*; o que obviamente não aponta para um único sentido, mas para vários contrastes e plurissignificações.

Sob a ótica suscitada pelo teórico, “o texto é composto por várias vozes” produzidas histórico e culturalmente, marcadas por um contexto em que *o outro/sujeito* é enaltecido pelo autor, como sujeito de resposta, em que “a palavra é uma arena de luta”, como uma arena maior que se remete à própria sociedade de classe em que vivemos (BAKHTIN, 2003, p. 271-272). Nessa arena, as mesmas dinâmicas sociais

existentes na sociedade de classe, com as suas lutas ideológicas, valores contraditórios, aceitação, críticas etc., encontram-se presentes, na concepção dialógica de língua e de sujeito de Bakhtin, na luta de classes (BAKHTIN, 2003). Segundo ele, “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p. 272). O sujeito, após ver, ouvir, ser atravessado por várias vozes de outros e refletir, terá sempre uma resposta a dar.

Neste caso o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A *responsividade* defendida por Bakhtin é essencial à formação de um leitor/sujeito crítico, assim como a apropriação do discurso é determinante para gerar um posicionamento diante do que lhe é posto. É imprescindível considerar os estudantes com os quais vamos trabalhar como sujeitos históricos, sociais, sujeitos de respostas e, nessa direção, estarmos atentos a essa discursividade, configurando-se em diferentes textos, que se instauram discursivamente, mediante a realidade concreta. De acordo com o autor, a atitude responsiva é uma ação concreta intencional, respondendo a alguém ou a algo. Desse modo, as respostas variam de acordo com o que é demandado a partir da compreensão que o sujeito tem sobre a sua realidade. Quanto mais conhecimento sobre ela, mais esse sujeito será capaz de nela intervir, de fazer escolhas e mais apropriada será a sua intervenção.

Assim, a presente pesquisa seguiu ancorada na concepção de texto no sentido que só é possível fazer dele um enunciado quando analisado com os aspectos sociais constitutivos. Desse modo, conforme Bakhtin, o texto não deve ser analisado apenas como fenômeno linguístico ou textual, mas, também como fenômeno sócio discursivo, sempre vinculado à realidade concreta da língua no movimento histórico.

3.2 O LUGAR DA DISCURSIVIDADE NA LEITURA E NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Arrazoaremos neste item a discussão sobre a leitura e a produção de textos como processos discursivos atrelados à realidade da vida. Mantendo coerência com o pensamento bakhtiniano, no sentido de que a voz social é uma síntese dialética formada pelos acentos apreciativos dos enunciados concretos, a produção de textos envolve alguns cuidados, como a indissociabilidade entre sentido e significado.

De acordo com Gontijo e Leite (2002), sentido e significado não se separam, de forma que a aprendizagem da leitura e da escrita se configura como um processo pelo qual os “[...] indivíduos tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social (linguagem escrita), a fim de desenvolver as possibilidades máximas da humanidade, quais sejam, da universalidade e liberdade do homem” (GONTIJO, LEITE, 2002, p. 41).

Apesar de termos como objeto de estudo as práticas sociais dos estudantes na produção de texto, isso só não basta se essa aprendizagem for um *processo mecânico* de associação entre sons e letras, com um *ensino artificial*, descolado da vida (GONTIJO, LEITE, 2002). Gontijo e Leite defendem um processo de ensino aprendizagem vivo, cheio de contexto, de realidade dos estudantes, que precisam ser considerados para tornar o ensino mais significativo, por considerar a alfabetização como “[...] o processo de inserção no mundo da linguagem escrita” (GONTIJO, LEITE, 2002, p. 2). Os autores aduzem que:

[...] a alfabetização se inicia antes de as crianças entrarem para a escola, ou seja, aquelas crianças que nascem em meio urbano ou em meios onde às pessoas fazem uso da escrita e da leitura em diversas situações sociais têm a oportunidade de compreender as funções e os usos da escrita mesmo antes de serem matriculadas nas escolas (p. 16-17).

Feitas essas considerações, os autores ratificam que a alfabetização é iniciada antes da vida escolar, ou seja, as crianças aprendem com o seu e meio e, antes de entrar para a escola, elas já vivenciam experiências significativas e carregadas de sentido ideológico. Em vista disso, na busca de um ensino significativo, atrelado à vida dos estudantes, é que propomos práticas de leitura e produção de textos que atentem para a realidade dos estudantes camponeses. Nessa mesma perspectiva,

Gontijo aponta, apoiada em Smolka (1989), o ensino da leitura e da escrita como um processo de produção de sentidos. Usando as palavras da autora:

também defendo a ideia de que a alfabetização é um processo de produção de sentidos, por meio do trabalho de leitura e de escrita (GONTIJO, 2008, p. 20).

Nesse sentido, ainda tomando como referência Smolka (1989, p. 69), Gontijo assevera que:

[...] A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição do sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho* da escritura – para quem escrevo o que escrevo e por quê? [...] Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor (Grifos da autora) (apud GONTIJO, 2008, p. 19).

Com o reconhecimento de que a escrita é interação com o outro, para comunicar algo, por algum motivo, esse processo agrega significado, tornando-se pleno de sentido. Nesse viés, Gontijo complementa:

[...] Então, ler e escrever são atividades por meio das quais as crianças expõem para os outros e para si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam etc. Nesse sentido é interação com o outro por meio da leitura e da escrita; é, portanto, um processo dialógico desde o início. Penso que a ideia de dialogismo está presente nas concepções de Vigotski, ao mencionar que a escrita precisa ser ensinada como atividade relevante para a vida, como linguagem (GONTIJO, 2008, p. 20).

A autora ressalta ainda que a alfabetização não pode ser reduzida à repetição e à memorização, visto que esse processo mecânico de codificação (escrita) e decodificação (leitura) gera visões equivocadas sobre as finalidades desse aprendizado. Um ponto muito importante destacado por ela refere-se à atenção a ser dada à visão de mundo dos sujeitos, por considerar que a escrita é uma forma de “[...] linguagem que reflete o pensamento de uma dada sociedade, por meio da qual nos posicionamos no mundo, dialogamos com as pessoas no mundo e com as produções humanas, está ausente dos modos como muitas crianças passam a conceber a escrita” (GONTIJO, 2008, p. 20). Entendemos, nessa linha, que muitas crianças não compreendem que a leitura e a escrita são convenções sociais que têm

a função de comunicar, e essa comunicação não é tranquila, porque ela manifesta tensões existentes na sociedade que, no nosso caso, é de classe, desigual e injusta. Então, não basta falar, é preciso ler e escrever para acessar o repertório cultural transmitido por gerações. Gontijo nos aponta que muitas crianças em fase de alfabetização entendem esse processo como memorização de sons e desenho de letras, pois é assim que é apresentado a elas. Desse modo, a compreensão da escrita como “linguagem por meio da qual nos posicionamos no mundo” é bastante significativa. Isto posto, a alfabetização deve manter preservado o seu caráter de relevância para a vida. Uma forma de proporcionar essa manutenção é tornando-a um processo articulado com a realidade dos estudantes, que é o que propomos na presente pesquisa.

Gontijo (2008, p. 22), salienta que as “[...] funções da língua escrita variam de sociedade para sociedade”. Nas sociedades capitalistas, por exemplo, ocorre um interesse de que os indivíduos aprendam a ler, escrever e contar para servir às necessidades do mercado. Em relação a isso, Donald Macedo adverte que o privilégio da função de cunho utilitarista

levou ao desenvolvimento dos ‘alfabetizados funcionais’, treinados primordialmente para atender aos requisitos de nossa sociedade tecnológica cada vez mais complexa. Esse modo de ver não é característico apenas dos países industrializados avançados do ocidente; mesmo no Terceiro Mundo, a alfabetização utilitarista tem sido defendida como veículo para a melhoria econômica, o acesso ao trabalho e o aumento do nível de produtividade. Como foi formulado claramente pela Unesco, os programas de alfabetização devem, preferencialmente, estar vinculados a prioridades econômicas. Devem transmitir não só leitura e escrita, como também conhecimento profissional e técnico, levando com isso a uma participação mais plena dos adultos na vida econômica (MACEDO 2000, p. 88).

Concordamos com o autor ao considerar que a *alfabetização utilitarista* pretende atender o capital, desconsiderando a natureza da língua que é a interação verbal; desse modo, ela invisibiliza as contradições sociais, impossibilitando o pensamento crítico e levando os sujeitos a uma posição reprodutivista da sociedade vigente. Em razão disso, assevera Althusser, citado por Macedo:

Entendo por ‘reprodução cultural’ as experiências coletivas que atuam no interesse dos grupos dominantes, e não no interesse dos

grupos oprimidos, objeto de suas políticas [...] Por um lado, a escola dominante é usada com o propósito de desenraizar os estudantes oprimidos de sua cultura; por outro lado, acultura-os segundo modelo colonial preestabelecido. Escolas desse feitio funcionam como parte de um aparato ideológico do Estado destinado a assegurar a reprodução ideológica e social do capital e de suas instituições, cujos interesses se alicerçam na dinâmica da acumulação de capital e na reprodução da força de trabalho (ALTHUSSER, 1971, apud MACEDO, 2000, p. 85).

Quando Macedo (2000) recorre a autores para se referir à escola dominante como um aparelho usado com o propósito de desenraizar os estudantes oprimidos de sua cultura, isso é o que vem ocorrendo, historicamente, com os sujeitos do campo, conforme enunciado por Hage (2005). Os estudantes são desenraizados de sua cultura e são invadidos por outra cultura que é a urbana.

Conforme Macedo, a alfabetização requer conhecimento de mundo:

Neste caso, o ato de aprender a ler e escrever é um ato criativo que implica uma compreensão crítica da realidade [...] A leitura de um texto exige agora uma leitura dentro do contexto social a que ele se refere [...]. Neste sentido, a alfabetização se alicerça numa reflexão crítica sobre o capital cultural dos oprimidos. Ela se torna um veículo pelo qual os oprimidos são equipados com instrumentos necessários para reapropriar-se de sua história, de sua cultura e de suas práticas linguísticas. É, pois, um modo de tornar os oprimidos capazes de reivindicar aquelas experiências históricas e existenciais que são desvalorizadas na vida cotidiana pela cultura dominante, a fim de que sejam, não só validadas, mas também compreendidas criticamente (MACEDO 2000, p. 97).

Nesse mesmo pensamento, buscando uma compreensão mais aprofundada sobre o conceito de alfabetização, que respeite a cultura e os saberes prévios, Gontijo salienta:

A meu ver a questão central está na necessidade de construção de um conceito aberto, portanto, capaz de abranger as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a sua dimensão linguística. Nesse sentido, a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras (GONTIJO, 2008, p. 34).

Esse conceito aberto, que contempla “as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a sua dimensão

linguística” (GONTIJO, 2008, p. 34), respeita as especificidades identitárias dos sujeitos e não exclui mundos. Assim, de acordo com Bakhtin (2003), Gontijo (2002) e Geraldi (2013), a língua é entendida como discurso e, por isso, é impossível desvinculá-la de seus interlocutores, dos atos desses interlocutores, das esferas sociais e dos valores socio ideológicos que a envolvem. Nessa direção, o texto como enunciado é considerado como unidade de ensino da língua, visto que ele engloba sentido e significado em um mesmo movimento discursivo, de forma que ele (texto oral e escrito) é considerado por Geraldi (2013) como ponto de partida e de chegada durante todo o processo de ensino da língua. Quanto a isso, esclarece o autor:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo processo ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudos - se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2013, p. 135).

Assentimos a Geraldi (2013) quando afirma que a produção de textos (orais e escritos) é ponto de ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua no sentido que parte da realidade concreta e a ela retorna como possibilidade de intervenção/transformação. Ao falar sobre a língua em sua totalidade, Geraldi (2013, p. 135) ressalta que ela é “[...] constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões”; acrescentamos, ainda, marcada pelo *contexto* – visto que este é determinante para o direcionamento do texto. Por exemplo, é possível considerar que textos escritos por três estudantes da mesma idade, mesma série, acerca do mesmo tema, solicitado pelo (a) professor (a), sendo um estudante da periferia de uma cidade, um camponês e um estudante de uma grande metrópole, seriam totalmente diferentes. Isso ocorre devido as suas vivências, aos contextos de vida que os compõem, tornando-os seres humanos com algo único e diferente a dizer sobre a vida. Geraldi (2013) acresce esse pensamento, ao afirmar que:

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação

discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de que e para quem resultam (p. 136).

Inferimos que a *formação discursiva* a que se refere o autor é oriunda das vivências dos sujeitos, que se coadunam (incorporam, reúnem partes que formam o todo) e levam à produção de determinados discursos em detrimento de outros. Entendemos, como o autor, que é inovador e único “[...] o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente” (GERALDI, 2013, p. 136, grifos do autor). Isto é, mesmo que a criança não tenha a necessária compreensão dos fatos, ela formula discursivamente os enunciados sobre as suas experiências, atribuindo a esses sentidos baseados na sua visão de mundo.

Assim, tendo em vista que a proposta deste estudo é que a produção de textos seja repleta de sentidos socioideológicos, propomos esta seja realizada em diálogo com a realidade do (a) estudante, expressando-a, refletindo-a. Que exista motivação para escrever, transmitindo aos interlocutores seus pontos de vista, suas visões de mundo, problemas/mazelas, sugestões de soluções. Além disso, a proposta é que o texto não seja lido apenas pela professora, mas ganhe outros interlocutores para dialogar, em busca de novas respostas/textos. Esperamos que os estudantes vejam a produção de textos como espaço do dizer, do se mostrar, do resistir, do persistir e do transformar, ou seja, um espaço de cidadania.

Em harmonia com Geraldi (2013), entendemos que os textos solicitados na/pela escola geralmente têm o objetivo de descrever um conteúdo aprendido, um objeto de estudo. Segundo o autor, nesse tipo de escrita, o texto está dado e o espaço para a invenção fica restrito ou até inexistente, pois não dá oportunidade de o aluno expressar sua opinião, sua “verdade” acerca do mundo. O autor ratifica categoricamente que “[...] na escola os textos não são o produto de um trabalho discursivo, mas exercícios de descrição apenas para ‘mostrar que aprendeu a descrever’” (148). Esses textos, como não são produtos de um trabalho discursivo, mas descritivos, apenas, e as razões que esse aluno tem para dizer e o quanto podia dizer se perdem, ou como diz o próprio autor, se anulam. Entendemos com isso, que é preciso romper com essa visão reprodutora do ensino e avançar, cada

vez mais, rumo a uma produção de textos atravessada por significados/sentidos de modo que “da prática (ou da experiência) o sujeito enunciador busca os exemplos ou acontecimentos conhecidos ou supostamente conhecidos por seus interlocutores que lhe permitem incluir o objeto de descrição num domínio referencial específico” (GERALDI, 2013, p. 149).

Ensina-nos Geraldi (2013), com essas palavras, que ao produzir um texto descritivo, o (a) estudante – enunciador (a) – utiliza uma *referência* do objeto de descrição e que essa referência pode ser conhecida por ele e/ou por seus interlocutores. Seguindo a dialética do autor, para classificar o objeto de descrição, no sentido *ideológico*, o enunciador dispõe de sua *visão de mundo*; faz uso das *matrizes culturais* para classificar o objeto de descrição nos *modos de pensar e agir* dos interlocutores; descreve o objeto em certo *modelo de realidade*; lança mão de exemplos e argumentos pontuais, para situações específicas. Além disso, reatualiza a *memória coletiva* estruturada pela sociedade em sua relação com os objetos. Isto é, a produção de texto deve ser necessariamente atrelada à vida, a realidade, aos sentidos/significados, representações, visões de mundo, modos de pensar e agir, extratos da memória coletiva. Enfim, todos esses elementos compõem uma *construção cultural* (GERALDI, 2013). Compreendemos, assim, que se torna impossível uma produção de textos vazia, pois a construção cultural é basilar na construção de um texto que tenha sentido.

Na discussão do processo discursivo na produção de textos (orais e escritos), de acordo com Geraldi, o trabalho com a leitura acontece de forma integrada com a produção de texto e essa integração ocorre em dois sentidos:

[...] de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal da mesma forma apontada por nós na produção de textos [...] (GERALDI, 2013, p. 166).

Geraldi nos esclarece, referente à necessidade de uma leitura atrelada aos sentidos e intencionalidades, que: “o que se tem a dizer”, tanto, no que tange ao que o autor do texto quer dizer/informar, quanto no que o leitor tem a dizer a partir de seus entendimentos, visões, considerações acerca do texto, passará pela via da

compreensão responsiva do leitor, que disporá sempre de uma contrapalavra. Por exemplo, algumas provas escolares, em exercícios de interpretação de texto, empregam a seguinte pergunta: O que o autor quis dizer? É certo que o autor pode ter escrito partindo de uma intencionalidade – ou não – no entanto, pode ser que o que o leitor apreendeu daquele texto – considerando seu contexto de vida, sua realidade, suas visões de mundo, de sociedade – tenha sido diferente do que o autor queria fomentar em sua intenção inicial. Ou podem ser diferentes as percepções de dois sujeitos quanto ao mesmo texto. Portanto, não se trata do que o autor quis dizer, mas do que o leitor se apropriou a partir do texto lido, formando nele (leitor), uma nova e/ou aperfeiçoada compreensão do assunto tratado. Dessa forma, concebemos o texto, sob a ótica do dialogismo, como um diálogo entre discursos.

Portanto, essa leitura a que nos referimos carrega esse caráter dialógico e reflexivo. Não se trata de uma leitura meramente com um transmissor e um receptor de informações/conhecimentos. Mas ela ocorre uma troca, num diálogo entre vários discursos, para os quais o leitor tem direito a dar uma resposta. Geraldi (2013, p. 166) complementa afirmando que “[...] se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história [...]”. Destarte, compreendemos que a produção de textos é como a confecção de um tecido, por conseguinte, a leitura é a continuidade dessa tessitura, na qual outras mãos tecem “o mesmo e outro bordado”. Assim, o leitor pode obter a mesma compreensão do autor, como também pode apresentar uma nova compreensão acerca do texto lido. Nessa perspectiva,

O texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com “espaços em branco” que se expõe como acabado, produzido, já que resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito. O leitor trabalha para reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras (GERALDI, 2013, p. 167).

Por conseguinte, o leitor preenche as lacunas, os “*espaços em branco*” com a sua construção cultural própria. Geraldi (2013) aprofunda essa reflexão, citando Proust:

Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Esses desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas, por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez signifique que não podemos receber a verdade de ninguém e que devemos cria-la nós mesmos), o que é fim de sua sabedoria não nos aparece senão como começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo o que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram (PROUST, 1905, p. 30-31 apud GERALDI, 2013, p. 167).

Assim, o autor, por meio da leitura de um texto, é capaz de fomentar desejos de busca por mais conhecimento no leitor. Ao conhecer a verdade do autor, sentimos a necessidade de compreender qual é a nossa, mesmo sendo composta por muitos encontros e trocas de conhecimento com outros autores.

Geraldi (2013) se contrapõe à legitimidade das leituras e das escritas simplesmente ancoradas na autoridade do professor, que impõe essa tarefa, e os estudantes a cumprem pela pontuação a ser recebida ou para atender a uma obrigação escolar, mas que fora da escola tende a cair em desuso. Esse mesmo autor exemplifica como o professor pode construir outra legitimidade que não se assente na sua autoridade ao relatar que um professor solicitou aos estudantes que escrevessem como foi o seu dia. Os estudantes escreveram e a professora, de posse dos textos, os selecionou em tópicos, fez reflexões e questionou os estudantes de forma a aprofundar as informações dispostas. Na perspectiva do autor, a leitura que não se assente na autoridade do professor integra o processo de produção de texto.

[...] Ora, estes, para produzirem precisam voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo desvelam as categorias (ou sistema de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas. É destas interpretações que se podem tirar tópicos que, discutidos na sala de aula, demandam a busca de outras informações, de outros modos com que outros viram veem experiências semelhantes. É neste sentido que a leitura incide sobre “o que se tem a dizer” porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar a construção de novas formas e assim sucessivamente (GERALDI, 2013, p. 170).

O autor, nesse trecho, nos incita a compreender que a leitura é integrada à produção, por isso, quando o estudante fala ou escreve, inspirando-se em suas

experiências, essa produção torna-se significativa e desse texto emergem muitas perguntas/tópicos, que discutidos em sala de aula, demandam respostas e mais informações desses estudantes, dos quais despontam novos modos de ver e pensar que se colocam em contraposição levando ao surgimento de novas formulações. Com isso, há um encontro com a perspectiva bakhtiniana, no sentido de que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Portanto, lendo a palavra do outro, conhecemos e geramos formas de pensar. Este estudo defende exatamente essa perspectiva: do ensino – da produção de textos e leitura – sempre atrelado à vida, de forma discursiva, dialógica, ouvindo o outro e trocando conhecimentos. Dessa forma, a legitimidade da leitura em sala de aula encontra força e rumo certo: lendo e ouvindo o que o outro tem a dizer, o estudante terá interesse nessa leitura, pois esta terá relevância para a vida. Geraldi acrescenta ainda que “devolver a palavra ao outro implica querer escutá-lo. A escuta, por seu turno, não é uma atitude passiva: a compreensão do outro envolve, como diz Bakhtin, uma atitude responsiva, uma contrapalavra” (2013, p. 178). Ele esclarece em que sentido as perguntas têm relação com a leitura, explicando que essas provocam respostas variadas que ampliam a visão de mundo e sua multiplicidade, evidenciando, com isso, que o que sabemos é muito pouco e é este pouco que aguça a curiosidade e o desejo de querer saber mais.

E é este querer saber mais que impulsiona a busca de respostas dadas por outros, em textos que vamos buscar, que vamos ler. [...] E com isso se pretende inverter a flecha da forma de entrada do texto de leitura em sala de aula: ele não responde ao previamente fixado, mas é consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção (aos fatos do cotidiano em nosso exemplo) revista a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, estudantes e textos fornece (GERALDI, 2013, p. 178).

Entendemos assim, que um trabalho muito relevante e reflexivo, direcionado pelo (a) professor (a), pode emergir por meio da leitura. Além disso, Geraldi ressalta que:

Se a linguagem não é morta, não podemos escapar do fato de que ela se refere ao mundo, que é por ela e nela que se pode detectar a construção histórica da cultura, dos sistemas de referências. Querer em nome de uma suposta neutralidade abandonar qualquer ação pedagógica que opere com estes sistemas de referências é querer, na verdade, artificializar o uso da linguagem para ater-se a aspectos que não envolvem a linguagem como um todo, mas apenas uma de suas partes (2013, p. 178 - 179).

Se a linguagem é viva, seu estudo e apreensão devem ser igualmente vivos e permeados pela vida. Segundo o autor, querer abandonar a realidade da vida, articulada ao processo de ensino e aprendizagem da língua, em nome de uma neutralidade – não existe neutralidade – é, na verdade, fazer todo o processo perder o sentido. Para que a linguagem – seu entendimento e seus usos na leitura e na produção de textos – seja plena, ela precisa ser compreendida como sendo viva, e atrelada à vida a todo o momento. É essa perspectiva que defendemos junto aos autores neste estudo. As produções de textos e as leituras propostas na escola pesquisada seguiram as concepções apresentadas até a ocasião desta pesquisa. Dessa forma, tendo bem definidas as concepções que escolhemos para trilhar nossos caminhos, mesmo não tendo completado o estudo dessas perspectivas – considerando que sempre há mais a aprender – discorreremos a seguir, sobre as metodologias adotadas no presente estudo.

4 METODOLOGIA

Em diálogo com as concepções teóricas apresentadas, seguimos uma linha metodológica de abordagem dialética dialogada, por compreender que esse método de trabalho possibilita a compreensão das contradições da realidade e do seu movimento transformador permanente em que a linguagem assume um papel relevante. Nesse processo, todos os “[...] fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação. Todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças quantitativas e qualitativas” (FREITAS, 1995, p. 4). Bakhtin foi considerado ousado por romper com a lógica de se julgar a cultura do povo pelas suas pessoas cultas. Com essa visão de classe social, construiu um movimento de baixo para cima, visando emergir a imagem do homem simples do povo (EMERSON, 2003).

Para Bakhtin, as “[...] pessoas comuns são criadoras da história, mesmo na época mais sombria, dado que constituem a principal força produtiva da sociedade, o principal demiurgo de seus valores materiais e espirituais” (apud EMERSON, 2003, p. 132). E, de acordo com FREITAS (1995), o materialismo histórico dialético está presente como referencial teórico na teoria de Bakhtin e a dialética constitui o seu método de trabalho. “Com esse método, ouvem-se as diversas vozes discordantes, apresentam sua contra-palavra e por fim chegam a uma nova formulação superadora das posições criticadas” (p. 4). Essa mesma autora reitera essa afirmação, esclarecendo que Bakhtin (1992) compreende a realidade como

[...] essencialmente contraditória e em permanente transformação, critica a dialética monológica de Hegel, na qual percebe uma sistemática mecânica de oposições que priva o diálogo de sua condição essencial e propõe uma dialética que, nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico. Seu pensamento, sempre aberto, resiste à ideia de acabamento e perfeição, e sem colocar um ponto final, não dizendo a última palavra, vai replicando criticamente posições discordantes, recriando um novo texto no diálogo com elas (FREITAS, 1995, p. 4).

A dialética proposta por Bakhtin não “[...] vê lugar para dicotomias que isolam o fenômeno, fragmentando-o e imobilizando-o de maneira artificial. Tudo está em

movimento e esse movimento é que faz a história. Todo movimento é causado por elementos contraditórios que coexistem posteriormente numa nova totalidade” (FREITAS, 1995, p. 4) e é nessa direção que ele se refere à palavra como arena de luta, pois, ela revela as ideologias das classes sociais. Desse modo, é importante compreender por meio da linguagem, da enunciação, da produção de sentidos na linguagem e, ainda, como em todos os aspectos da vida humana, o atravessamento pela luta de classes. A relação dialógica pressupõe uma relação em que os conflitos emergem. “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1974, p. 335). Eis aí uma contradição.

Nessa perspectiva, Bakhtin esclarece a diferença metodológica ao estudar o homem como coisa e estudar o homem em seu movimento histórico:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Nessa concepção apresentada pelo autor, pensamos o texto atrelado ao contexto de vida e materialidade dos sujeitos. Essa metodologia fomenta a produção de sentidos. Assim, Bakhtin ressalta que:

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientamos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de ‘oposição’, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) [...] (BAKHTIN, 2003, p. 401).

O autor nos induz a compreender que os textos, bem como a linguagem, têm vida, mas essa vida e essa luz só se revelam acessando seu contexto, sua materialidade. Esse contato não é mecânico ou passivo, ao contrário é vivo e dinâmico. O autor fomenta ainda que “[...] a coisa, ao permanecer coisa, pode influenciar apenas as próprias coisas; para influenciar indivíduos ela deve revelar seu potencial de

sentidos, isto é, deve incorporar-se ao eventual contexto de palavras e sentidos” (BAKHTIN, 2003, p. 404).

Segundo Muniz (2000), citando o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Mikhail Bakhtin atinge o ponto mais alto de seu pensamento que, por se opor à língua como estrutura abstrata e como ato fisiológico, apresenta uma nova concepção de linguagem que inclui, o que segundo ele era desconsiderado a essas duas correntes: o contexto social e concreto. “Bakhtin apenas alerta sobre a necessidade de se estabelecer um paralelo entre os enunciados, principalmente no que diz respeito à sua semântica discursiva, e os contextos imediatos (situação) e amplos (realidade histórica) de produção” (MUNIZ, 2000, p. 72). Para Muniz, é assim que a língua se constitui como sistema linguístico. Assim, ela assevera que por se tratar de uma abordagem marxista de estudo da linguagem, Bakhtin se refere ao signo linguístico como signo sócio ideológico. No entanto, ele não trata do ideológico como fenômeno ideológico, ou seja, como distorção da realidade, mas baseia-se nos pressupostos de Marx em que “o modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência (MARX, 1987, p. 22 apud MUNIZ, 2002, p. 72).

Nessa perspectiva, o signo ideológico, segundo Bakhtin, comporta em seu interior uma dialética que se revela, na sua totalidade, em épocas de crises sociais e de mudança revolucionária (VOLÓSCHINOV, 2017). Em condições normais da vida social,

[...] essa contradição contida em todo signo ideológico é sempre um pouco reacionário, em uma espécie de tentativa de estabilizar o momento anterior do fluxo dialético de formação social, ou seja, de enfatizar a verdade de ontem como se fosse a verdade de hoje. Isso determina a particularidade do signo ideológico de refratar e distorcer a realidade dentro dos limites da ideologia dominante (VOLÓSCHINOV, 2017, p. 113-114).

Nesse sentido, uma das tarefas principais do marxismo é elaborar uma psicologia de base sociológica e, por isso, não concebe nem o subjetivismo idealista e nem o objetivismo abstrato, visto que os processos “[...] que em geral determinam o conteúdo do psiquismo não se realizam no organismo, mas fora dele, apesar de haver uma participação do organismo individual (VOLÓSCHINOV, 2017, p. 115). De

acordo com a dialética marxista, o fenômeno psíquico só pode ser explicado por meio de fatores sociais determinantes da vida concreta de um indivíduo nas condições do meio social” (VOLÓSCHINOV, 2017, p. 115-116). Nesse sentido, a linguagem deixa de constituir prisão para ser ecossistema. Para esclarecimento da linguagem como ecossistema, Bakhtin utiliza a metáfora do oceano, usando termos ecológicos e, aponta as divisões de classes sociais em seus lugares:

[...] A aparência de unidade aquosa que apresenta um oceano, por exemplo, é na realidade atravessada por inúmeras de espécies diferentes de água, cada qual com sua própria temperatura e teor salino. Os peixes não têm a liberdade de vagar pela terra, mas tampouco podem ir a toda parte do mar. Estão confinados aos estratos em que a temperatura, a disponibilidade de luz e de salinidade correspondem à sua constituição biológica. Assim como o mar é toda água, de igual modo a logosfera é toda palavras, mas estas não são todas iguais. Mesmo quando tem a aparência de serem as mesmas, significam coisas diversas em situações diferentes. Aqueles que não sabem explorar a capacidade das palavras de significar coisas diferentes, em diferentes camadas epistemológicas de seu sistema de cultura acham-se condenados a viver sem liberdade, no âmbito de um número muito pequeno de tais camadas. A linguagem não é uma prisão; é um ecossistema (apud CLARK, HOLQUIST, 2004, p. 246-247).

Os autores ponderam que esse fenômeno é influenciado pelas condições de classe, em que alguns têm acesso a *diversas camadas epistemológicas das palavras na logosfera*, em detrimento de outros que estão *confinadas a camadas mínimas de conhecimento*. Bakhtin afirma ainda que “cada palavra [...] é uma pequena arena para o choque e cruzamento de acentos sociais diferentemente orientados. Uma palavra na boca de um indivíduo particular é um produto da interação viva de forças sociais” (BAKHTIN, VOLOSINOV, 1973, p. 41 apud CLARK, HOLQUIST, 2004. p. 240). Essa arena representa a luta que há na totalidade da sociedade de classe.

Clark e Holquist (2004, p. 246) também afirmam que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, ou seja, ela carrega diversos conteúdos ideológicos, construídos historicamente. Por exemplo, notamos que cada nova geração traz em si novas palavras, posturas, padrões, novas ideologias. No entanto, é importante considerar que as gerações anteriores têm seu repertório abastado, de uma construção histórica, transferida em cada geração, que viabiliza a comunicação com seus pares. “Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (BAKHTIN, 1995, p. 43).

Em vista desta opção teórico-metodológica, realizamos uma pesquisa participante, com o envolvimento direto da pesquisadora na sala de aula, juntamente com a professora da turma, dos estudantes e dos pais. Segundo Brandão e Borges (2007), a pesquisa participante possui um histórico de ação social com viés de práticas dentro de movimentos sociais populares e considera muito relevante a perspectiva da realidade social em sua estrutura e dinâmica. O (a) pesquisador (a) possui um compromisso social, político e ideológico com a comunidade. Não obstante, é interessante ressaltar como a pesquisa participante dialoga intrinsecamente com os pensamentos orientadores deste estudo.

Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular, realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares. É do constante diálogo não doutrinário de parte a parte que um consenso sempre dinâmico e modificável deve ir sendo também construído. Uma verdadeira *pesquisa participante* cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores. A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à *transformação social*. Mesmo quando a pesquisa sirva a uma ação social local, e limitada como foco sobre uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão (BRANDÃO e BORGES, 2007, p. 55).

Amparando-nos nesses autores, reconhecemos que, na pesquisa participante, importa construir coletivamente o conhecimento que motive pessoas a transformarem sua própria realidade. Nessa direção, Geraldi (2013) propõe um caminho metodológico que contribui para a produção de texto por oferecer elementos necessários e fundamentais à prática didático-pedagógica de produção de texto na escola. Para ele, é importante que:

- a) se tenha *o que dizer*,
 - b) se tenha *uma razão para dizer* o que se tem a dizer;
 - c) se tenha *para quem dizer* o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto *sujeito que diz* o que diz para quem diz [...];
 - e) se escolham as *estratégias* para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (Grifos nossos) (GERALDI, 2013, p. 137).

Compreendemos então, que nesse processo, o aluno ganha autonomia como um sujeito que diz por tomar decisão sobre o que dizer e para quem diz, ou seja, o interlocutor é alguém provocado a dar uma resposta. Nesse sentido, o texto ganha

relevância social como ação concreta que instrumentaliza a intervenção/transformação social.

A escrita não é uma simples descrição, mas um discurso do que o aluno julga importante responder a um interlocutor, em decorrência de uma motivação. E essa motivação dos estudantes não deve se pautar no que “a professora pediu”. Segundo o autor, nesses casos, o que dizer e a razão para dizer se anulam, torna-se um processo artificial. Conforme Geraldi (2013, p. 141-144): a) *ter o que dizer* – o estudante fala de sua visão de mundo e experiências nela vividas, ou seja, fala de sua realidade (ponto positivo); b) *ter uma razão para dizer*– primeiramente é *executar uma tarefa*, mas em seguida *o que o aluno tem a dizer sobrepõe a razão artificial*. Nesse item, o autor assinala a importância de refletir sobre a escrita do aluno, pontuando algumas questões para o exercício de reflexão sobre as *motivações de fala* dos estudantes nos textos. Continuando as ponderações do autor, ele acrescenta que, c) *se tenha para quem dizer* – “quem melhor que a professora para tomar providências no caso da denúncia feita”? d) *se constitua como locutor* – se levado a sério terá de comprovar o que diz. E por fim, e) escolha das estratégias, ou seja, as decisões a serem tomadas sobre a compreensão do que o aluno disse, a incorporação do sistema da língua em suas escritas e que ação em função da denúncia colocada no texto.

4.1 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para responder à questão sobre como ocorre a práxis docente na organização e na realização de práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto em uma sala multisseriada de uma escola do campo, delimitamos como objetivo geral: compreender a práxis pedagógica de leitura e produção de texto, em uma sala multisseriada de uma escola do campo, com a participação dos estudantes do 1º ao 5º ano, por meio do vínculo necessário da escola com processos vivos e contraditórios da vida social.

Esse objetivo foi desmembrado em seis específicos, a saber: 1) Conhecer as potencialidades formativa e as contradições existentes no meio onde vivem os estudantes, com ênfase na história, no trabalho, na cultura, nas lutas/contradições;

2) Definir temas da realidade que orientem as práticas de produção de texto; 3) Dialogar com os estudantes as suas visões de mundo sobre a realidade em que vivem e analisar, a partir dessa discursividade, o que, daquela realidade, mais os afeta para orientar a escolha do tema da realidade; 4) Desenvolver conteúdos que dialoguem com o tema de estudo de forma a propiciar a compreensão da realidade, bem como possibilidades de construção discursiva de novas relações sociais; 5) Construir e desenvolver uma organização docente de prática de produção de texto, articulada com a realidade dos estudantes; 6) Adotar o texto (oral e escrito) como unidade de ensino da língua, atentando para os usos adequados do sistema da escrita, num processo de interdiscursividade.

Esses objetivos orientaram o planejamento das ações. Nesse contexto, a produção de dados foi iniciada com a utilização do *Inventário da Realidade*¹³ do entorno da escola (ANEXO II).

O *inventário*¹⁴ é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores (CALDART, et al., 2016, p. 01).

Nesse sentido, é uma ferramenta utilizada para registrar vários aspectos que compõem a comunidade no entorno da escola. Segundo Caldart et al. (2016), “estamos entendendo por *entorno* da escola o meio geográfico onde ela se situa, mas combinado com as relações sociais e comunitárias que ela estabelece por meio dos seus sujeitos, especialmente os estudantes e suas famílias” (2016, p. 02). Além

¹³ Inventariar: fazer o inventário de. 2. Descrever miudamente. 3. Relacionar (FERREIRA, 2000). Pode ser entendido como um diagnóstico do contexto onde a escola está inserida e das questões da atualidade que lhes são pertinentes.

¹⁴ Guia discutido no Seminário: *Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo*. Veranópolis/RS (IEJC), 16 a 18 de junho 2016. Participaram da elaboração: Roseli Salete Caldart, Ceres Hadich, José Maria Tardin, Diana Daros, Marlene Sapelli, Luiz Carlos de Freitas, Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Nivia Silva e Adalberto Martins. Esta é uma versão para experimentação prática nas escolas e em cursos de formação de educadores do campo, aberta à continuidade de sua construção coletiva. Concluída em julho 2016.

disso, é relevante considerar a comunidade no entorno da escola intrinsecamente em suas características, pois ela é “um lugar de formação humana multidimensional”:

No trabalho de educação e particularmente na escola de educação básica, buscar conhecer o lugar em que se insere, e suas relações sociais e ecológicas com as questões da realidade mais ampla, integra uma determinada concepção de educação e de escola. Na concepção que nos orienta, é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e natureza, intencionalizados em uma direção emancipatória. Por isso a escola não pode desenvolver sua tarefa educativa apartada da vida, suas questões e contradições, seu movimento. Mas esta ligação entre escola e vida (trabalho, luta, cultura, organização social, história) precisa de uma formulação pedagógica séria, para que os momentos de estudo não se reduzam a conversas sobre aspectos ou problemas da realidade, mas possam garantir efetiva apropriação de conhecimentos necessários à construção de novas relações sociais e de relações equilibradas entre o ser humano e a natureza. Buscamos um modo de estudo que articule trabalho, conhecimento, ensino e participação dos estudantes na condução da vida escolar. E buscamos construir a escola como um lugar de formação humana multidimensional e um centro cultural de referência para a comunidade (CALDART, et al. 2016, p. 01).

Assim como a autora, reconhecemos que essa forma de produzir dados no plano social confirma a perspectiva de linguagem empregada nesta pesquisa, evidenciando que a escola não pode desenvolver sua tarefa educativa apartada da vida, suas questões e contradições, seu movimento. Por meio desse inventário, é possível saber as lutas, o trabalho, a cultura, a organização social e a história do meio em que os estudantes vivem. A partir dos dados produzidos sobre a realidade por meio do inventário, o professor pode compor um currículo que priorize os conhecimentos científicos que contribuirão para a compreensão e transformação da realidade, conforme se apresenta nos dados.

Além do inventário como instrumento da pesquisa, utilizamos também um caderno que denominamos Caderno de Realidade (CR) para registros dos dados. Esse Caderno é um suporte no qual os estudantes registram as questões que irão indagar nas suas comunidades. Após a realização da pesquisa, faz-se o diálogo de saberes

e fazeres em que os estudantes expõem suas visões de mundo por meio de suas narrativas com as suas compreensões sobre a realidade pesquisada.¹⁵

Nessa direção, para a produção de dados sobre a realidade concreta dos estudantes e de suas famílias nas comunidades em que viviam, foram elaborados dois inventários da realidade com cinco questões: um para o 1º e 2º ano (Apêndice III) e outro para o 3º ao 5º ano (Apêndice IV). Esses dados reuniram elementos da realidade pesquisada que possibilitaram o desenvolvimento da prática discursiva de produção de texto articulada à vida. A seguir, apresentamos o itinerário da pesquisa e as análises dos dados produzidos por meio do inventário da realidade dos estudantes e de suas famílias.

A partir dos resultados obtidos, produzimos um caderno intitulado *Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos*. Esse caderno teve o objetivo de socializar a experiência e contribuir com as atividades dos professores que atuam em salas multisseriadas em relação à prática de produção de texto.

4.2 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA: SINGULARIDADES DE UMA ESCOLA MULTISSERIADA

A escola onde realizamos a pesquisa está situada no meio rural do município de Governador Lindenberg, localizado na microrregião do Norte do Espírito Santo. Possui aproximadamente 12.600 habitantes, de tradição agrícola de pequenos produtores, a maioria descendente de italianos e alemães. Nesse meio, há famílias de moradores cujos antecessores desbravaram essa região.

Quanto à economia, é baseada no café e se destaca na extração de rochas ornamentais.

Vale mencionar que a escola em questão é denominada Escola Unidocente Municipal de Ensino Fundamental (EUMEF) Cabeceira do Córrego Bolívia. O termo

¹⁵ Roda de Conversa, onde os estudantes fazem suas colocações acerca dos dados refletidos em seu inventário da realidade.

unidocente é utilizado quando um único professor leciona para todas as turmas do 1º ao 5º ano de todas as disciplinas para o Ensino Fundamental. A turma é assim organizada: 4 estudantes do 1º Ano, 2 do 2º Ano, 3 do 3º Ano, 2 do 4º Ano e 1 do 5º Ano, totalizando 12 estudantes.

A estrutura física conta com uma sala de aula bem iluminada, uma cozinha e uma pequena área com mesa e bancos para alimentação dos (as) estudantes. Na instituição, há uma professora efetiva que reúne as funções de docente e de gestora, além de uma profissional que atua como auxiliar de serviços gerais. Não há biblioteca, somente cantinho da leitura, com alguns livros de literatura; também não há laboratórios e quadra de esportes. Há um bebedouro com água filtrada e fresca, e uma fossa. Havia computadores/internet e equipamentos básicos como TV, DVD, som e eletros, mas foram furtados e até o momento em que estivemos na escola a entidade mantenedora não havia repostos os maquinários. Na ocasião da pesquisa, a professora utilizava o computador de uso pessoal para desenvolver as aulas. Já as atividades práticas de esportes eram realizadas em um espaço próximo a escola, um terreno vazio com uma árvore na lateral.

Mesmo recebendo auxílio da Secretaria Municipal de Educação na gestão administrativa e financeira (em relação a materiais didáticos e alimentação), bem como algumas orientações pedagógicas, era a professora a responsável diretamente pelo funcionamento da escola e pela resolução das demandas imediatas, exercendo toda a gestão da unidade escolar no cotidiano. Não havia Conselho de Escola. Os pais, presentes e prestativos, colaboravam com doações, trabalhos e eventos organizados na e pela escola. A interação com a comunidade ocorria frequentemente em festas comemorativas, dia da família na escola e na festa da comunidade, na qual os estudantes participam com apresentações.

No íterim deste estudo, observamos ainda uma ordenação do trabalho na escola: os estudantes cumpriam com as tarefas e regras da sala de aula, orientados pela professora, promovendo a organização, zelo, e capricho com o ambiente. Experiências práticas e significativas realizadas pelos estudantes incluíam, por exemplo, cuidar do jardim e horta da escola, além de elaborar e cumprir coletivamente as regras internas da sala de aula. O recreio também era definido entre os estudantes, e as brincadeiras escolhidas por eles. A propósito, a professora

organizou ainda a *equipe do dia*, na qual um aluno (a) era responsável por ajudar nas demandas da sala de aula, enquanto outros cuidavam do jardim, da horta, da organização do recreio, em um regime de revezamento para que os (as) estudantes experimentassem todas as funções.

Sobre os aspectos curriculares da Escola, a referência para a seleção de conteúdos de ensino é o Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais do Espírito Santo (CBC). Além dos documentos norteadores, a Escola é orientada sobre o que ensinar pela Secretaria Municipal de Educação, que por sua vez, recebe instruções da Superintendência Regional de Educação (SER), norteada pela Secretaria Estadual de Educação (Sedu). Os conteúdos são trabalhados por disciplinas - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia - por meio de livros didáticos escolhidos, recebidos pelo Município e distribuídos às escolas. Para trabalhar com esse material, a professora participa de um planejamento pedagógico realizado na Secretaria Municipal de Educação, uma vez por semana, no horário noturno. Os planejamentos são realizados por ano escolar.

Esporadicamente, professores e estudantes (as) realizam atividades fora da sala de aula, em datas pontuais como a semana da criança e a do livro por exemplo. Nessas datas, as crianças vão para espaços diferenciados, como o fizeram na semana da criança, realizando visitas à Biblioteca Municipal, no Centro, onde participaram de atividades programadas de contação de histórias, jogos, bingo e brincadeiras.

Os alimentos da merenda escolar são industrializados e de agricultura familiar, fornecidos pela prefeitura Municipal, que realiza a compra e a entrega nas escolas. O preparo destes é feito de forma bastante higiênica por uma cozinheira contratada, devidamente uniformizada.

5 ITINERÁRIO DA PESQUISA: COMPREENSÃO DAS AÇÕES INTERVENTIVAS

Abordamos neste tópico os caminhos da pesquisa. Relatamos ações, intervenções, reflexões e reações ocorridas no transcorrer deste estudo. Convém lembrar, neste capítulo, a pergunta norteadora de nosso estudo: como ocorre o processo de organização e realização de práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem de produção de texto em uma sala multisseriada de uma escola do campo, tendo como base de reflexão e compreensão o contexto de vida dos estudantes?

Para tentar responder a essa demanda, foram necessárias algumas ações prévias: a escolha da escola multisseriada; a autorização da Secretaria de Educação; a aceitação da professora em compartilhar conosco nesse processo; o diálogo com os pais, com os estudantes; e o cronograma dos dias de imersão na escola.

Inicialmente, antes de optar por uma escola multisseriada, tentamos iniciar o trabalho em uma escola estadual que recebe muitos estudantes provenientes do campo, e na qual havia muitas queixas dos professores em relação ao déficit na apropriação da leitura e da escrita. Todavia, mesmo apresentando ao diretor uma proposta de estudo com o propósito de contribuir com a melhoria do problema apresentado pelos professores, ele impôs vários critérios para a realização do estudo na instituição. Por exemplo, solicitou que o projeto fosse primeiramente analisado pela Superintendência Regional de Educação (SRE) e, após análise deste órgão, este enviaria o referido projeto à Sedu para autorizá-lo. Era preciso ter certeza de que a pesquisa estivesse dentro do escopo das políticas de educação desenvolvidas pelo Estado. Só após esse trâmite, poderíamos iniciá-la.

Diante de tais entraves, e sabendo que a nossa perspectiva teórico-metodológica era contra-hegemônica à política que vinha sendo adotada pela SRE e pela Sedu, decidimos, juntamente com a orientadora desta pesquisa, procurar outra escola que oferecesse espaço para o trabalho. É importante registrar o motivo dessa decisão, visto que, na conjuntura política à época, estava havendo uma desmobilização muito forte da proposta política de educação do campo por meio de nucleação e fechamento de escolas e de turmas. Além disso, não ocorria diálogo dessa secretaria com a Universidade e nem com as comunidades rurais, uma vez que tanto a Universidade quanto a população do campo se contrapunham à política de

nucleação e de fechamento de turmas e de escolas. Além do mais, havia também antagonismo na concepção de educação proposta pelo Estado e a concepção adotada pelos sujeitos coletivos do campo. Diante desse quadro conflituoso e antagônico, presumimos que a nossa pesquisa não seria aceita e autorizada. Em vista disso, buscamos outra instituição e fomos acolhidas por uma escola multisseriada pertencente à rede municipal de ensino. Tanto a Secretaria de Educação quanto a professora da escola mostraram-se receptivas e sem muitas burocracias ou empecilhos.

Após esses trâmites, iniciamos o diálogo com a professora da escola e da turma sobre a proposta de pesquisa, esclarecendo que ela ainda estava em construção e que as sugestões seriam muito bem-vindas. Posterior a esse diálogo, a professora, com entusiasmo, aceitou ser participante e colaboradora.

Em acordo com a docente, avançamos ao passo seguinte, que foi o contato com os pais e mães dos estudantes para dialogar sobre a proposta da pesquisa, solicitar autorização para seus filhos participarem e convidá-los a fazerem parte deste estudo, como família e comunidade. A ideia inicial era de que este trabalho fosse realizado com a participação da escola e da comunidade e que as ações/intervenções advindas deste ocorreriam em parceria com a comunidade, juntamente com os estudantes que também fazem parte dela. Isso, pois, exigiria vários encontros com escola e pais.

Na primeira reunião coletiva, o objetivo foi dialogar sobre o processo de trabalho e combinar como seria a participação dos sujeitos que aceitassem. Para esse dia, foram previstas apresentações da proposta em slides, café participativo e muito diálogo. Contudo, essa ação da pesquisa não teve a adesão da professora, visto que isto poderia gerar conflitos com a Prefeitura do Município, a Secretaria de Educação, a SRE e a Sedu, uma vez que esses encontros sucessivos de pais e estudantes para discutir, compreender e propor alternativas de melhoria para as suas realidades poderia gerar problemas políticos. A professora argumentou também que os pais estavam em época de colheita de café e que, por isso, não teriam tempo disponível para participarem de encontros. No entanto, não ficamos sabendo se essa seria a posição dos pais, caso tivéssemos a oportunidade de dialogar com eles, mas compreendemos a posição da professora, mesmo porque

ela é quem lidava com a comunidade e com o município ao longo do ano letivo. Por isso, não seria conveniente realizar qualquer ação que pudesse causar qualquer tipo de embaraço a ela em relação ao poder político. Em vista disso, a ação que visava buscar a participação efetiva dos pais no processo educativo dos filhos e na transformação social não foi possível de ser realizada e, por isso, foi necessário pensar em outra forma de conversar com eles para pedir apoio nas pesquisas que seus filhos realizariam, bem como a autorização, tanto de imagem, quanto de participação nas ações.

Assim foi feito: Tendo em vista que os pais comparecem à escola para levar e buscar os filhos, nós, com o apoio da professora, fizemos a abordagem nesses horários, no sentido de angariar apoio e aprovação deles. Foi esclarecido sobre o objetivo da pesquisa, o apoio aos filhos durante a realização do inventário da realidade, a função do caderno de realidade como espaço de registro, a solicitação de autorização que seria enviada para que eles assinassem, a fim de viabilizar a participação dos (as) filhos (as) na presente pesquisa. Nessas ocasiões, também foi realizada uma conversa com os pais, esclarecendo que eles também seriam participantes, tendo em vista que auxiliariam nas buscas de informações, juntamente com os seus filhos. Sentimos que os pais foram bastante receptivos, pois todos concordaram em colaborar e assinaram os seguintes documentos: “Autorização” da participação dos filhos na presente pesquisa (Apêndice I); “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” que inclui autorização do uso de imagem (Anexo I); e as crianças assinaram junto aos pais o “Termo de assentimento/consentimento da criança” (Anexo II). Todos esses documentos assinados estão arquivados junto ao acervo desta pesquisa.

Cumpridos esses procedimentos, chegamos à sala de aula para conhecermos e dialogarmos com os estudantes. Esclarecemos a razão de nossa presença, o que estávamos propondo a eles, perguntando se eles aceitariam realizar o trabalho juntamente a turma. Eles concordaram e mostraram muito entusiasmo. Estavam, também, felizes em saber que a professora e os pais também participariam.

A partir de um cronograma feito em comum acordo com a professora, definimos os dias de ação/intervenção na sala de aula. Ficaram inicialmente definidos dois dias semanais (terças e quintas-feiras) para a imersão na escola, todavia esse calendário

sofreu algumas alterações no decorrer da pesquisa porque a professora precisou atender agendas emergenciais da Secretaria de Educação, com aplicação de provas e outras ações com os estudantes, e isso muitas vezes atravessou nosso planejamento. Mesmo considerando a importância de estarmos presentes nesses momentos, como não fomos convidadas, respeitamos a decisão da professora. Com isso, alteramos o calendário e passamos a estar na escola de forma mais frequente. Nos momentos finais da pesquisa, chegamos a frequentar a instituição durante toda a semana. O nosso período de imersão foi de julho a dezembro de 2018, com um regresso em 2019 para dialogar acerca dos retornos da ação.

Como a professora participava todo o tempo das atividades com os estudantes, era necessário marcarmos encontros para planejarmos e combinarmos as atividades, pois ela era a grande referência deles. Não foi fácil articularmos dias e horários em comum e, por isso, aproveitávamos todas as oportunidades para avaliar o processo e planejar: na própria escola durante o recreio, ao final da aula e no contraturno, pois nesse momento atuávamos na mesma escola. Dialogamos em muitos intervalos e recreios, porém as conversas principais aconteceram por telefone (ligações e mensagens) e por e-mail (na construção dos planos de aula), isso porque essas comunicações podiam acontecer aos finais de semana e à noite, já que a professora trabalhava cinquenta horas semanalmente. Não consideramos o ideal, mas é o que foi possível dentro da realidade vivenciada. Esses obstáculos da pesquisa foram contornados e não impediram a sua concretização.

Em nosso primeiro aprofundamento na escola, buscamos conhecer o ambiente escolar e saber como não competir com o trabalho desenvolvido pela professora, mas sim contribuir com a continuidade e o fortalecimento do trabalho em curso. Entendemos que o (a) pesquisador (a) precisa ter humildade para observar os conhecimentos que já são produzidos no lócus da pesquisa. Nessa circunstância, a docente nos recebeu com muita atenção, mostrando o espaço e os materiais utilizados, apresentando-nos aos estudantes e mostrando os cadernos e desempenhos deles (as) nas atividades.

Nesse período de imersão, tivemos a oportunidade de observar algumas aulas da professora, conforme as imagens a seguir:

Figura 1: Aula sobre rios



Fonte: Gianizelli e Beliqui (2018)¹⁶

Figura 2: Estudantes formando palavras



Fonte: Gianizelli e Beliqui (2018)

Na Figura 2, os estudantes selecionavam letras para compor as palavras. A professora observava e deixava que eles procurassem as letras. Ela fez apenas algumas perguntas para levá-los a refletir se estavam corretas. Dessa forma, eles pensavam e aprendiam.

¹⁶Acervo da pesquisadora: Ghane Kelly Gianizelli Pimenta e da professora Kátia Fabres Beliqui. Possui autorização do uso da imagem.

Figura 3: Aula sobre Frutas e legumes (Feira)



Fonte: Gianizelli e Beliqui (2018)

Figura 4: Estudantes fazendo a horta da Escola



Fonte: Gianizelli e Beliqui (2018)

Diante das aulas observadas, percebemos que, apesar do esforço da professora em realizar atividades que levassem os estudantes a observar a realidade, isso era feito de forma pontual e tinha o objetivo de desenvolver a ortografia, os conhecimentos do sistema da língua. Com isso, entendemos que a nossa proposta de pesquisa

poderia contribuir com a melhoria do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista o dinamismo e compromisso da professora da turma.

6 CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO COMO PROCESSO DISCURSIVO

Este capítulo tem por objetivo apresentar as discussões sobre o processo da organização didática visando à realização de práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem de produção de texto em uma sala multisseriada de uma escola do campo que teve como base de reflexão o contexto de vida dos estudantes.

Retomando ao propósito inicial da pesquisa, buscou-se, nessa organização didática, o vínculo necessário dos conhecimentos escolares com processos vivos e contraditórios da vida social. Para isso, adotamos como mediação algumas ações: o inventário da realidade para conhecimento do entorno da escola; a prática de registro dessa realidade no caderno da realidade, com ênfase na história, no trabalho, na cultura, nas lutas/contradições; o diálogo com os estudantes sobre as suas visões de suas realidades; a seleção e organização dos conteúdos escolares que contribuiriam com a compreensão e transformação da realidade e a realização da prática de produção de texto, articulado com a realidade dos estudantes em que o texto (oral e escrito) fosse concebido como unidade de ensino da língua.

Como bem afirmado por Gontijo (2008), Geraldi (2013) e Bakhtin (1996; 2003), o texto é uma unidade discursiva que comunica e as pessoas não dizem palavras descontextualizadas socialmente. Dessa mesma forma, respeitando o verdadeiro sentido da língua, procuramos conduzir o ensino e a aprendizagem da produção de texto. Isso demandou uma organização docente, com criatividade e compromisso político com as mudanças que se apresentaram como necessárias, pois, conforme nos orientam os autores, os estudantes são sujeitos da linguagem e, portanto, sujeitos histórico-sociais que se mostram através de seus dizeres. A discussão dessa sequência de ações será apresentada a seguir.

6.1 A PESQUISA DA REALIDADE DOS ESTUDANTES COMO PRINCÍPIO DA INTERAÇÃO VERBAL: O INVENTÁRIO E O CADERNO DA REALIDADE

Como dito, as questões do inventário da realidade buscaram focar em questões como cultura, identidade, história, trabalho, problemas na comunidade, questões ambientais e sociais, como por exemplo: as festas da comunidade; as pessoas que conhecem melhor a história da comunidade; as práticas de saúde popular; o sistema de armazenamento da água; as nascentes e se elas são cuidadas; os rios e como estão as suas águas; o tratamento de esgotos e a coleta de lixos; o atendimento à saúde para a comunidade; a produção da comunidade na agricultura; o usos de agrotóxico na produção agrícola; a participação das crianças em algum momento do trabalho das famílias na comunidade; a existência de associação, cooperativa, representação de sindicato ou acompanhamento político de algum movimento social; os meios de comunicação; a presença de computador e internet na comunidade; as formas alimentares mais comuns no grupo; os meios de transporte que atendem (ou não) às necessidades da comunidade; a conversa com os moradores sobre o que eles identificam com as principais lutas da comunidade; e o tipo de alimento produzido e consumido pela comunidade.

Essas questões foram elaboradas pensando nas turmas do terceiro ao quinto ano e constam no apêndice IV. Para o primeiro e segundo ano, total de seis estudantes, propusemos apenas cinco questões, tendo como parâmetro o ano escolar e a idade. No entanto, dois dos seis estudantes tinham uma ótima apropriação da leitura e da escrita e em vista disso, a professora da turma solicitou que eles fizessem o mesmo inventário proposto aos demais estudantes dos outros anos. Esses dois estudantes eram do 2º ano. Os outros quatro eram do 1º ano. Quatro estudantes do 1º ano apresentavam questões diferentes do restante da turma. Dentre as indagações, estavam: “O lugar onde moro é...”; “Os rios são...”; “O que mais gosto em minha comunidade é...”; “O que não gosto em minha comunidade é...”; “Se eu pudesse mudar coisas na minha comunidade, eu mudaria...”. (Apêndice III). No questionário original, dispusemos as questões com letras bastão maiúsculas para facilitar a leitura dos estudantes da série inicial. Foram aceitas respostas escritas ou desenhadas.

Para o registro das questões do inventário, os estudantes utilizaram como suporte o caderno da realidade. Neste, foram registradas as respostas dos estudantes e dos familiares. O caderno contribuiu para legitimar a função da escrita, que é a de registro e o de lembrar, conforme Gontijo (2008). A autora reafirma a escrita, dentre outras funções sociais, como meio gráfico utilizado para lembrar, com uma função mnemônica, ou seja, ancorada em Vigotsky, ela afirma que a linguagem escrita é um sistema de signos que apoia as funções intelectuais e por isso, defende a importância dos registros como suporte às funções intelectuais. Nesse pensamento, junto a Gontijo, partimos do princípio de que a linguagem escrita é um sistema de signos que serve de apoio às funções intelectuais e, por isso, priorizamos, nas atividades de registro dos textos, a função mnemônica da linguagem escrita. E assim foi feito, visto que esse caderno foi revisitado várias vezes durante a prática discursiva de produção de texto.

Esclarecemos que, conforme a perspectiva teórica assumida nesta pesquisa, tanto as questões do inventário quanto as respostas registradas pelos estudantes e famílias em forma de escrita ou de desenho, foram tratadas nas análises como textos.

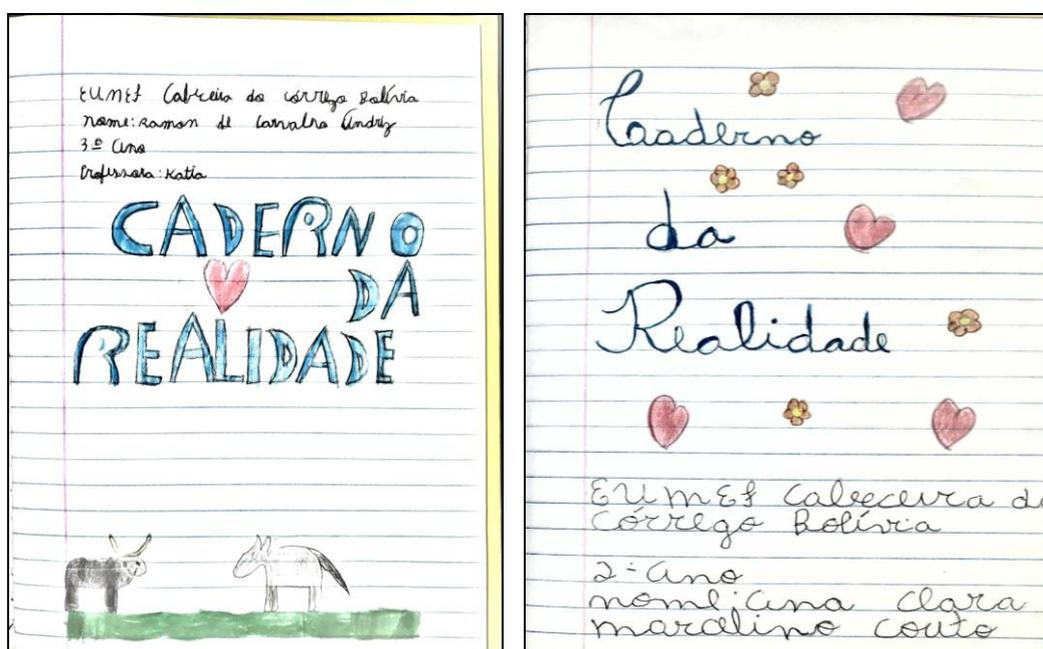
Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências sobre vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. Nisto reside a diferença essencial entre as nossas disciplinas (humanas) e naturais (sobre a natureza) [...] (BAKHTIN, 2003, p. 307).

Nesse sentido, entendemos, em acordo com Bakhtin, que o texto é dialógico com todos os aspectos da vida e, por isso, é necessário que a análise de seus enunciados concretos seja realizada nessa pluralidade em que os enunciados se materializam. Portanto, nas análises, consideramos que o texto é formado por uma rede discursiva. Com esse olhar e de forma inspiradora, iniciamos o diálogo com os estudantes sobre a função do caderno da realidade e ressaltamos que a recepção foi muito boa. Os (as) estudantes mostraram-se igualmente motivados (as).

Nossa primeira preocupação, antes de falar das questões do inventário e de seu objetivo, foi de saber o sentido que cada um daria a este caderno de realidade. Nessa direção, o caderno contou com a participação dos estudantes desde a

ornamentação: tema, capa, ilustrações. Cada estudante pôde personalizar e colorir da forma que desejasse, num momento muito prazeroso. Alguns fizeram desenhos, outros utilizaram letras moldes para escrever “caderno da realidade”. Nesse momento, esses cadernos já enunciavam algo a respeito desses estudantes e de suas vidas, ou seja, já se tratava de uma produção de texto que revelava os sujeitos criadores.

Figura 5: Cadernos da Realidade



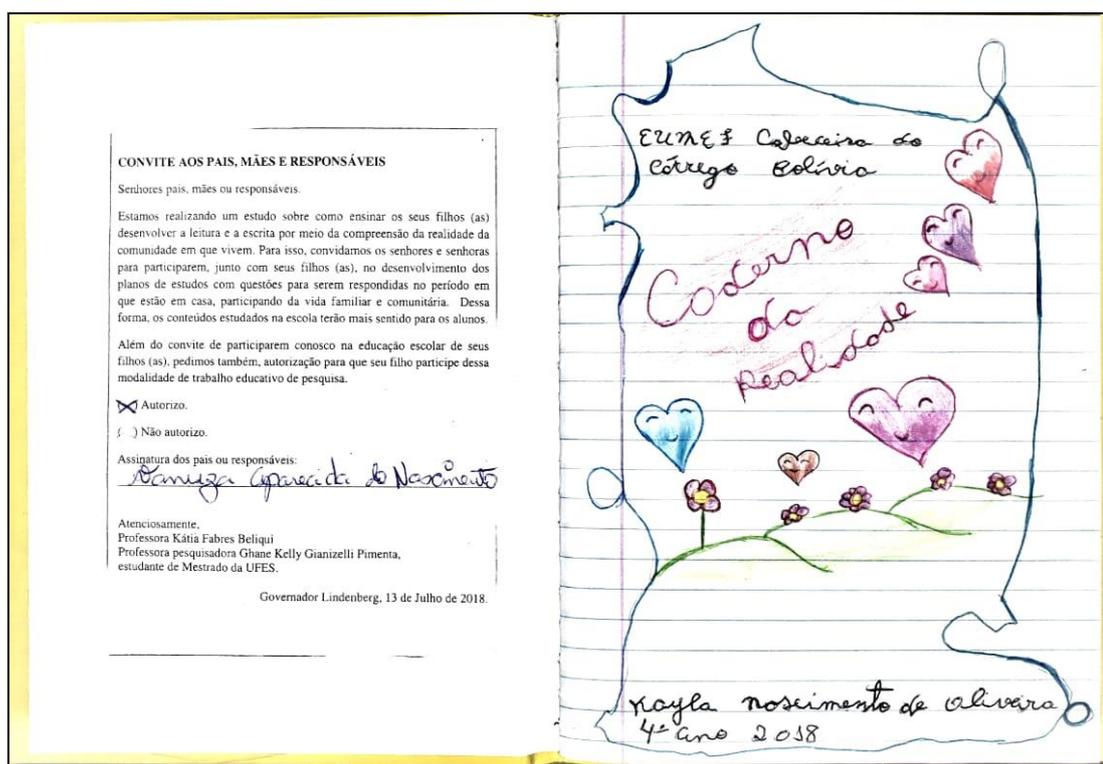
Fonte: Gianizelli (2018)

O sentido do nome do caderno e o significado da palavra realidade gerou um diálogo importante. Observa-se, na imagem anterior, uma relação de afeto evidenciado pelas flores e corações desenhados e coloridos. Além disso, havia marcas do lugar em que vivem, retratados por animais como boi e cavalo, ambos pastando juntos.

Após esse momento inicial, construído por muitas narrativas, dialogamos sobre as folhas que seriam coladas no caderno. Inicialmente, colamos com eles o texto digitado e fotocopiado contendo o convite aos pais para participação na pesquisa junto com os seus filhos e, ao mesmo tempo, solicitando autorização para a participação destes. Esclarecemos o significado desse documento na pesquisa e solicitamos que eles reforçassem o convite. Avisamos, também, que os pais já estavam cientes dessa autorização e que eles já haviam concordado e que nessa

ocasião, iriam assinar porque somente assim seria um documento válido. Esse momento não teve muita repercussão entre eles, porque essa relação de solicitação de autorização dos pais já é algo costumeiro na escola. Podemos ver a autorização assinada na imagem abaixo.

Figura 6: Termo de autorização em caderno de estudante



Fonte: Gianizelli (2018)

O mesmo procedimento foi adotado ao colar o instrumento denominado inventário da realidade com as suas respectivas questões. Essa atividade foi desenvolvida no dia 13 de julho de 2018. Antes, porém, de realizar com eles a colagem no caderno, realizamos a leitura das questões coletivamente em forma circular e cada aluno lia uma questão. Em seguida, dialogamos sobre a questão lida, a fim de esclarecermos os casos de dúvidas. E assim, estávamos preparados para irmos a campo. Reafirmamos nesse momento a importância de que esse inventário fosse elaborado com a participação da família, com a escuta de vizinhos e demais pessoas da comunidade para saber o que eles tinham para contar sobre o lugar em que viviam. Assim concluímos essa parte introdutória da pesquisa, conforme foto a seguir.

Figura 7: Estudantes posam com cadernos confeccionados



Fonte: Gianizelli (2018)

A imagem apresenta os estudantes exibindo os seus cadernos, contendo neles as suas impressões carregadas de sentido socio ideológico, no entanto, exercendo o nosso excedente de visão bakhtiniana, problematizamos a atitude da pesquisadora por adotar uma única cor para o caderno. Não foi com o intuito de tentar padronizar o caderno da realidade. Pelo contrário, o caderno foi entregue a todos da mesma forma, da mesma cor, a partir de então, foi dialogado com os (as) estudantes que eles (as) estavam livres para decorá-lo, encapá-lo, da forma que quisessem, a seu gosto. Deixamos em aberto essa sugestão para quem quisesse fazê-lo. No entanto, sem o direcionamento da professora ou da pesquisadora, nenhum dos estudantes encapou o caderno, permanecendo todos amarelos. O que nos leva aos questionamentos: Essa condução poderia ter sido de outra forma pela pesquisadora? Como? Poderíamos ter dedicado uma aula para essa ação, todavia, devido ao tempo exíguo, não reservamos esse momento para encapar os cadernos da realidade de forma personalizada. Quem sabe essas capas poderiam ter sido confeccionadas com materiais da própria natureza, como folha seca de bananeiras, colagem de folhas de diversas tonalidades de verde, colagem de argila coloridas ou de pedrinhas coloridas e outros? Talvez poderiam ter surgido ideias diversas vindas

das próprias famílias. Não conseguimos fazer tudo o que gostaríamos na pesquisa e nem tudo que deveria ou poderia ser feito, conforme conseguimos perceber durante as análises das práticas.

É relevante reconhecemos essa limitação. Um detalhe importante de clarificar é que, na foto anterior, há apenas nove estudantes, pois no dia da confecção dos cadernos da realidade faltaram três. A professora entregou o caderno deles no dia seguinte e explicou todo o procedimento a ser feito. Os estudantes o fizeram assim como seus colegas. Apenas uma estudante do primeiro ano, que apresentava muita dificuldade de aprendizagem, não decorou seu caderno, como os demais colegas, mesmo diante da solicitação da professora. Essa atitude da aluna soou como um silêncio, como um “não dito”. O que essa criança nos mostra com essa atitude? Por que ela optou por não decorar seu caderno como os colegas fizeram? Ficamos com essas reflexões, observando-a mais. Um fato relevante a destacar é que os pais dessa estudante não estavam presentes no momento inicial, onde foi dialogado sobre a pesquisa, visto que ela chegou de outra cidade quando a pesquisa já estava em andamento. Esse fato pode ter sido um dificultador da participação dela.

O preparo do caderno de inventário da realidade coincidiu com o momento em que os estudantes e professora entrariam em férias no mês de julho. Consideramos esse aspecto positivo, pois eles teriam uma semana para responderem ao inventário junto à família e buscar dados na comunidade, sem pressa. Então, levaram os cadernos para casa a fim de realizarem a pesquisa nesse período.

6.2 O REENCONTRO DE INTERLOCUTORES

No retorno à escola, pós-férias, dialogamos sobre o resultado da pesquisa. A expectativa era grande sobre o que iríamos encontrar nos cadernos, a partir desse movimento dialógico dos estudantes com a sua comunidade. Quais narrativas construíram em relação às suas realidades? Quais são as suas visões de mundo sobre a realidade pesquisada? Quais são os seus principais problemas, as lutas e contradições? Enfim, não sabíamos que elementos emergiriam na interdiscursividade entre tantos discursos nesse reencontro de sujeitos históricos sociais.

Entendemos que a relação do aluno com o conhecimento é mediada pela realidade e que a palavra/enunciado, nessa direção, é um ato, uma ação, carregada de força, de persuasão, de intencionalidade, de sentido tendo em vista o seu caráter de acontecimento:

O caráter de acontecimento que tem o ato-enunciado – é ato bilateral, de dupla autoria construtora de sentido – determina sua condição dialógica e sua inerente responsabilidade/responsividade: a alternante capacidade de tomar consciência de seu compromisso no ato por meio da capacidade de responder ao ato-enunciado anterior e prever uma futura resposta. Todo sentido, repito, é uma resposta a um sentido anterior, todo autor é responsável pelo sentido do enunciado que emite, todo autor compartilha a autoria com o receptor de sua resposta etc. Ao atuar e ao falar, somos autores dos atos responsáveis que envolvem nossa posição no mundo e nosso ser (BUBNOVA et al., 2011, p. 273).

Corroborando com as ideias dos autores, grande foi a nossa expectativa em escutar dos estudantes o que eles traziam em seus cadernos e perceber os sentidos que eles atribuíam a essas realidades por meio de seus enunciados/palavras.

Geraldi (2010), nas páginas 96 e 97 do livro “A aula como acontecimento”, reforça essa perspectiva de relação do aluno com o conhecimento com o seguinte exemplo: Nas escolas de São Paulo, quando chove muito, marginais importantes e bairros alagam, impedindo o fluxo de pessoas, assim, poucos estudantes e professores conseguem chegar à escola. Em algumas turmas, nenhum aluno comparece devido ao problema. Então, eles fazem grupos de estudantes por faixa etária, por conhecimento suposto e desenvolvem atividades improvisadas, por vezes, professores assumem estudantes que não são seus. Nesses momentos, é inevitável conversarem sobre o que aconteceu, sobre as inundações, pois todos estão com esse pensamento, olhando para o céu, verificando se vai parar de chover e se será possível voltar para casa. No entanto, Geraldi informa que com a melhora do tempo, no dia seguinte, tudo volta à rotina regular: cada professor com sua turma, e não se fala mais sobre o que aconteceu no dia anterior. Segundo ele, “o vivido não é interrogado”. Geraldi sugere a “*inversão da flecha*”, na qual esse fato seria questionado e entendido para além das disciplinas e do senso comum. Inúmeras perguntas emanariam desse acontecimento e muitos conhecimentos poderiam ser trabalhados através dele. São inúmeras possibilidades. É isso que propomos por

meio do inventário da realidade: a aula como acontecimento que emana da vida!
Geraldi ainda integraliza:

Mas é preciso ultrapassar o senso comum. E aí está a função do professor, que sozinho não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os estudantes mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis: é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção (GERALDI, 2010, p. 97).

É nessa perspectiva que queremos trabalhar com os estudantes, provocando novos questionamentos e fomentando novos conhecimentos a partir da vida. Geraldi (2010, p. 100), nos motiva ainda mais: “Tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado. [...] Focalizado na aprendizagem, o ensino não pode ter um planejamento inflexível”. Entendemos, como o autor, que se a aula é inspirada no movimento real da vida, tem mais sentido/significado para os (as) estudantes.

Nesse pensamento de articulação com a vida, recebemos os (as) estudantes após as férias. O reencontro foi animado. Havia muito o que dizer. Cada um portava o seu caderno como se fosse um troféu, uma grande conquista de uma viagem pela história de suas próprias vidas, entrecruzadas com as vidas das pessoas que construíram e ainda constroem as suas comunidades. Todos trouxeram seu caderno com o inventário totalmente preenchido, exceto a estudante do primeiro ano, citada anteriormente. Quando a professora perguntou por que ela não o fizera com a família, ela respondeu que sua mãe não sabia (por ser analfabeta - não tivemos como comprovar esse fato) e que ela esquecera. A professora informou, em momento oportuno, que a família da aluna não a ajudava nas atividades, e que seria “pobre e negligente com os filhos”. Entendemos que a fala da professora tem um sentido ideológico um tanto quanto culpabilizante e discriminatório, pois não é possível associar a pobreza com a negligência, como que ela fosse algo inerente de quem é pobre. As pessoas não são pobres, mas empobrecidas, vítimas de uma sociedade injusta e desigual. Pelo que observamos, a professora não tinha mais conhecimentos sobre essa família além de ela ser pobre e negligente.

Como o ideal era desenvolver a pesquisa de realidade junto à família, e não tivemos a oportunidade de dialogar com esta, optamos por não insistir que a estudante fizesse sozinha, como uma obrigação, mas procuramos, sem cobrança, inseri-la no processo discursivo. Havia no enunciado dessa aluna um *silêncio significativo*.

Este domínio do sentido dialógico é pensado em termos vocais de alternância entre o som e sua ausência. O território do enunciado, entendido como enunciação, abarca não apenas o dito explicitamente, mas também a esfera do silêncio significativo, do suposto, do não-dito, do não-dizível ou do inefável etc. A significação da voz que soa alterna com a significação do calar, do silêncio que é pausa do processo da enunciação, do intercâmbio discursivo. O domínio do discurso inclui, desse modo, não apenas o estritamente vocalizado, mas também os gestos e as expressões corporais, as pausas, as ausências, as respostas tácitas, os sentidos mudos (BUBNOVA et al., 2011, p. 273).

Refletimos então: O que o silêncio dessa criança do 1º ano poderia nos dizer? Por que ela não decorou o caderno e, posteriormente, não respondeu o inventário junto com sua família? Seria a realidade dela tão desfavorável, a ponto de constituir-se em obstáculo para que ela realizasse a atividade? Seriam as contradições da vida capazes de determinar a vida escolar de uma estudante? Prosseguimos observando-a e pensando em intervenções para envolvê-la no trabalho.

Inebriados nessas reflexões, seguimos apreciando os cadernos. Observamos na imagem a seguir que os (as) estudantes preencheram a sua identificação. Além de preencher o formulário, a estudante Lara fez um desenho. Circulado de vermelho está a ilustração de uma menina; entendemos que ela desenhou a si mesma no mundo, ou seja, as reflexões dela nessa atividade são necessariamente sobre seu papel no mundo. Foi a síntese que ela fez em forma de desenho, o texto imagético, pensando a atividade realizada no caderno da realidade.

Figura 8: Formulário de identificação no caderno de realidade

CADERNO DA REALIDADE:

1ª página - identificação do estudante

Meu nome é: Bara Botelle Marin

Estudo no 3º Ano do Ensino Fundamental

Responsáveis:

(Pai) Carlos Augusto da Silva Marin

(Mãe) Silvy Maria Nogueira Botelle

Data de nascimento: 21/11/2009

Eu gosto de: brincar, ajudar a minha família

Minha comida preferida é: Feijão com farinha

Nome da comunidade em que moro São José

A comunidade em que moro é São José



Fonte: Gianizelli (2018)

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o recorrente uso de desenho nas respostas das questões. Nos espaços em branco, na folha fotocopiada, entregue com as perguntas do inventário, eles fizeram desenhos que ilustravam o que escreveram. É importante salientar que observamos a existência de textos escritos e textos imagéticos em todos os cadernos. Esses desenhos também eram textos que diziam. De acordo com Massini-Cagliari et al. (1999), o desenho também é escrita quando eles representam o mundo.

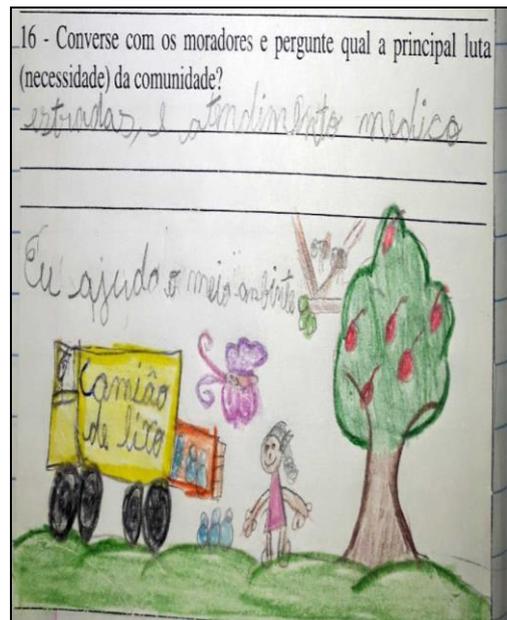
A diferença entre, por um lado, desenhos, figuras, fotografias e, por outro, a escrita reside, principalmente, na maneira pela qual elas representam o “mundo”. Desenhos, figuras e fotografias, em geral representam o mundo de maneira *direta*. A escrita, por outro lado, representa o mundo de maneira *indireta*, porque, na verdade, a escrita representa a **fala**, a **linguagem**, e é a linguagem que vai representar o “mundo” (MASSINI-CAGLIARI et al., 1999, p. 11 grifos do autor).

Entendemos assim que os estudantes sentiram a necessidade de representar os seus mundos tanto de forma direta (desenhos) como de forma indireta (escrita).

O desenho na Figura 9 retrata um problema que a comunidade estava enfrentando com a falta de coleta de lixo pela prefeitura. Ao ver os desenhos, questionamos: o

que eles enunciavam sobre as realidades dos estudantes? Esta criança retratou a necessidade real de sua comunidade através da imagem. Sabemos que os desenhos dizem muito sobre o lugar em que vivem e como vivem. Observamos que, além disso, o desenho foi a forma de colocarem as suas marcas no caderno.

Figura 9: Desenhos nos espaços em branco



Fonte: Gianizelli (2018)

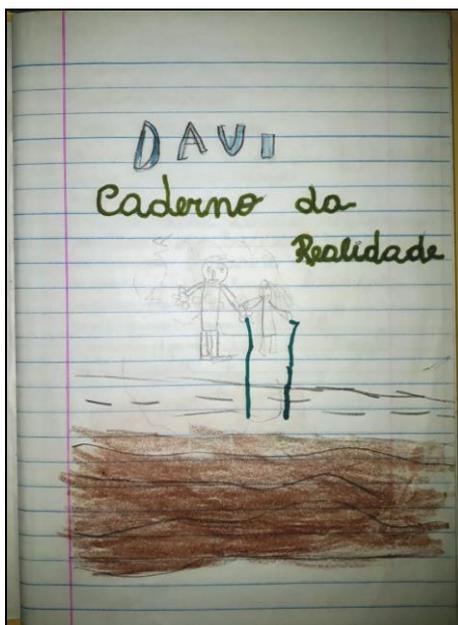
Já na Figura 10 o aluno ilustrou o seu caderno a partir do chão em que pisa. Observa-se a terra e o rio, juntamente com uma atividade de pesca, que é frequente nas comunidades locais. Entendemos que ele se desenhou junto ao seu pai, ambos pescando. Esse desenho expressa a relação que a família tem com a natureza: pés tocando a terra (que está em destaque). Pai e filho buscando alimento no rio. Mostra uma relação íntima que o camponês tem com a natureza, respeitando-a e alimentando-se da vida gerada por ela. O texto imagético produzido pelo aluno transmite uma enunciação, ou seja, é o texto como enunciado.

Em coerência com as reflexões precedentes, é relevante a compreensão de *signo ideológico* em Bakhtin. Segundo o pensamento bakhtiniano, o signo exprime uma realidade envolvida por inúmeras vozes sociais. Como por exemplo, o anzol desenhado pelo aluno possui um valor ideológico e, por isso, torna-se um signo.

Assim, reforça Volóchinov (2017, p. 93): “O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. Tudo o

que é ideológico possui significação sígnica”. Diante do conceito de signo ideológico, questionamos: Que significações ideológicas esse anzol desenhado pelo aluno conter? Quantos signos ideológicos emergiram nos cadernos da realidade da turma pesquisada?

Figura 10: Desenho - Natureza X Homem



Fonte: Gianizelli (2018)

Além disso, a atividade mental realizada pelo Davi como enunciação é submetida ao ambiente social do campo, evidenciando a produção de vida relacionada à complexidade do ambiente. Essa complexidade da realidade exige também uma fala, tendo em vista a adaptação da fala ao contexto social a que se refere. Trata, pois, de visual e verbal se assumirem como interlocutores concretos.

Tudo isso lança uma nova luz sobre o problema da consciência e da ideologia. Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção. [...] enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1997, p.117-118 apud BRAIT, 2013, p. 47).

Embasados nessa *força social* advinda da *consciência* apontada pelos autores, temos em vista que a intenção desse trabalho é desenvolver práticas de produção de texto que rompam com a dualidade, na maioria das vezes existentes no sistema

oficial de ensino, que é a separação entre o mundo escolar e o mundo da vida. Os cadernos da realidade revelam a autoria dos estudantes que produziram enunciados concretos no contexto fora da escola que, por sua vez, contribuí com práticas de produção de texto no ambiente escolar. Os estudantes, em seus cadernos, evidenciam o que Bakhtin denomina de autor criador.

Os cadernos da realidade, como resultado de sua produção, com as diversidades de cores, de desenhos, de registro de informações - que não se encontram na escola, mas na vida em movimento - são enunciados, que tanto na dimensão verbal como visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos e de “[...] efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente” (BRAIT, 2013, p. 1).

De acordo com a autora, o estudo das ideologias e a filosofia da linguagem que trata da filosofia da linguagem e sua importância para o marxismo coloca o estudo do signo no centro de uma investigação ideológica. Nesse sentido, o signo ideológico, na forma como é designado por Bakhtin e Volóchinov, é construído na perspectiva semiótico-filosófico-ideológico. Ela retoma nos estudos bakhtinianos, especificamente o momento em que se discute a relação entre signo e consciência para afirmar que ele se “[...] refere à materialidade do signo em geral e não somente do signo verbal” (BRAIT, 2013, p. 46).

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1997, p. 35-36, apud BRAIT, 2013, p. 46).

Foi possível observar, por meio dos cadernos da realidade, que as imagens retratadas eram o que Bakhtin e Volóchinov denominaram de *alimento da consciência individual*. No entanto, de acordo com os autores, essa lógica da consciência individual é a mesma lógica da *comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social*. Com isso, conforme evidenciado, os cadernos da

realidade dos estudantes são enunciados que reúnem em um mesmo movimento: consciência e conteúdo semiótico e ideológico. Desse modo, concordamos com Brait (2013) no sentido de que a dimensão verbal e a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos.

6.3 A INTERDISCURSIVIDADE TECIDA NA REALIDADE CONCRETA

De acordo com o verbete produzido pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG, a interdiscursividade é uma relação de discursos, de forma que um discurso é constituído de “[...] outros discursos, é tecido por eles, seja pelos *já ditos*, em um dado lugar e momento histórico, seja por aqueles a serem ainda produzidos. Isso significa que não há discurso homogêneo, fechado em si mesmo e dotado de uma fonte única do dizer” (SILVA, 2014, p. s/p). Nesse sentido, a produção de texto envolve um “[...] trabalho linguístico e discursivo, [em que] o enunciador constrói, a partir de uma posição enunciativa, um diálogo com o outro” (SILVA, 2014, p. s/p).

Diante dessa perspectiva de interdiscursividade, consideramos apropriada a realização de um inventário da realidade da comunidade dos estudantes, para que, por meio dos discursos de vários sujeitos, sejam produzidos textos que expressem as práticas sociais desse lugar, partindo do princípio de que essa realidade põe à mesa muitos outros discursos. Assim, com base nas questões elaboradas com as categorias história, trabalho, cultura e lutas/contradições, os estudantes realizaram a pesquisa, juntamente com famílias e comunidade. Essas categorias, conforme a perspectiva teórica deste trabalho, se constituem na *lista da vida*, ou seja, são temas articuladores do currículo que nascem da vida dos sujeitos estudantes.

Quanto às respostas, estas foram registradas no *caderno da realidade* pelos (as) estudantes junto às famílias. Os estudantes também falaram deles próprios, suas histórias e lutas de uma maneira bastante verdadeira, e esses textos orais ampliaram os dados das informações registradas em cada resposta.

Como dito, elaboramos dois tipos de inventário: um com cinco enfoques para os estudantes do 1º e 2º ano, conforme apêndice III, e o outro com dezesseis enfoques, para os de 3º ao 5º ano, conforme apêndice IV. São seis estudantes (as) entre 1º e

2º ano, no entanto, seguindo orientação da professora da turma, somente quatro (todos do 1º ano) fizeram o inventário elaborado para essa faixa, pois dois desses estudantes (do 2º ano) desenvolveram excelente apropriação da leitura e produção de texto, respondendo, portanto ao questionário de 3º ao 5º ano. Nessa direção, fizemos as análises separadamente. Primeiro, discutimos o inventário realizado por oito estudantes de 2º ao 5º ano e, em seguida, dos quatro do 1º ano.

Assim, para a análise dos dados, recolhemos os cadernos e analisamos seguindo as categorias cultura, história, trabalho, problemas/contradições. Inicialmente abordaremos os conceitos dessas categorias, para que o leitor compreenda em quais conceitos nos embasamos neste trabalho.

6.3.1 História, trabalho, cultura e problemas/contradições: a linguagem no plano social

QUEIROZ (2013), apoiada no texto *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, escrito por Bakhtin em 1924, esclarece que, para esse autor,

A cultura estaria diretamente ligada à palavra, ao signo ideológico, à comunicação humana em si, isto é, à linguagem concreta na vida. É na produção de linguagem, ou linguagens, na interação social, que a cultura acontece, se materializa, se cria, se mostra, se multiplica (BAKHTIN, 1924, apud QUEIROZ, 2013, p. 4).

Ela compreende que, para Bakhtin, a cultura é concebida como um fenômeno na língua, que se constitui no meio social e é expressa na palavra. Assim, a cultura ganha sentido na interação, no dialogismo, assim como o signo e o enunciado. Outro caráter interessante a ser destacado é que:

[...] devemos entender os enunciados produzidos nesta esfera de forma dialógica e concreta, enunciados que se refletem e se refratam nos mais diversos gêneros do discurso, não apenas da esfera artística, mas enunciados específicos da esfera, constituindo assim a esfera político-cultural e conseqüentemente [...], constituída a partir de seus gêneros, em diálogo constante com as outras esferas da atividade humana e seus discursos, seja a nível de circulação ou de influência recíproca (BAKHTIN, 1994, apud QUEIROZ, 2013, p. 2-3).

Sob esse entendimento, a cultura não é tratada como mera tradição, mas está “em diálogo constante com as outras esferas da atividade humana e seus discursos, seja

em nível de circulação ou de influência recíproca” (QUEIROZ 2013, p. 2-3). Ela perfaz ainda que a língua e a cultura não estão presas a tradições que geralmente instituem um símbolo - com papel político e ideológico - como cultura de um povo, por vezes de forma autoritária. Ao contrário, ambas estão em constante mudança.

A cultura, à vista disso, está relacionada à produção criativa dos homens, que por sua vez é histórica. Assim, cultura, trabalho e história são indivisíveis nas práticas sociais. Ancorada em Marx (1989), Saviani (1986) e Pires (1997), ela ainda afirma que a produção da humanidade ocorreu de forma histórica e coletiva pelo conjunto dos homens e mulheres e que, para isso, houve a concorrência de vários instrumentos culturais como objetos, ideias, conhecimento, tecnologia, linguagem, entre outros. Com o auxílio desses instrumentos, os seres humanos, para promover a sua sobrevivência material, se relacionam com a natureza e com as pessoas. Desse modo, a produção da humanidade é histórica e recebe o nome de trabalho.

Cabe destacar que, para Bakhtin, a realidade é movimento por ser fundamentalmente contraditória. No que se refere a problemas/contradições, estes também ocorrem num processo histórico e são os fenômenos observados nas práticas sociais humanas, que podem ter relações tanto objetivas quanto subjetivas.

Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, apud BRAIT, 2006, p. 66).

A palavra como produto da interação viva se refere a uma sociedade que se renova permanentemente para integrar o novo ser que também se renova. Com isso, a significação como “[...] elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, apud BRAIT, 2006, p. 139).

Refletindo em Bakhtin, a fundamentação material da ideologia é a palavra. “A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1995, p. 42). Assim, conforme citado

por Henriques (2007, p. 360), as “[...] formas de expressão em todos os domínios da organização social, possibilitam a análise das contradições produzidas segundo interesses de classes distintas”.

Klein (2008, p. 8), ao citar o caráter humano e material das palavras, diz que estas “são ao mesmo tempo produtos e produtoras de sentido”. Convém citar que Bakhtin (2004), que considera a palavra como “*arena de luta*”: “[...] a essência deste problema, naquilo que nos interessa, liga-se à questão de saber *como* a realidade (a infraestrutura) determina o signo, *como* o signo reflete e retrata a realidade em transformação. (BAKHTIN, 2004, p. 41, apud KLEIN, 2008, p. 8).

Com base nessas reflexões, analisamos os dados registrados nos cadernos de realidade, sob as categorias história, cultura, trabalho e os problemas/contradições em suas comunidades. Essas categorias são compreendidas na concepção de linguagem deste trabalho como signos, ou seja, fenômenos de um mundo exterior. Desse modo, mesmo considerando-as separadamente, no contexto das análises elas se entrelaçam, pois elas existem na vida de forma integrada, imbricada.

Nas análises a seguir, primeiramente, abordaremos os dados dos cadernos da realidade dos oito (8) estudantes que cursam do 2º ao 5º ano. Posteriormente, em outro tópico, trataremos das respostas dos quatro (4) estudantes do 1º ano, totalizando assim doze (12) estudantes da classe pesquisada.

Em relação à categoria *história*, os estudantes apresentaram dados como nomes de antigos moradores da região, sendo alguns, seus próprios avós. Por meio dessas informações, é possível saber sobre a emigração e migração, as condições de posse da terra, os biomas existentes e o seu paralelo com os biomas atuais, dentre outros. Como a comunidade em questão não possuía uma história documentada, o fato de a escola levantar a relação dos nomes dos moradores mais antigos se constituiu em uma potente fonte histórica. Essa foi uma possibilidade de produzir com esses sujeitos fontes históricas orais da comunidade, conhecimentos que servirão às novas gerações. Para isso, baseamo-nos em Cunha:

As fontes históricas ao serem remetidas no auxílio da produção do conhecimento em história, na prática de sala de aula, tornam-se ferramentas culturais. As fontes históricas não devem ser simplificadas a uma mera ilustração de conteúdos, uma vez que se traduzem em artefatos culturais repletos de intencionalidades. As fontes devem assumir um papel fundamental de significação na

estrutura cognitiva do aluno: demonstrar as representações que determinados grupos forjaram sobre a sociedade em que viviam como pensavam ou sentiam, como se estabeleceram no tempo e no espaço; como servir para que o aluno seja capaz de fazer diferenciações, abstrações que o permitam fazer a leitura das distintas temporalidades as quais estamos submetidos (CUNHA *et al*, p. 639).

Entendemos então, junto a Cunha, que as fontes históricas, como as pessoas antigas da comunidade, podem ser ferramentas relevantes no ensino; não como mera transmissão de conteúdos, mas revelando as especificidades, intencionalidades, visões de mundo de outras épocas. Para obtê-las, podemos trabalhar com outros gêneros discursivos, como entrevistas e documentários. Além disso, informações provenientes dessas fontes possibilitam a reflexão sobre as lutas históricas desse povo que, mesmo com o passar do tempo, não foram superadas.

Quanto à categoria *trabalho*, refletimos sobre a economia da agricultura, destacando entre as culturas agrícolas o café, o cacau, as verduras, as hortaliças, os legumes, as frutas e as carnes. O cultivo de café e do cacau serve para a geração de renda das famílias, enquanto os demais cultivos para o consumo familiar. Em alguns casos, servem para consumo próprio ou são vendidos na comunidade. Esses dados indagam ao currículo dessa escola quais conhecimentos são necessários para que educação e trabalho caminhem juntos no processo educativo dos estudantes.

Aliado ao trabalho, os estudantes mencionaram um problema importante de se discutir na escola: o uso de agrotóxico na produção dos alimentos. Havia uma importante contradição na produção de alimentos que eles mesmos consumiam, que era o uso de veneno na produção. Essa é uma questão crucial que demanda da escola conhecimentos científicos sobre formas alternativas de produção agrícola agroecológica. Assim, o tema agroecologia assume um papel central no processo educativo, daí a necessidade de aprofundarmos esse conceito:

O termo agroecologia surgiu na década de 1930 para indicar possíveis aplicações da ecologia (que estuda os seres vivos e suas interações com o ambiente onde vivem) à agricultura (todas as atividades de cultivo da terra, envolvendo plantas e animais). O desenvolvimento da agroecologia como um corpo sistematizado de conhecimentos é recente, sendo seu conceito disseminado mais amplamente a partir dos anos 1980. [...] Hoje a agroecologia representa a base científica e tecnológica da construção de uma lógica de agricultura que confronta a agricultura industrial capitalista. Fundamenta um modo de agricultura que seja ao mesmo tempo

produtiva, ecologicamente equilibrada, conservando a biodiversidade, que seja socialmente justa economicamente viável e culturalmente adequada. [...] É essencial entender a diferença de lógicas: as práticas de agroecologia não supõem apenas a substituição de agrotóxicos e outros insumos sintéticos por insumos de base biológica, deixando intacta a estrutura da monocultura ou a lógica fabril da produção. A agroecologia propõe algo bem mais radical. Ela orienta o redesenho dos sistemas pela transformação do funcionamento e da estrutura do agroecossistema, ao promover um manejo orientado e garantir alguns processos básicos de promoção da diversidade, pela interação com ecossistemas naturais (CALDART 2017, p. 144-146, grifos nossos).

Sob esse entendimento, a agroecologia não se trata apenas da ausência de agrotóxicos, mas coaduna com uma concepção maior, de produções ecologicamente equilibradas. Quando Caldart afirma que a agroecologia é “uma lógica de agricultura que confronta a agricultura industrial capitalista”, isso se deve ao fato de as práticas serem opostas: enquanto uma preserva a sustentabilidade, a outra a destrói, em prol do lucro. A agroecologia surge então em contraposição à ordem de produção agrícola capitalista:

Todo progresso da agricultura capitalista é um progresso na arte de saquear não só o trabalhador, mas também o solo, pois cada progresso alcançado no aumento da fertilidade do solo por certo período é ao mesmo tempo um progresso no esgotamento das fontes duradouras dessa fertilidade (CALDART 2017, p. 141, grifos nossos).

No quesito trabalho, as crianças, filhas de agricultores, atuam desde muito cedo. O trabalho delas no campo é uma forma de educação que passa de pai para filhos, e é dosado de acordo com a idade e o tempo disponível. Convém mencionar que a maioria das crianças assumiu que exerce ou assume algum tipo de atividade laboral em casa. Outras responderam que trabalham na igreja como coroinhas e em corais.

É importante ressaltar que os pais ensinam a seus filhos, mas, na maioria das vezes, reproduzem práticas que não são benéficas ao homem e ao meio ambiente, e, nesse sentido, a escola deve aliar a ciência à sabedoria popular das famílias. Sobre o trabalho, Pistrak defende que:

A teoria é verdadeiramente simples: o trabalho, qualquer trabalho, é uma base excelente de educação, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas de ensino. Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o

homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação (2011, p. 39).

Sob esse ponto de vista, trabalho e educação são partes inseparáveis da vida. No que diz respeito à categoria *cultura*, os estudantes assinalaram a festa de Santa Luzia, padroeira da comunidade, além de outras: festa do município, festa do ano novo, festa da páscoa, festa de São João, festa da família Marcelino, festa do “Córrego Bolívia” e festa de Natal.

Como esporte, citaram o futebol. É interessante notar que não foram mencionadas outras religiões além da católica. Isso também provoca as discussões curriculares quanto à importância de se discutir a diversidade no campo. Por que esses dados não tratam da diversidade no âmbito da cultura? Será que nessa comunidade há outros grupos religiosos? Práticas culturais como congo, folia de reis e outros? Será uma contradição que impõe às crianças a ideia de uma cultura única? Será que a cultura, em sua historicidade, envolve as mudanças ocorridas nesse âmbito, desde os primeiros moradores? Bakhtin (2010), citado por Queiroz, nos ajuda a pensar essas questões:

Bakhtin (2010) acredita que a cultura está sempre nas fronteiras entre as comunidades semióticas e entre as esferas, no contato e nos processos do homem, nas mudanças sociais, em constante transformação. Que a cultura está nas relações dialógicas, pois reflete e refrata o homem e seus processos sociais a partir de atos de linguagem (QUEIROZ, 2013, p. 3).

Bakhtin e Queiroz abordam a relação da cultura com a língua, compreendendo que a primeira está inserida nas relações dialógicas, e “reflete e refrata o homem e seus processos sociais”, ou seja, promove reflexões e mudanças de direção no homem em sua interação social, seu convívio em comunidade. Assim, a cultura não deveria incitar dominação. Não sabemos como ocorreram os processos históricos e culturais desde os primeiros moradores, mas fomentamos reflexões acerca desta unidade cultural na comunidade.

Os hábitos alimentares também revelam que há uma tradição alimentar preservada pelas famílias. A maior parte do que consomem é produzido na agricultura familiar,

como hortaliças, galinha, porco e ovos. Isso evidencia a função social da terra, servindo para a sobrevivência material dos moradores.

Há outros hábitos no campo, herdados dos povos indígenas, como as práticas de saúde popular que utilizam plantas, raízes, terra, benzedadeiras, parteiras etc. Os estudantes também destacaram: benzimentos, chás e xaropes para vários tipos de problemas de saúde, baseando-se em receitas dos avós. Citaram ainda algumas plantas como: boldo, carqueja, arnica, erva-doce, erva-cidreira, hortelã-pimenta, dente-de-leão, cravo-da-índia, capim-limão, dentre outros fitoterápicos. Todavia, os dados também evidenciaram a substituição gradativa desses elementos por medicamentos da indústria farmacêutica. Ora, se no meio rural há abundância de plantas medicinais e já existem estudos que comprovam a cientificidade desses tratamentos, como a escola poderia contribuir com essa comunidade para ajudá-la a utilizar o que ela possui e gratuitamente?

Sobre esse assunto, dialogamos com Lima, Pires e Vieira (2014), segundo os quais:

As vantagens conseguidas no tratamento com plantas medicinais são inegáveis e a excelente relação custo/benefício, ou seja, ação biológica eficaz com baixa toxicidade e efeitos colaterais devem ser aproveitados, uma vez que a natureza oferece gratuitamente a cura para as doenças sendo esta terapia já reconhecida pela OMS (LIMA, PIRES, VIEIRA, 2014, apud VASCONCELOS, BARRETO 2017, p. 152).

Vasconcelos e Barreto abordaram vários benefícios no uso das plantas medicinais, todavia, essa prática tem sido esquecida, segundo os autores, devido ao “traço cultural de uma comunidade densamente impactada pelas formas modernas e urbanas de viver” (2017, p. 151). Dado o exposto, compreendemos a necessidade de que a escola resgate esse saber popular, porque isso ajuda a comunidade a se desvincular da lógica farmacêutica, da compra desenfreada de medicamentos em farmácias, fomentada pelo capitalismo. Os autores, inclusive, reafirmam a importância da escola nessa preservação:

Seria, pois, necessário, no nosso ponto de vista, um programa de valorização do uso e cultivo de plantas medicinais na comunidade para que estas fossem vistas como uma alternativa sustentável de acesso ao tratamento de doenças e enfermidades, reforçando a importância e o valor dos bens naturais. E a escola pública poderia ser esse cenário de discussão, debate e formadora de ideários, traçando, assim, estratégias viáveis e sensibilizadoras de educação

ambiental na comunidade (VASCONCELOS, BARRETO, 2017, p. 163).

Nessa mesma direção, apoiamos a sugestão dos autores de que a escola pública poderia oferecer “um programa de valorização do uso e cultivo de plantas medicinais na comunidade”, suscitando inclusive a sustentabilidade.

Como vimos, as contradições estão presentes em todas as categorias até então tratadas. Sobre a categoria *problemas/contradições*, os estudantes destacaram a existência de represas nos córregos, que estão deixando os vizinhos rio abaixo, sem água. Alguns rios estão poluídos, devido aos esgotos dos moradores. Além disso, a enxurrada das chuvas leva resto de agrotóxicos usados nas lavouras para os rios. Esse dado aponta para a necessidade de inclusão, no currículo, de estudos sobre a preservação do meio ambiente, sustentabilidade, produção de água por meio da preservação das nascentes, saneamento básico, dentre outros.

Outro problema levantado pelos estudantes é que a prefeitura parou de fazer a coleta de lixo na comunidade. Esse dado demanda da escola uma tomada de posição, no sentido de fomentar a luta por direitos. O que a escola e a comunidade podem fazer para buscar o retorno do serviço de coleta de lixo, que é um direito que está sendo negado? Que conhecimentos podem ser abordados sobre a produção e destinação do lixo e sua relação com a preservação da água e do solo?

Outra questão suscitada foi quanto à falta de atendimento médico em um posto próximo à comunidade. Quando os moradores precisam, recorrem ao posto de saúde da cidade. Todavia, durante a noite não há médicos sequer nesta, então é preciso percorrer mais de 20 km até a unidade de saúde do distrito de Novo Brasil. Esses problemas precisam ser discutidos e analisados crítica e coletivamente, pois só assim é possível tentar transformá-los.

Os estudantes citaram ainda a existência de associação e sindicato dos trabalhadores rurais. No entanto, não fizeram nenhuma relação dessas entidades com as suas lutas ou com os problemas por eles enunciados. No que se refere à escola, cabe uma relação com essas entidades, visto que é importante para os estudantes saber o que esses movimentos e associações ensinam e como organizam as suas ações.

Outra questão por eles assinalada foi sobre a comunicação. Segundo os estudantes, há o problema de falta sinal em toda a região e, quando precisam telefonar, recorrem a pontos já delimitados, onde há sinal. Apesar de essa demanda ter sido encaminhada pela comunidade ao prefeito, ainda não fora atendida. Da mesma forma, há sinal escasso de internet, o que limita o uso de computador. Outro ponto destacado foi a situação precária das estradas. Durante a chuva há muita lama, e sem chuva há muita poeira e buracos que danificam os meios de transporte das famílias. Somado a isso, os moradores apontaram a falta de infraestrutura e de segurança na comunidade, relatando o aumento no número de roubos.

Enfim, o processo discursivo que envolve a interpretação da realidade não é algo simples, mas sem isso, a que serviço estaria então a educação? Os discursos advindos da realidade dos estudantes se entrelaçam, formando uma teia de significação que, para compreendê-la, são necessárias aprendizagens de várias ciências. Desse modo, a produção de texto articulado com a vida possibilita o exercício da interdiscursividade que, segundo Bakhtin, toma a palavra como fenômeno ideológico por excelência, o qual está em evolução constante e “[...] reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, apud BRAIT, 2006, p. 199).

Refletimos com Bakhtin que “só a dialética pode resolver a contradição aparente entre a unicidade e a pluralidade da significação” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, apud BRAIT, 2006, p. 1.). Com isso, em diálogo com os estudantes sobre os problemas apresentados, percebemos que um discurso leva sucessivamente a outros tantos, criando uma cadeia interdiscursiva que trouxe à tona a questão do direito do cidadão de ter saúde, estradas, educação, entre outras providências. As pessoas pagam por esses serviços por meio dos impostos. Então, em que é empregado esse dinheiro? Por que ele não se reverte para a comunidade do campo no atendimento aos serviços imprescindíveis? As respostas dos (as) estudantes apontam, ainda, para a falta de apoio em relação a causas sociais, como o atendimento a famílias pobres provenientes de outros estados para trabalhar na colheita do café e a atenção à saúde e à educação. Diante desse contexto, qual contradição social estaria implícita?

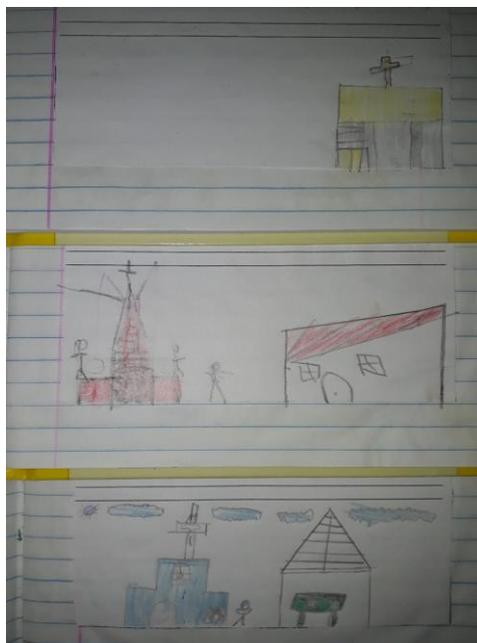
6.3.2 As narrativas das crianças do 1º ano

Com a perspectiva adotada até o momento, iniciamos as análises das narrativas dos quatro estudantes do 1º ano. Apresentamos os registros destes e de suas famílias, conforme constam nos cadernos da realidade. Eles fizeram desenhos e utilizaram a escrita verbal. Do grupo, apenas uma criança não fez nenhum tipo de registro no caderno. Conforme relatado pela professora, essa criança não contava com o suporte da família e, por isso, optamos por não insistir que ela fizesse a pesquisa.

Sendo assim, debruçamo-nos sobre três cadernos para refletir sobre o que eles enunciavam. Em uma atividade, os estudantes completaram a seguinte frase: O lugar onde moro é... Dentre as respostas, estavam: “Legal”, “adorável”, “bonito”. Sobre os rios existentes, disseram que se tratava do “Córrego Bolívia”. Sobre o que mais gostavam na comunidade, citaram: “Ir à escola”, “Brincar” e “Jogar futebol”. Sobre o que não gostavam, relataram: “Eu não gosto de faltar aula”, “quando fico à toa” e “roubo”. Quanto ao que mudariam na comunidade, caso pudessem, eles afirmaram: “Os ladrões”, “Os roubos” e “o preconceito”.

Podemos observar por meio dos desenhos dos estudantes do 1º ano, sem que fosse direcionado o tema (foi um desenho livre), todos ilustraram uma igreja católica. Entendemos assim devido à presença da cruz, geralmente exposta acima do teto, no templo católico. Como esses estudantes frequentavam a igreja junto aos seus pais, era nesse espaço que eles se encontram com a comunidade. Cabe citar que a predominância da religião católica é comum nas comunidades do interior e, nessa comunidade especificamente, esse dado é notório.

Figura 11: Desenhos do 1º ano



Fonte: Gianizelli (2018)

No que tange à cultura, à comunidade e às contradições, as respostas dos estudantes estavam na mesma direção das dos colegas de mais idade: o item mais citado foi o problema dos roubos. Entendemos que esse destaque ocorre devido às vivências de situações de insegurança. Desde pequenas, as crianças demonstraram ter o que dizer sobre os espaços onde vivem.

6.4 A COMUNICAÇÃO DISCURSIVA: OS SABERES E FAZERES DA REALIDADE

Com a convicção de que os estudantes são sujeitos responsivos, em um momento específico dialogamos sobre a atividade de pesquisa que eles desenvolveram em suas comunidades. O diálogo possibilitou que eles explicitassem as suas visões de mundo e de sociedade, a partir do lugar em que viviam.

Considerando Bakhtin (2003), as vozes dos estudantes são equivalentes às do professor, do pesquisador e dos pais, pois nesse diálogo enunciativo discursivo não há a voz maior ou menor, todas possuem o mesmo poder. Neste estudo, os sujeitos foram ouvidos e expressaram suas verdades a respeito das vivências na

comunidade, abordaram temas que talvez não aprofundaram ao escreverem no caderno. Nessa relação, todos são sujeitos do seu dizer.

Para alicerçar nossa prática, acessamos as contribuições de Bakhtin (1997): “O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal” (p. 294). Entendemos assim que enunciado é uma unidade, uma parte da comunicação verbal, na qual o locutor se expressa, já o diálogo é uma troca que ocorre entre locutor e interlocutor, sendo a forma clássica, digamos que a forma completa, da comunicação verbal. Foi o que participaram os estudantes de uma roda de diálogos. O autor ainda aprofunda:

Esta relação específica que liga as réplicas do diálogo é apenas uma variante da relação específica que liga enunciados completos durante o processo da comunicação verbal. Esta relação só é possível entre enunciados provenientes de diferentes sujeitos falantes. Pressupõe o *outro* (em relação ao locutor) membro da comunicação verbal (BAKHTIN 1997, p. 294-295).

Junto a Bakhtin, entendemos que os sujeitos são agentes das relações que estabelecem uns com os outros e, por isso, os seus enunciados são organizados por esses falantes, em função de suas vivências anteriores. Convém explicar que, durante o diálogo com os estudantes, realizamos a gravação para não correr o risco de perdermos falas importantes, visto que todos puderam se expressar livremente, e para que eu, enquanto pesquisadora, pudesse participar do diálogo sem a preocupação de anotar concomitantemente as falas.

Antes de iniciarmos a conversa sobre os dados que eles trouxeram de suas realidades, combinamos a metodologia. Ficou acordado que os estudantes destacariam o que quisessem do inventário. Eles poderiam falar com suas palavras, como achassem melhor, e era muito importante ressaltar as questões mais importantes em suas comunidades. Em acordo com Bakhtin/Volóchinov,

A palavra é a expressão da comunicação social, da interação social de personalidades definidas, de produtores. E as condições materiais da socialização determinam a orientação temática e constitutiva da personalidade interior numa época e num meio determinados. Como tomará ela consciência de si mesma? Até que ponto será essa consciência de si rica e segura? Como motivará e apreciará os seus atos? Tudo isso depende igualmente das condições da socialização (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, apud BRAIT, 2006, p. 193).

Para assegurar o anonimato, nomeamos as crianças por letras maiúsculas do nosso alfabeto. Conforme segue, apresentamos a organização desse diálogo, destacando-o por categorias que emergiram de acordo com as ênfases dos estudantes: violência e insegurança, diminuição da água na região e seca dos rios locais, acompanhamento político, apoio político local. Para cada categoria, apresentamos as narrativas reflexivas que emergiram dessa interação verbal. Cabe destacar que as condições de socialização das pesquisas dos estudantes adotadas neste estudo proporcionaram a interação verbal entre sujeitos.

Um problema que ganhou força nas vozes dos estudantes foi o da **violência** e, conseqüentemente, da **insegurança**. O aluno A iniciou falando da violência, da insegurança e relatou o roubo que ocorreu a um senhor da comunidade, que foi agredido. A professora da turma entrou no diálogo e reforçou que esse problema da violência eles sentiram na pele, pois a escola também fora invadida várias vezes, inclusive levando-se merenda e uma televisão. Essa questão ganhou relevância e os estudantes começaram a mostrar os pontos onde ocorreram arrambamentos: o forro, a janela, a porta; outro aluno relatou que encontrou seu trabalho de pinguim todo sujo e depredado pelos ladrões. Nos enunciados, observamos que as reações-respostas estavam carregadas de sentimentos de medo e indignação que envolve a novidade de um acontecimento nunca vivenciado pessoalmente.

A professora da turma mediou o diálogo reiterando que, além das marcas que ficaram nas paredes e na janela, ficaram marcas na memória deles, que encontraram a escola depredada. Ela chamou a atenção para que todos refletissem: Por que as pessoas roubam? Será que passam fome? Isso justificaria roubar? Por que não pediram ajuda em vez de roubar? Muitas foram as indagações, mas poucas as respostas, porque o sujeito que poderia dar essas respostas, o próprio ladrão, estava ausente do diálogo, pois entendemos, assim como Bakhtin, que são variadas as formas de reações-respostas que preenchem o enunciado e, nesses casos, a ausência do interlocutor, o ladrão, também é uma resposta, ou seja, trata de um sujeito que vive às margens do diálogo.

Na perspectiva teórica metodológica assumida neste estudo, os discursos não são neutros, uma vez que são atravessados por valores ideológicos, pois, como afirma Bakhtin, o conceito de valor ideológico não implica “universalidade”, uma vez que ele

carrega uma significação social de classe (BAKHTIN, VOLÓCHINOV, apud BRAIT, 2006). Desse modo, o diálogo com os estudantes os levou a perceber que vivemos em uma sociedade complexa e dividida entre os que possuem e os que não possuem. Quanto às falas dos estudantes, foi perceptível, em cada resposta,

[...] tonalidades do sentido, da expressividade, do estilo, nos mais ínfimos matizes da composição. As tonalidades dialógicas preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado. Pois nosso próprio pensamento — nos âmbitos da filosofia, das ciências, das artes — nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento (BAKHTIN, 1997, p. 317).

Bakhtin nos faz compreender que nossa expressão é formada pela interação com o pensamento alheio. Assim, a fala de um sujeito é permeada pela fala de outro. Percebemos essa intercorrência nas respostas dos (as) estudantes. Já nos orienta Bakhtin: “Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. E por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal” (1997, p. 316).

Nesse direcionamento, as falas dos estudantes consideravam que não eram pessoas da comunidade que roubavam, mesmo porque na comunidade todos se conheciam e ajudavam uns aos outros com doação de cestas básicas e roupas. Segundo eles, esses atos poderiam ser cometidos por pessoas de outros estados que trabalhavam temporariamente na comunidade durante a colheita do café. A partir dessas falas, fiz alguns questionamentos: Não seria precipitado responsabilizar as pessoas de fora pelos roubos na comunidade? Afinal, não conhecíamos essas pessoas. Talvez elas recebam essa culpa apenas por serem pobres, trabalhadoras das lavouras. Nesse caso, é notório que os (as) estudantes reproduziam falas de outros sujeitos, adultos, o que Bakhtin nos explica:

Nesses casos, o enunciado completo ou a palavra, tomados isoladamente, podem conservar sua alteridade na expressão, ou então ser modificados (se imbuírem de ironia, de indignação, de admiração, etc.); também é possível, num grau variável, parafrasear o enunciado do outro depois de repensá-lo, ou simplesmente referir-se a ele como a opiniões bem conhecidas de um parceiro discursivo; é possível pressupô-lo explicitamente; nossa reação-resposta também pode refletir-se unicamente na expressão de nossa própria fala na seleção dos recursos linguísticos e de entonações, determinados não pelo objeto de nosso discurso e sim pelo

enunciado do outro acerca do mesmo objeto (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Todo esse processo dialógico é composto pelas variações citadas por Bakhtin: em alguns casos, o (a) estudante pode repensar, parafrasear ou referir-se ao enunciado do outro; como também pode expressar seu próprio enunciado. O diálogo, então, é formado por várias vozes, até mesmo de interlocutores que não estejam presentes fisicamente na interação verbal.

Outra questão que sobressaiu nesse diálogo foi a **diminuição da água na região e seca dos rios locais**. Sabemos que esse sempre foi fator de preocupação para o agricultor. Segundo jornal eletrônico Brasil de Fato¹⁷, entre 2014 e 2016, o município de Governador Lindenberg passou por um período sem chuva regular e, em vista disso, lavouras inteiras de café foram queimadas pelo sol e os plantios e as colheitas foram severamente afetados. Estima-se que setenta por cento das lavouras foram perdidas. Esse fato assolou várias cidades do Espírito Santo. Muitas nascentes e rios secaram. Já nos anos de 2017 a 2019, a situação foi regularizada, entretanto, em alguns meses, foi feito o racionamento de água no município para que a situação não se agravasse.

Essa circunstância afetou as pessoas que moram e vivem no e do campo e esse assunto ganhou destaque nas falas desses sujeitos que viveram essa realidade juntamente com as suas famílias. O aluno B relatou sobre a seca e ressaltou a necessidade de economizar água: “tem pessoas na comunidade que mesmo quando chove, molham o café, sem necessidade”. Essa afirmação teve destaque em uma reportagem¹⁸ realizada no município no período da seca, quando autoridades reforçaram que foi feito um acordo no município, de que, devido à intensa seca, os agricultores não poderiam molhar as lavouras com água dos poços/reservatórios, e caso continuassem, os órgãos responsáveis estariam lacrando as bombas que realizavam essa irrigação.

¹⁷ Fonte: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/07/13/por-cao-de-intensa-seca-no-es-camponeses-reivindicam-anistia-de-dividas/>>.

¹⁸ Fonte: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/estv-2edicao/videos/v/moradores-sofrem-com-a-seca-em-governador-lindenberg-es/5325362/>>.

Com o fluir do diálogo, percebemos que os estudantes não possuíam conhecimentos científicos capazes de explicar esse fenômeno da água, de forma que só editar normas para a economia não seria suficiente. Havia ações urgentes a serem adotadas no campo e que envolviam muito mais do que uma simples economia de água. O que isso indaga ao currículo, sabendo-se que o campo tem entre outras funções, a produção de água, cabendo à escola o ensino de como se faz essa produção? Ou seja, quais os conhecimentos científicos são necessários para a compreensão das causas diminuição da água e o que fazer para reverter essa situação? Além do mais, há de se compreender as consequências da diminuição ou falta dela, como por exemplo, devido à poluição e degradação das reservas hídricas, desmatamento, consumo crescente, desperdício, mudanças climáticas, ausência de infraestrutura básica, dentre outros.

A estudante D contou aos colegas que o pai quase perdera a lavoura de café devido à seca. Acabou mantendo-a, mas teve um grande prejuízo. Mas será que esse prejuízo foi apenas financeiro? Como os estudantes sabiam disso? Que outras vozes estavam presentes nessas falas?

Diante dos depoimentos, a professora relatou que houve disputa de água na comunidade no período da seca. As pessoas que moravam no início do Córrego Bolívia tinham, mas as famílias que moram no final ficavam sem água por causa de represas no rio. O estudante C relatou que sua família deixava de molhar as plantações para dar água aos bois. A professora problematizou que, naquele momento em que não havia seca, precisariam continuar economizando para não ficarem sem água, que é um recurso precioso e finito, e que pode acabar. Uma criança afirmou que não poderiam esbanjar só porque não passaram por uma seca.

Se este caso fosse tratado à luz da ciência, o que estudantes e professora dizem estaria correto? Seria a água um recurso finito ou ela poderia ser produzida por meio das intervenções adequadas? Se a água é um bem de todos, porque garante a vida do planeta, porque, na cabeceira do Córrego Bolívia, havia água e, no final deste, os moradores ficavam sem? O que gerou essa escassez e como poderia ser diferente? A solução desse problema consistiria apenas na economia de água?

A professora perguntou que ligação teria a seca com a falta de dinheiro citada pelo aluno B. Ele respondeu que sem água a plantação não gera lucro/dinheiro, com isso

a situação piora. Eu, pesquisadora, problematizei o fato de que um problema pode gerar outros: as pessoas desperdiçando água, poluindo os rios, molhando lavouras desenfreadamente, desmatando a região, tudo isso ocasiona a seca, então, não é possível molhar mais as lavouras, diminuindo a produção, como também os recursos financeiros. Assim, é necessário um conjunto de ações para preservação e manutenção da água.

Faço um parêntese aqui sobre a minha participação nesse diálogo, pois minha problematização tendeu a ser um discurso dominante, tendo em vista que “o discurso citado e o contexto narrativo unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, apud BRAIT, 2006, p. 152). Bakhtin e Volóchinov alertam sobre essa reação ativa ao discurso do outro.

A língua pode esforçar-se por delimitar o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis. Nesse caso, os esquemas linguísticos e suas variantes têm a função de isolar mais clara e mais estritamente o discurso citado, de protegê-lo de infiltração pelas entoações próprias ao autor, de simplificar e consolidar suas características linguísticas individuais (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, apud BRAIT, 2006, p. 152).

Então, nesse processo interativo, eu também fui me constituindo como sujeito dialógico e compreendendo com Bakhtin que, na crítica direcionada a mim mesma,

[...] convém discernir igualmente o grau de firmeza ideológica, o grau de autoritarismo e de dogmatismo que acompanha a apreensão do discurso. Quanto mais dogmática for a palavra, menos a apreensão apreciativa admitirá a passagem do verdadeiro ao falso, do bem ao mal, e mais impessoais serão as formas de transmissão do discurso de outrem. Na verdade, dentro de uma situação em que todos os julgamentos sociais de valor são divididos em alternativas nítidas e distintas, não há lugar para uma atitude positiva e atenta a todos os componentes individualizantes da enunciação de outrem (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, apud BRAIT, 2006, p. 153).

Nesse diálogo, os estudantes fizeram apontamentos em relação à atuação dos políticos e sinalizaram a necessidade de acompanhamento político às comunidades do campo. Como se tratava de um momento em que ocorria a disputa eleitoral para presidente e governador, esse assunto não ficou fora da conversa. Um estudante do 2º ano interferiu dizendo que, se um determinado candidato ganhasse as eleições, ele liberaria o porte de armas. Infiro, com isso, que ele estava vislumbrando uma solução para o problema de roubos da região, conforme citado anteriormente.

Como essa fala partiu do estudante, abordei sobre o momento político que o Brasil estava vivendo, em que um dos candidatos à presidência tinha como proposta política armar a população para combater a criminalidade. Isso estava circulando nas mídias, as crianças tiveram acesso a essas informações e isso surtiu reações a partir da realidade delas. As enunciações discursivas atestam que “[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade” (BAKHTIN, 1997, p. 319).

A estudante D acautelou que era preciso adquirir documentação para se ter arma. E a professora fez uma mediação reflexiva ponderando que é preciso saber usar e quem sabe usar arma é policial e não cidadão. Tentei fazer uma reflexão, ponderando: O que é ser cidadão? Por que essa divisão entre o policial e o cidadão? A professora indagou: Será que seus pais teriam coragem de dar um tiro numa pessoa que fosse roubar sua casa? Então, o ladrão roubaria a arma também e a situação iria piorar, além disso, o policial só poderia usar a arma em defesa dele ou de outra pessoa, e não de qualquer forma. Ela finalizou reforçando que não seriam as armas que solucionariam os problemas, mas sim a educação. E que as nossas armas deveriam ser o lápis, a caneta e o caderno para mudar o Brasil.

Nesse momento discursivo, refleti: Será que a educação sozinha possui tanto poder assim? Não sei se a professora se refere ao poder da educação porque forma sujeitos conscientes, ou se reporta à educação como escolarização. Retornando ao diálogo, o estudante E do 2º ano disse que isso seria um “absurdo”. Isso me fez pensar porque ele usara essa expressão. O que seria um absurdo para ele? Entendemos que, em diversos momentos do diálogo, outras vozes estão imbricadas nas vozes dos estudantes. Conforme visto, o objeto do discurso, que era a eleição de um presidente que propunha a resolver as questões da violência com mais violência, não era objeto do discurso que nasceu ali, na sala de aula, pela primeira vez nesses enunciados. Os estudantes não foram os primeiros a falar da proposta do presidencialismo, à época. “O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências (BAKHTIN, 1997, p. 320). Portanto, os estudantes não foram os primeiros a valer-se desse enunciado. O assunto já havia sido inclusive veiculado e debatido nas mídias.

A questão política ganhou cada vez mais fôlego, o que leva ao realce de uma categoria importante que é o **apoio político local**. F considerou que a necessidade mais importante era ter mais apoio do prefeito. Ela exemplificou que a professora pediu um armário novo, e não recebeu. A professora reforçou que, após o roubo, eles não atenderam às necessidades da escola e nem repuseram o que foi roubado.

Nesse momento em que o prefeito local entrou na pauta discursiva, o estudante E do 1º ano denunciou uma norma do prefeito com a qual ele discordava: o fato de a professora e a servente terem sido proibidas de se alimentarem da merenda escolar. A professora concordou afirmando que não havia restaurantes por perto. A criança então disse: “o ladrão que está lá na cadeia porque fez mal para as pessoas ganha de tudo, comida e dinheiro lá na cadeia, e os professores que estão fazendo o bem não podem comer na escola”. Notamos que parte da fala dela estava relacionada ao discurso da campanha do presidenciável citado, que de várias formas atacava os direitos sociais, fazendo as pessoas acreditarem que esses seriam privilégios. Todavia, o mesmo político defendia a austeridade, a força e os cortes de direitos para resolver os problemas sociais.

É interessante observar que a professora também estava envolvida por esse discurso, tendo em vista que ela reforçou a comparação feita pelo estudante e se colocou como quem exerce função e ocupa lugar social superior ao do presidiário. Ela frisou que era triste a comparação entre um professor e um presidiário em termos de políticas sociais e se emocionou ao falar que a família do presidiário recebia um salário quase igual ao do professor, além de alimentação, assistência médica, enquanto o professor sequer poderia se ausentar para ir ao médico. Quanto à alimentação, a professora reforçou que não considerava que haveria prejuízo proveniente da merenda para professores. A aluna D retomou a palavra ironizando que o presidiário teria mais valor que o professor. Em sequência, a aluna F se solidarizou com a professora: “dá seu sangue pelos estudantes e não é valorizada”. Certamente esse discurso emergiu de outro discurso.

Entrei no diálogo ponderando que realmente o professor precisa ser mais valorizado no Brasil, mas que não poderíamos tirar o direito de um e passar para outro. Esclareci que não são em todos os casos em que a família do presidiário tem direito a receber, somente aquelas que são de baixa renda e precisam ser amparadas por

esse auxílio. Talvez o preso tenha filhos pequenos, que não têm culpa de nada, e que podem passar fome sem esse auxílio, que inclusive é um direito constitucional. É interessante ver as proposições que os estudantes fazem, mesmo sendo muito novos, no entanto, notamos que eles ainda não perceberam as contradições. Observamos que a realidade, para eles é bastante confusa e reproduzem o discurso dos adultos. Entretanto, esse processo dialógico fomenta reflexões sobre a realidade e de alguma forma promove a emancipação deles enquanto sujeitos responsáveis.

A defesa da professora continuou nas vozes dos estudantes. A aluna G argumentou que se a professora trouxesse uma comida para ela, os estudantes poderiam querer comer o mesmo alimento. Enquanto a professora confirmou que não conseguiria comer na frente dos estudantes sem oferecer para eles.

Como um discurso remete a outros, os estudantes voltaram a relatar quando houve o roubo da merenda, em que eles todos ficaram sem ter o que comer no dia seguinte e foi providenciado apenas maçãs. Devido a isso, tiveram que ir embora mais cedo. Essa lembrança faz parte da consciência deles e, segundo Bakhtin (1995), a consciência do indivíduo é um fato sócio ideológico, visto que os signos são criados por sujeitos coletivos nas relações que estabelecem uns com os outros na sociedade. “A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada” (BAKHTIN, 1995, p. 35-36).

Como pesquisadora, mas, sobretudo como sujeito da pesquisa, indaguei sobre o que poderíamos fazer. Será que o prefeito sabia de todas essas necessidades? São tantas escolas, tantas comunidades, será que ele sabia da situação das estradas, do lixo, da saúde? O que poderíamos fazer para informá-lo? O estudante E respondeu que parecia que ele não queria fazer a parte dele.

A professora alegou que o prefeito poderia visitar a escola, conhecer os estudantes e reiterou que a instituição sequer possuía equipamentos como TV, DVD, aparelhos de som e que, por isso, ela levava seu material pessoal ao trabalho.

Algumas propostas de ação emergiram desse diálogo, por exemplo: “A gente podia fazer uma viagem lá pra prefeitura”. A professora repetiu: “se ele não puder vir até a escola, nós poderíamos ir até a prefeitura”. E completou: “vocês, estudantes, são o futuro da comunidade e se vocês continuarem com essa visão, muitas coisas vocês

irão conseguir para a comunidade, porque não podemos achar que tudo está bom, e deixar como está”. Eu relatei para a turma que moradores de uma comunidade foram até a prefeitura gritando, brigando, e não conseguiram nada. Reforcei que podemos ser vitoriosos quando lutamos com respeito e educação. A professora repetiu que gostaria de convidá-lo para visitar a escola.

Para exemplificar a importância das ações coletivas em prol do bem comum, usei a metáfora da lanterna e do vagalume: “se estivermos no escuro e surgir uma luz pequena” – um aluno disse: “uma lanterna” – “é, uma lanterna, ou um vagalume, vai clarear tudo? Vamos enxergar?” – eles responderam: “não.” – “Mas se muitas lanternas ou muitos vagalumes se juntarem? Aí vai conseguir iluminar bastante, não é?” A estudante D retrucou: “Ah, eu entendi o que ela quer dizer: temos que nos unir para conseguir juntos”. E C reagiu: “precisamos pedir pelas estradas porque a comunidade não aguenta mais tanto buraco. Os carros, as rodas, os amortecedores estão quebrando”. Citou um ponto crítico da estrada e disse: “precisamos ajudar nossa comunidade”. A criança D voltou a falar que, se ninguém se unisse, tudo ficaria como estava. Paralelamente, F destacou os pontos mais importantes, como as estradas intransitáveis e a saúde. Ela relatou que as poucas vezes em que a prefeitura enviou a máquina para passar nas estradas, deixou todo o excesso de terra na frente da casa das famílias, o que dificultou a saída de carros. Disse ainda que isso acontece tão poucas vezes que logo os buracos aparecem novamente.

A professora reafirmou que eles falam das estradas porque essa é uma necessidade diária e real, para escoamento da produção de café, de granito, e até mesmo para os moradores fazerem compra de alimentos na cidade e saírem em busca de um atendimento médico.

O problema do posto de saúde local que não funciona foi outro fator de questionamento político. Disseram o fato de que, em caso de uma doença mais grave, o paciente precisa ser levada para Colatina, que fica a 74 km de distância. Uma estudante citou o exemplo de que sua avó doente morrera mesmo de chegar a Colatina: “Talvez se tivesse médico para atendê-la aqui, ela poderia estar viva”. A professora ressaltou que há 18 anos são emancipados de Colatina e que, mesmo assim, ainda não foi construído um hospital para atender a população.

A euforia tomou conta da turma e houve momentos em que todos falavam ao mesmo tempo, cada um querendo contar sua experiência: Um machucou o pé, outro a mão, outro foi picado por um escorpião, enfim, todos e cada um tiveram um motivo para ir até Colatina para ser atendidos.

Desse diálogo denso e intenso, as questões sociais que ganharam força nas vozes dos estudantes foram os problemas que os afetam diretamente na produção de suas existências. Com essa evidência, foi possível vislumbrar por qual temática iniciáramos o nosso trabalho com a produção de textos, e eles optaram por: *assistência política* em relação às demandas da comunidade: saúde, infraestrutura, educação e segurança.

7 PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO COMO PROCESSO DISCURSIVO

Diante do tema originado da realidade por meio de variada manifestação verbal dos estudantes, chegamos ao que Bakhtin denomina como *tema do signo*. A prática de produção de texto ocorreu na perspectiva de que a realidade determina o signo, mas que esse signo reflete e refrata a realidade em seu movimento histórico.

Nessa direção, o que “[...] determina esta refração do ser no signo ideológico é o confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes” (BAKHTIN, VOLÓCHINOV, apud BRAIT, 2006, p. 44). De acordo com o autor, as classes sociais são diferentes entre si, mas elas se servem da mesma língua, porém, “[...] em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (Idem, 2006, p. 44).

Nessa perspectiva discursiva, o tema do signo é a “[...] realidade que dá lugar à formação de um signo de *tema do signo*. Cada signo constituído possui seu tema. Assim, cada manifestação verbal tem seu tema” (BAKHTIN, VOLÓCHINOV, apud BRAIT, 2006, p. 44). Há, então, uma realidade que dá lugar à formação de um signo. De acordo com o autor, tema e forma constituem uma unidade indissolúvel, visto que eles nascem da mesma força e das mesmas condições. Assim este estudo pauta-se na concepção de que os “[...] temas e as formas da criação ideológica crescem juntos e constituem no fundo as duas facetas de uma só e mesma coisa” (BAKHTIN, VOLÓCHINOV, apud BRAIT, 2006, p. 45) e que, por meio da palavra, é possível observar quando nascem os temas e formas, pois a palavra como signo social é o “[...] produto da interação viva das forças sociais” (Idem, 2006, p. 66).

Sob esse entendimento, na prática discursiva de produção de texto interessa-nos não as palavras em si, mas o significado que está materializado nelas por meio das falas dos estudantes. Assim, com base no que mais tocou os estudantes naquele momento, que foi a suposta negligência do poder político em relação aos problemas que eles levantaram em suas comunidades e, para isso, seria necessário fazer algo.

Esse momento de intervenção pedagógica é crucial porque envolve um trabalho organizado interdisciplinarmente, tendo em vista a multiplicidade de significados a serem compreendidos nos temas e, para isso, é necessária a conjugação de vários

conhecimentos científicos que precisam ser ensinados. É uma relação complexa, que exige por parte do professor uma boa organização didática, que atinge o seu clímax na produção de textos. Por isso, juntamente com a professora da sala, organizamos o planejamento, adotando a discursividade na mediação pedagógica. Essa organização didática pode ser apreciada no Apêndice V.

Retomamos, nessa organização, o conceito de alfabetização de Gontijo (2008), segundo a qual trata-se de um:

[...] conceito aberto, portanto, capaz de abranger as diferentes práticas de produção de textos orais e escritos e as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas pelos diversos grupos sociais e a sua dimensão linguística. Nesse sentido, a alfabetização deve ser vista como prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras (GONTIJO 2008, p. 34).

Em 2013, em diálogo com o grupo de formadores no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), Gontijo ampliou esse conceito, situando-o no “[...] campo dos direitos humanos e das teorias do discurso que definem o texto/enunciado como unidade da comunicação discursiva” (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 26).

Desse modo, Gontijo, incorporou aos conceitos os sujeitos das práticas sociais, relacionando o saber/fazer de crianças, adolescentes, jovens e adultos, ou seja, todas as pessoas têm o direito humano de aprender a ler e a escrever por meio do processo enunciativo discursivo, que envolve as suas práticas sociais. Nessa direção, o ensino dos conhecimentos linguísticos efetiva-se nesse contexto em que o texto/enunciado é adotado como unidade da comunicação discursiva (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 26). Destacamos ainda que, Gontijo, ao ampliar esse entendimento, traz como parte indissociável do ensino da língua o espaço para a expressão da *críticidade, da criatividade e da inventividade* dos sujeitos responsivos.

Compreendemos, junto à autora, que as dimensões da alfabetização são indissociáveis das práticas sociais dos sujeitos, ou seja, da realidade concreta, *em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos*. Assim, o texto (oral e escrito) é um instrumento por meio do qual se realizam as aprendizagens de diversos conhecimentos.

Nessa perspectiva, abordamos a prática enunciativa/discursiva de produção de texto na sala de aula, objetivando responder à proposta inicial deste estudo, que consiste em organizar *práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo*.

Adotando a dialética entre os conhecimentos linguísticos e as práticas sociais dos sujeitos envolvidos, baseamo-nos em Geraldi (2013), de forma que as ações a serem desenvolvidas em torno da escrita possibilitassem aos estudantes terem o que dizer. Para isso, a pesquisa da realidade ofereceu as razões para o dizer e, nessa linha, o aluno se torna autor e responsável pelo ato de dizer, pela escolha do que diz e o endereçamento a quem diz. A escrita, segundo Geraldi (2013), deixa de ser uma simples descrição, mas um discurso organizado e intencional do aluno.

Nesse trabalho, o estudante teve o *que dizer*, pois ele falou de um lugar conhecido que é a sua própria vida, e isso faz com que ele, além de ter *razão para dizer*, passe a ter necessidade social para dizer. Esse dizer é carregado de julgamento valorativo e projetivo dessa realidade e, em vista disso, a escrita não é aleatória, uma vez que os interlocutores são identificados em virtude de cada situação concreta.

Nessa relação discursiva enunciativa, o estudante escritor assume-se como sujeito responsivo e autor do que diz, e a decisão sobre a escolha de *para quem diz*. Nesse caso, a produção de texto assume um espaço de movimento histórico e de transformação social. Trata-se de uma práxis que se efetiva por articular o mundo da vida e o mundo dos conhecimentos linguísticos, considerando-se que dessa relação social entre conhecimentos da língua, com base na materialidade da vida, emergem consciências que podem ser produtoras de novas relações sociais.

Como dito, após a imersão dos estudantes em suas comunidades, com a curiosidade de pesquisadora, analisei os dados e dialoguei sobre esses em sala de aula. A partir desse diálogo, vários temas da vida emergiram como possibilidades curricular, capazes de integrar a vida e a cultura. Os temas foram elencados no quadro de giz e, após isso, esclarecemos que todos eles eram importantes e poderiam ser estudados no decorrer do tempo escolar deles, mas, devido ao tempo que eu teria em sala de aula, não seria possível abranger todos e, por isso, escolheríamos um a ser estudado com a minha participação. Após isso, o trabalho continuaria com a professora regente. E eles optaram, por unanimidade, em estudar

os problemas da comunidade, surgindo a pergunta: Por que em nossa comunidade não temos serviços efetivos de saúde, estradas cuidadas, coleta de lixo, fossas para evitar poluir os rios e segurança pública?

A partir da definição da temática, tendo por foco a prática de produção de textos, realizamos o plano da organização didática, juntamente com a professora da turma. Para isso, foi necessário pensar na seleção de conteúdos que dariam conta da compreensão do tema em relação ao seu contexto e as formas de mediação mais apropriadas para a aprendizagem dos conhecimentos propostos. De um lado, buscamos os conhecimentos necessários para compreensão do tema, e de outro, os conhecimentos linguísticos para a escrita dos textos.

O processo de elaboração do planejamento coletivo (professora da turma e pesquisadora) não foi muito fácil, visto que, mesmo tentando marcar diversas vezes um encontro para sentarmos e planejarmos juntas – o que seria ideal – não foi possível, devido à carga horária da professora que, na ocasião era de 50 horas semanais, distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Essa é uma realidade da pesquisa que não pode ser omitida, pois a jornada exaustiva faz parte da vida da maioria dos professores.

Então, encontramos uma forma de driblar essa realidade: adotando recursos tecnológicos como e-mail, telefone e aplicativo de mensagens para construirmos o planejamento das aulas. Além dessas ferramentas, aproveitamos os intervalos dos recreios. A professora sempre foi muito prestativa e disposta a colaborar e a se envolver na pesquisa. A maior parte da comunicação ocorria aos fins de semana, motivo pelo qual demonstramos nossa gratidão à docente. Assim, o trabalho não sofreu nenhuma interrupção por causa do fator tempo da professora, mas foi superado pelo empenho dela e também da pesquisadora, da orientadora – que teve um papel imprescindível na orientação de todo o processo – dos estudantes e dos pais que colaboraram respondendo às questões do inventário da realidade.

Poderíamos optar por omitir esse fato – já que de uma forma ou de outra o planejamento aconteceu – no entanto, o contexto foi repleto de dificuldades que foram estrategicamente contornadas ao longo da trajetória de pesquisa. Nosso propósito é mostrar que a realidade é um diferencial que impulsiona a educação, tornando-a mais significativa, por isso, ela permeia toda esta pesquisa.

No cenário exposto, organizamos coletivamente o trabalho pedagógico, apropriado ao contexto de turma multisseriada, contemplando as especificidades e necessidades de aprendizagens, não com foco nos conteúdos para cada ano escolares, mas, sobretudo, nas necessidades de aprendizagem evidenciadas pelos estudantes. Nesse sentido, a sala de aula deixa de ser multisseriada para se tornar uma sala de interação de sujeitos de várias idades. De acordo com Mata (2015), essa forma de organização de turma na perspectiva da multi-idade oportuniza, entre outras coisas, o convívio das crianças com parceiros de mesma idade e também de idades diferentes, o que possibilita a troca de saberes e experiências que podem resultar em práticas colaborativas de aprendizagens.

Iniciamos a nossa reflexão do planejamento a partir do questionamento dos estudantes: 1) Por que o posto de saúde que há próximo à comunidade raramente funciona?; 2) Por que as estradas estão quase sempre ‘esburacadas’?; 3) Por que os lixos não são recolhidos?; 4) Por que é importante ter fossa nas casas?; 5) Por que as pessoas estão roubando no meio rural e o que elas roubam?; 6) Por que as escolas não são próximas às nossas comunidades? Essa organização didática pode ser visualizada Apêndice V: “Organização didática da prática de leitura e produção de texto em uma sala multisseriada”.

As questões em tela têm relação direta com os direitos sociais, por isso refletimos sobre a necessidade de reunir conteúdos que trouxessem essa temática, e propusemos o assunto *Democracia, participação popular e Cidadania*. Primeiramente, abordamos Democracia e participação popular. Para a mediação desse tema, recorreremos à leitura e diálogo de dois livros de literatura infanto-juvenil: o livro “Quem manda aqui?” de André Rodrigues (2015) e o livro “Professor Bóris em: Democracia”, de Luciana de Almeida (2004). E para o conteúdo cidadania, utilizamos a leitura e o diálogo sobre o livro: “Se a criança governasse o mundo”, de Marcelo Xavier (2012). O primeiro livro foi pensado para as crianças pequenas do 1º e 2º ano, o segundo para as crianças do 3º ao 5º ano e o terceiro foi pensado para todos, pois incorpora os três conceitos abordados. Vale destacar que, embora fosse feita uma divisão didática dos livros, não houve essa barreira entre os estudantes, visto que todos participaram das leituras e discussões das obras.

Prevíamos uma quantidade de 10 aulas para desenvolver a organização didática, entre outubro a dezembro de 2018. De acordo com a necessidade, houve semanas em que compareci à escola duas vezes, e em outras frequentei-a todos os dias. Para contribuir com as reflexões sobre a realidade, a leitura e a produção de texto, estas foram colocadas como atividades discursivas que possibilitavam a ampliação dos elementos que conjugam para a responsividade dos estudantes e professores.

De acordo com Bakhtin (2003), a compreensão responsiva é a primeira fase para uma resposta. Essa pode ser uma concordância, uma discordância, uma ação, uma crítica propositiva, dentre outras. Para a compreensão ativa e responsiva dos estudantes, buscamos os temas *Democracia, Participação Popular e cidadania*. Para a prática de leitura e de produção de texto, utilizamos livros de literatura infanto-juvenil que abordassem lúdica e ilustrativamente esses conceitos.

Os objetivos específicos direcionaram a metodologia a ser abordada em sala de aula: realização de leituras que incentivassem a compreensão de formas de participação social, política e cidadã; discussão que relacionasse os temas da leitura à realidade concreta dos estudantes; análise da compreensão dos estudantes sobre a existência dos problemas levantados na comunidade; produção de texto destacando as coisas consideradas boas na comunidade, os problemas observados, o porquê desses problemas, como resolvê-los ou amenizá-los; leitura em voz alta, para os colegas, dos textos produzidos; reescrita do texto por meio de um trabalho sistematizado dos conhecimentos linguísticos embasados no caderno Alfabetização teoria e prática de Gontijo e Schwartz (2009).

Assim, a fim de possibilitar a compreensão da vida, o entendimento e o domínio da cultura, realizamos uma mediação dialógica em sala de aula, com os livros de literatura, mencionados, conforme relatado a seguir.

7.1 A LEITURA COMO PRÁTICA DE INTERAÇÃO VERBAL

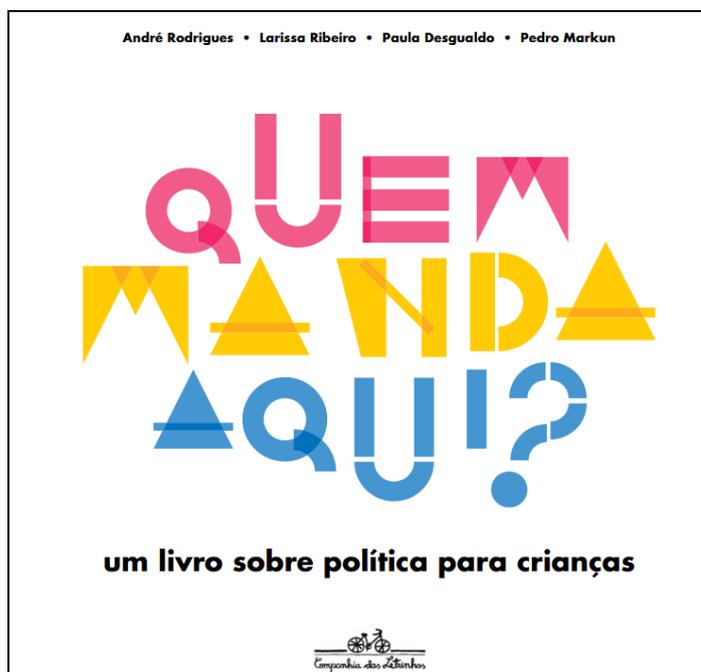
Neste tópico, relatamos a primeira e a segunda aula da organização didática, que trataram da leitura como prática de interação verbal. Para compreender a concepção de leitura que abordamos no presente estudo recorreremos a Geraldi e Bakhtin. Conforme citado por Fuza (2011), Geraldi (1996) postula que, antes de qualquer

atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula (FUZA, et al. 2011, p. 480). Nesse sentido, a perspectiva bakhtiniana nas práticas de leitura considera as relações sociais, promove reflexões sobre diferentes realidades e favorece a formação de um sujeito-leitor crítico (FUZA, et al. 2011).

Assim, em sala de aula, realizamos o trabalho com o primeiro livro – “Quem manda aqui?” (RODRIGUES et al., 2015). Segundo Pedro Markun, um dos autores, este livro foi pensado para os pequenos, com recursos que os possibilitem refletir sobre as relações de controle e poder na sociedade. Isso é feito por meio de narrativas que envolvem a personagem de um rei soberano, que por meio de suas atitudes, leva a reflexões importantes sobre o impacto de certas decisões políticas na vida das pessoas. Conforme o autor, esse livro foi feito para as crianças e com elas. Por meio de uma conversa sobre política utilizando o universo infantil, os autores buscam personagens que na relação de poder tomam decisões, como reis, rainhas, xerifes, prefeitos, pais e professores.

A obra provoca as crianças a refletirem sobre quem dá ao outro o poder de decidir e por quê. Outra característica importante, apresentada pelos autores, foi a preocupação que tiveram com as questões de gênero e diversidade. Foram utilizados como opção de linguagem todos os coletivos no feminino. O livro passa uma mensagem de que o elemento fundamental para a execução de qualquer política é a escuta das diferentes vozes e que, somente assim, é possível a execução de qualquer política. Diante de tais reflexões a respeito do livro, consideramos apropriado a sua utilização na mediação pedagógica em sala de aula no trabalho proposto.

Figura 12: Capa Livro "Quem manda aqui"



Fonte: <<https://livroquemmandaaqui.files.wordpress.com/2018/08/qma.pdf>>.

A capa é um convite à desconstrução de que a política é algo feito por pessoas que enganam e oprimem os outros. A forma colorida, com letras de tamanhos irregulares, demonstrando um pouco de esforço para ler como se fosse um quebra-cabeça, evidencia que a política é um pensar e agir coletivo e a pergunta, com a disposição gráfica das letras que exige certo esforço para a sua decifração, é um convite que instiga o leitor a entrar na história. Não há voz maior nem menor, todas possuem igual poder. Trata, pois, de um poder centrado nas necessidades sociais das pessoas. Nas imagens abaixo, vemos o momento da leitura do livro na sala de aula.

Figura 13: Leitura da pesquisadora



Fonte: Gianizelli (2018)

Faremos aqui um parêntese necessário para esclarecer a disposição das carteiras escolares em sala de aula: em momento oportuno, foi dialogado com a professora sobre organizarmos as carteiras em círculo, para possibilitar o diálogo olho no olho, o que aconteceu nos primeiros momentos, no entanto, posteriormente a professora sempre retornava com a disposição das carteiras em fila e assim foram mantidas as carteiras como na foto: há uma fila indiana com alguns estudantes, e ao lado, duas filas com quatro estudantes cada, distribuídos lado a lado. Consideramos inconveniente a cada ida à escola pedir à professora para mudarmos as carteiras de lugar, já que é uma organização da sala feita por ela, optamos por respeitar a escolha dela. Porém, ressaltamos que a disposição das carteiras em fileiras é divergente à concepção de educação adotada nesta pesquisa.

O livro foi salvo em PDF e organizado em slides no equipamento de multimídia. Combinamos coletivamente como faríamos a leitura e o diálogo. Foi acordado que durante a leitura, eles fariam anotações das coisas que considerassem interessantes. Inicialmente apresentamos o livro, a capa, os autores, as condições de produção, os ilustradores e a editora. A primeira leitura foi realizada por mim e em seguida dialogamos sobre as observações e anotações dos estudantes. Um de cada vez foi relembrando os personagens citados e suas características. Durante esse diálogo, observávamos que estudantes recorriam às suas anotações para lembrar o que haviam anotado. Encontramos nessa ação uma das funções da

escrita que, segundo Gontijo e Leite (2002), é a função mnemônica, isto é, escreve-se para recorrer à escrita para lembrar, conforme aprofundam a seguir:

Visando a contribuir para a compreensão dos processos que se constituem na criança, nesse período, o estudo que realizamos sobre o processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar teve por finalidade investigar como as crianças escrevem e se relacionam com a linguagem escrita ao serem incentivadas a utilizá-la como recurso mnemônico. Desse modo, partimos do princípio de que a linguagem escrita é um sistema de signos que serve de apoio às funções intelectuais, especificamente à memória (GONTIJO; LEITE, 2002, p.147-148).

O estudante A, recorrendo às suas anotações, destacou sobre o “Rei mandão” e fez uma relação sobre os regimes de governo que estudaram na semana, exemplificando que ainda existia rei na Inglaterra. Assim, para além de conhecer os regimes monárquicos, ditatoriais militares e outros, entendemos ser relevante que compreendessem a concepção de democracia participativa e representativa. Ao cruzar informações, os estudantes entenderam que a nossa democracia é representativa, mas que o ideal seria que tivéssemos uma democracia participativa, ou seja, que o povo tivesse participação mais direta nas decisões de poder.

Consideramos significativo citar exemplos como o da Grécia, que viveu um período de democracia direta, com decisão do povo, mas excluía mulheres e negros, do mesmo modo que o Brasil teve um período com esse tipo exclusão. Destacamos que hoje vivemos no Brasil a democracia representativa, daí a importância de conhecer, escolher bem seus candidatos e exercer o direito de votar.

A estudante B disse que, quando apareceu o índio na trama, lembrou-se da história do Brasil, quando as riquezas dos índios foram levadas para um rei. Explanei nesse momento, dizendo que esse é um capítulo muito importante da história do país em que fomos drasticamente explorados por Portugal: os índios sofreram, sendo subjugados por um rei desconhecido por eles. Nós perdemos não só as riquezas naturais, mas nossa cultura original foi submetida a uma dominação de Portugal. Sofremos as consequências dessa exploração até hoje. O aluno C completou dizendo que quando o livro cita a escrava também se lembrou do Brasil. A professora então abordou a injustiça sofrida pelos negros, a exploração do trabalho e o tratamento perverso, sendo considerados subalternos e inferiores aos brancos.

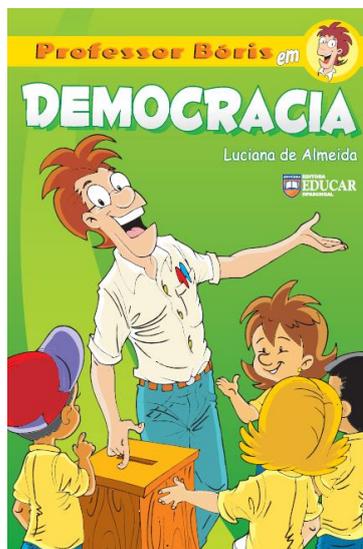
O aluno D disse que gostou da parte que cita “um militar que não sabe brincar”. Indagou: “Porque ele queria só a vontade dele, não é?” Já a aluna B disse que gostou do trecho em que aparece a prefeita, mas que as pessoas não gostaram das atitudes dela e por isso escolheram outra pessoa. “Igual nas eleições onde podemos escolher os prefeitos” - afirmou a aluna. A professora ponderou que isso já aconteceu algumas vezes no Brasil: “Se a maioria da população está insatisfeita e uma investigação encontrar irregularidades, pode ocorrer a troca de governante”.

Já a aluna E comentou que não entendeu a parte que fala da professora, na história. Em vista disso, convidamos a todos para uma nova leitura da página em questão e com isso, emergiu a seguinte conclusão: A professora esqueceu que devia continuar aprendendo. Sobre essa questão, todos os seres humanos estão sempre aprendendo uns com os outros e por isso é importante sempre ter a consciência de que não sabemos tudo e precisamos continuar aprendendo.

Nesses momentos foi possível reunir os elementos necessários para as mediações em torno de informações, orientações e ensino de conceitos de política, participação popular e democracia. Nesse movimento dialógico do processo ensino aprendizagem, percebemos o clima de satisfação entre os estudantes que sorriam alegremente, com os olhos brilhando, pois demonstravam que estavam compreendendo o que estudavam.

O segundo livro previsto no planejamento, “Professor Bóris em: Democracia” é um livro informativo que discute o processo eleitoral, sua história e o lugar do voto no exercício da cidadania, de autoria de Luciana Almeida.

Figura 14: Capa Livro "Profº Bóris..."



Fonte: <<https://livroquemandaqui.files.wordpress.com/2018/08/qma.pdf>>.

Realizamos uma dinâmica de leitura do segundo livro, respeitando a concepção de linguagem como forma de interação verbal. Como não tínhamos um exemplar do livro, fizemos um download em PDF e com ele, um Power Point para ser exibido no equipamento de multimídia para propiciar a leitura de todos.

Iniciamos as abordagens apresentando o livro, a autora e os ilustradores. A capa é colorida, apresenta o espaço de uma sala de aula, aparentando um ambiente participativo e um convite atrativo à leitura. A metodologia de leitura foi a mesma adotada no primeiro livro, porém, tivemos mais cuidado com as pausas página a página, explorando bem a produção de sentidos nas enunciações dos estudantes.

Durante a leitura, os estudantes se manifestaram, agregando os conhecimentos apropriados durante as aulas da professora e também em suas vidas cotidianas. Foi o que ocorreu com a criança E, que comentou sobre a parte do texto que citava as bandeiras. A turma havia estudado sobre esse assunto no dia anterior e coincidiu que o dia da realização deste trabalho foi 19 de novembro, data em que se comemora o dia da bandeira. Relembrou, ainda, motivados pela leitura do primeiro livro, os regimes de governo. Nessa corrente discursiva, F retomou a fala da colega por dizer que ser democrático é quando podemos escolher, decidir as coisas, e monárquico é quando há o rei e só ele decide. Interessante como eles trouxeram à memória os conteúdos estudados e os associaram aos conhecimentos dos livros.

Então, eles começaram a falar que gostaram muito da eleição feita pelo professor Bóris em sala de aula e nessa direção, a estudante F pediu à professora para fazerem também uma eleição para escolher um representante para a turma. A docente concordou dizendo que em outro dia poderiam fazê-lo.

As retomadas e associações de conhecimentos anteriores na produção de outros são provas do que afirma Bakhtin (2003), de que a língua, as palavras, são quase tudo na vida das pessoas. No entanto, a realidade da língua é multifacetada e amplamente abrangente, e por isso, o autor adverte que não devemos pensar que ela possa ser interpretada apenas por métodos linguísticos. O objeto da linguística é o material ou o meio de comunicação discursiva, mas não é, em si, a própria comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003), pois os enunciados são sempre novos acontecimentos da comunicação discursiva.

Nessa direção, a enunciação do estudante A evidencia que ele compreendeu o conceito de democracia por afirmar que “o João do livro não entendeu o que é democracia porque na hora de fazer campanha para a sua eleição, ficou falando coisas que só beneficiariam ele mesmo”. Outros na sala concordaram com ele, mas somente a jovem A foi taxativa ao afirmar que não votaria nele.

O estudante D mostrou preferência por ideias democráticas como a de Aninha, sob a justificativa de que ela pensou na melhoria da escola. Vários estudantes concordaram com D, afirmando que votariam na Aninha. Houve uma voz dissonante que não conseguiu ver essa característica na menina, a não ser a sua beleza física: “Que besta votar em um candidato porque é bonito” (ESTUDANTE C).

Outro candidato foi apontado criticamente pela estudante F, afirmando que achou ruim a parte em que ele disse que iria revistar as carteiras para ver se tinha chiclete e iria “resolver no braço”. Compreendemos que as palavras do estudante (da história) são carregadas de significado ideológico. Volóchinov (2017) nos instrui que:

Esse papel excepcional da palavra como um meio da consciência determina o fato de que *a palavra acompanha toda criação ideológica como seu ingrediente indispensável*. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de qualquer fenômeno ideológico (de um quadro, música, rito ou ato) não podem ser realizados sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo

verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem separados dele por completo (VOLÓCHINOV, 2017, p. 100-101).

Quando o jovem (da história do livro) diz que vai “resolver no braço”, isso gera um sentimento na estudante F, que disse que “achou ruim”. Esse julgamento negativo pode estar relacionado ao significado ideológico dessa atitude. Junto ao autor, percebemos que *a palavra acompanha todo ato ideológico*. Assim, uma palavra sozinha não expressa o que há numa sinfonia musical, por exemplo, mas ela precisa estar permeada pelo sentido ideológico, como um signo ideológico.

A ideia de democracia como ação de votar e ser votado ficou mais uma vez evidenciada na voz de B, que gostou das histórias “na parte da democracia que se refere a votar”. A professora corroborou com o fortalecimento dessa ideia e avaliou a importância da cidadania no que se refere à responsabilidade de escolher bem nossos governantes. Tendo em vista que por vezes a democracia é entendida pelos sujeitos como sinônimo de votar e ser votado, esclarecemos que na democracia, o social e o político não são duas dimensões separadas, pois o político, por sua vez, só se constitui como tal na medida em que é social, e vice-versa (POGREBINSCHI, 2007). Esse conceito foi o nosso foco, pois entendemos que as crianças, como sujeito de direitos, precisam se apropriar dessa aprendizagem desde cedo.

Os estudantes, durante a leitura, se posicionaram como protagonistas e como sujeitos de respostas. Essa atitude foi muito importante porque puderam compreender melhor o que leram. Assumiram comportamento ativo, emitindo as suas considerações de forma autônoma. Além disso, a associação entre a leitura e outros conhecimentos apropriados anteriormente, tanto em sala de aula como também com a família e comunidade, foi algo evidenciado durante os diálogos com a turma.

Embora o enunciado seja a parte inicial da elaboração de diálogos, este não se realiza sozinho porque não consegue manter as trocas discursivas entre os interlocutores. O enunciado para manter-se dentro do processo dialógico implica a compreensão por parte do interlocutor, portanto sugere uma outra ação, denominada enunciação. Tal processo segundo Brait e Melo (2005), define-se como a presença do sujeito no ato discursivo, uma vez que este é capaz de levar consigo para a leitura o seu próprio eu, carregado de experiências sócio-históricas, nas quais são capazes de promover comunicações com outras enunciações (NASCIMENTO 2011, p. 6).

Entendemos junto aos autores que, para que o enunciado se torne uma enunciação, é preciso que haja um envolvimento do interlocutor, trazendo para o *ato discurso o seu próprio eu, carregado de experiências sócio históricas*, promovendo assim, a comunicação enquanto troca, num processo interdiscursivo, dialógico.

O fato de uma enunciação suscitar outras enunciações, que constituem o sujeito sócio-histórico, implica em outro termo denominado, a heteroglossia. Tal construto, segundo Machado (2005), é considerado por Bakhtin como uma linguagem que se edifica com base em outras, tal fato se justifica no sentido de que as diferentes vozes que se concretizam em um determinado discurso revelam o caráter constitutivo deste, uma vez que, foi elaborada com base nos conhecimentos de outros discursos (NASCIMENTO 2011, p. 6).

Destarte, presumimos, em consonância com os autores, que um discurso é constituído por diferentes vozes: de outros, com os quais dialogamos, e de nossa própria compreensão acerca dos diálogos prévios. Ressaltam ainda que “essas vozes que constituem o sujeito podem ajudá-lo no processo de compreensão” (NASCIMENTO, 2011, p. 7), isto é, as relações dialógicas, enquanto experiência, conferem a esse sujeito histórico mais conhecimento.

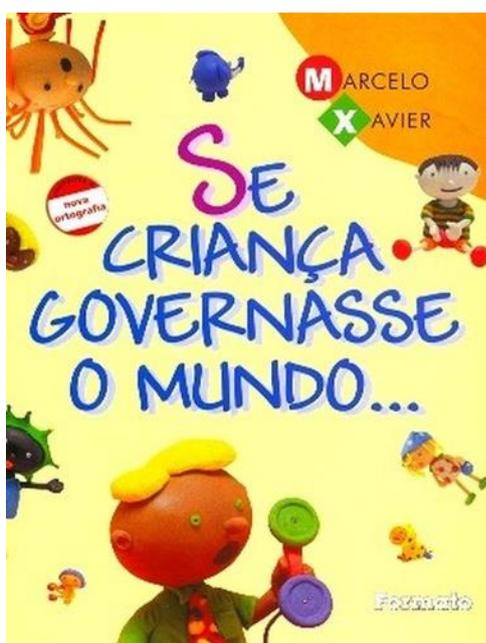
Então, a partir da apropriação de conceitos basilares de democracia, participação popular e cidadania, abrimos caminhos para a ampliação desses conceitos com o próximo livro proposto, “Se criança governasse o mundo” de Marcelo Xavier. A leitura foi realizada com a perspectiva de ajudar crianças e jovens a se compreenderem como sujeitos de direitos e se colocarem como participantes da vida social, com os seus pontos de vista valorativos, a partir de sua realidade.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação foi assumida no campo do direito social e, nessa perspectiva, a criança é concebida como sujeito de direitos. Isso é ratificado na Lei Nacional do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990. Entre esses direitos, encontram-se o direito à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade.

Assim como nos outros livros discutidos, neste também realizamos as atividades de apresentação do livro como título, capa, autorias, editora, ano de publicação. O suporte usado foi o mesmo equipamento de multimídia. Destacamos uma particularidade que chamou a nossa atenção sobre o autor Marcelo Xavier. Ele

conta que as imagens dos seus livros são todas feitas primeiramente com massa de modelar e depois de prontas, elas são fotografadas e passam a compor as ilustrações do livro. É uma modelagem tridimensional, usada para enriquecer as imagens dos livros, dando essa percepção das três dimensões (altura, largura e profundidade), aproximando ainda mais os leitores das ideias centrais do livro. Além disso, as imagens fotografadas são resultadas de oficinas de massa de modelar, realizadas pelo autor, com crianças em várias cidades. O autor recebeu o Prêmio Jabuti e o Prêmio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, entre outros, como reconhecimento ao seu trabalho.

Figura 15: Capa Livro "Se criança governasse o mundo"



Fonte: <<https://pt.slideshare.net/jleiteg/2-se-criancagovernasse>>.

Em conformidade com os pensamentos de Bakhtin, entendemos a necessidade de conhecer o mundo da criança, do estudante, tal como ele (a) o vê, para assim, com empatia, desenvolver uma prática pedagógica significativa. De acordo com Bakhtin (2003), uma ideia ganha legitimidade e poder se ela considerar os aspectos essenciais da vida de um determinado lugar social, tornando possível “[...] ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele” (BAKHTIN, 2003,

p. 23). O livro abordado favorece essa compreensão, tanto de como a criança vê o mundo, quanto do papel que ela pode desempenhar nele como participante ativa. A iniciar pela capa, é possível analisar algumas características como o conjunto de cores vibrantes que cobrem toda a capa, figuras de animais, de muitos brinquedos espalhados, criatividades, a altura dos objetos compatíveis com o alcance das crianças. O mundo das crianças é um mundo que inclui todos, por isso, a capa sugere um governo que leve em conta os interesses, necessidades e direitos da criança, e que veja possibilidades em um mundo que somente as crianças e jovens são capazes de ver.

Com a perspectiva de que as crianças são sujeitos de direitos e de respostas e que podem contribuir para a melhoria da sociedade, iniciamos a leitura. Optamos por fazê-la coletivamente, tendo por base a concepção de linguagem como interação. Os (as) estudantes fizeram a leitura circular, cada aluno (a) leu uma página, e alguns leram mais que uma. Foi uma leitura dialogada entre estudantes (as), pesquisadora e professora.

Figura 16: Leitura realizada pelos estudantes



Fonte: Gianizelli (2018)

Cada página foi discutida e articulada à realidade local dos (as) estudantes.

O autor do livro assinala que, se crianças governassem o mundo, tudo seria melhor. Essa diferenciação do mundo atual com o mundo em potencial leva os estudantes a estabelecerem diferenças entre ambos, e com isso, a opção pelo melhor, ou seja, pela forma de governar das crianças. Essa leitura possibilita a inserção da criança

como ser social e responsável pela construção de um mundo melhor. Com esse foco, as leituras foram intermediadas por perguntas reflexivas, como: se vocês governassem o município, como seriam as estradas? O atendimento à saúde? A segurança de todas as pessoas? A pobreza? E outros.

A obra debate contradições importantes do mundo moderno, que implicam negação de direitos de crianças e adultos, como guerras, distribuição de renda, fome, moradia, pobreza, meio ambiente, solidariedade etc. No que se refere às guerras, ele sequer cogita essa possibilidade por dizer que se as crianças governassem o mundo e se existissem guerras, essas seriam só de brincadeira. Ao perguntarmos aos estudantes o que eles sabiam sobre as guerras, E respondeu: “Ainda acontecem guerras hoje, e muitas pessoas morrem. Se eu governasse o mundo não permitiria guerras”.

Na sequência, o texto evidencia a desigualdade social decorrente da má concentração de renda que privilegia uns poucos enquanto a grande maioria não possui o dinheiro para as necessidades básicas. Destaca que, se as crianças governassem o mundo, os bancos teriam dinheiro para todos, e esse seria feito ali mesmo, na hora. Perguntamos a elas se isso seria bom. Sobre isso, D argumentou: “seria muito bom, porque a maioria dos problemas vêm porque as pessoas não têm dinheiro. Então se todos tivessem dinheiro não teria fome”. A aluna B completou: “não faltaria nada para ninguém, essa é a melhor parte. Quem dera se a gente fizesse dinheiro”! O autor não aborda a desigualdade e o que a produz, mas fornece pistas às crianças para que elas possam enxergar a desigualdade social.

A má distribuição de renda foi relacionada, pelas crianças, com a fome. Na página subsequente do livro, o autor remete a governança das crianças à provisão de alimentos para todos e diz que, além de não faltar alimentos para ninguém, eles seriam preparados sem fogo. Os estudantes riram e relacionaram o tipo de alimento sem fogo como se fossem comidas de mentirinha, porque não conseguiram perceber que o autor estava se referindo à forma mais natural possível de consumo dos alimentos. A estudante B se expressou: “Eu já brinquei de fazer comidinha”. Enquanto C enunciou: “É muito importante não faltar comida para as pessoas; uma vez, minha mãe deu uma cesta básica para uma família que estava com fome”. E G lembrou: “Eu vi no jornal sobre os africanos que eles comem lama para sobreviver”.

Os estudantes perceberam que no mundo há pessoas que comem e que não comem, e que isso é algo injusto, no entanto, mesmo reconhecendo a existência dessa triste contradição, não compreendem os determinantes sociais que promovem as contradições por eles observadas.

Outra questão social e muito séria apontada no livro é quanto à falta de moradia digna para todas as pessoas e, se as crianças governassem o mundo, todos teriam casa, mobílias necessárias, cama quentinha e claro, muito carinho.

Figura 17: Página do livro “Se criança governasse o mundo”



Fonte: (Xavier, 2009, p. 11)

Nessa direção, B salientou: “Não são todas as crianças que têm carinho, porque moram na rua”. E D continuou: “Tem muitas crianças que vivem na rua, tomando chuva o dia todo, e não têm casa, enquanto muitas pessoas têm tudo do bom e do melhor”. A estudante A reforçou: “Quando eu fui a Vitória, vi um homem numa calçada na chuva e fiquei muito triste”. Nessa cadeia discursiva, a aluna H assumiu que: “Se eu governasse, não permitiria crianças na rua, faria uma casa para todas elas ficarem, com tudo que precisassem”. E G definiu que “se criança sêsse...” (percebendo o desvio gramatical, reformulou): “Se criança governasse o mundo, seria bom”.

Em relação à saúde alternativa no campo, esse é um tema importante de se tratar. Há uma variedade de ervas, raízes, caule e sementes, óleos, argilas que são usadas

como tratamento de muitos males. Assim, quando o livro aborda a saúde, de certa forma, denuncia o mercado de medicamentos e propõe que se as crianças porventura governassem o mundo, o remédio seria apenas uma colher de água com mel e resolveria os problemas. Nesse trecho, os estudantes não entenderam bem o que o autor queria dizer, o que exigiu mediação por parte da professora e da pesquisadora. Na pesquisa que os estudantes realizaram, conforme apresentamos no início deste trabalho, eles apresentaram conhecimentos da comunidade em torno de tratamentos alternativos que são passados de geração a geração.

O livro também aborda o cuidado e a preservação dos animais e da natureza como um todo, e isso provocou algumas enunciações como: “As árvores são muito boas para nós”; “Aqui, no Córrego Bolívia, eles queriam cortar”; A pesquisadora enfatizou a necessidade de todos preservarem a natureza, como no livro. Ao abordar sobre os animais, o estudante G falou: “Essa é importante, os bichos não morrerem” e em seguida, A, em tom de censura, denunciou que “Tem gente que joga lixo no rio, aí polui a água, e também vai para o mar e mata os animais”.

Observamos que, apesar da origem campesina dessas crianças, o diálogo não fluiu na direção da consciência ecológica. A consciência agroecológica, de acordo com Altieri (2004), fornece os princípios ecológicos básicos para se ter um ecossistema produtivo, sem danificar os recursos naturais, sendo sensível à cultura, socialmente justo e economicamente viável. As crianças, filhas de pais agricultores, não de aprender desde cedo que é possível haver uma produção sustentável para fornecer até as mais distantes gerações. Para isso, é preciso compreender que o agroecossistema deve ser mantido saudável. Mas o que seria um agroecossistema saudável e produtivo? Segundo o autor, precisa haver equilíbrio entre plantas, solos, nutrientes, luz solar, umidade e outros organismos coexistentes. Além da consciência agroecológica, há movimentos importantes no campo que levantam essa bandeira como questão central de sobrevivência, que ligados à vida campesina: Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Esses lutam por políticas públicas voltadas à soberania alimentar e à preservação de sementes. E entre os direitos das crianças, há o direito à educação, neste caso, a educação do campo.

Como dito, o momento de leitura e diálogo se deu sem distinção de séries. Quando o estudante do 1º ano leu uma página, ele o fez identificando o som de cada letra ao pronunciar, quase soletrando. Nesse momento, com a intenção de ajudar, outro do segundo ano completou a frase. A professora interveio: “Calma, deixa ele ler”. A intenção do jovem foi ajudar, pois momentos como este despertam a paciência, a solidariedade e a compreensão da diversidade que é inerente ao ser humano.

O livro também citou a questão da comunicação. Para isso, utilizou-se dos serviços públicos dos correios, considerados muitas vezes morosos. É importante notar que o autor não focou nas faltas existentes, mas nas soluções, porém, ao apresentá-las, oportunizou aos leitores perceberem as contradições, os problemas sociais. Isso contribui para o desenvolvimento de atitudes propositivas frente aos problemas.

Figura 18: Página do livro “Se criança governasse o mundo”



Fonte: (Xavier, 2009, p. 19)

Durante a leitura, as imagens também eram exploradas. Em dado momento, elas relacionaram uma delas a uma carta de amor e com isso, lembraram do correio da amizade que outrora fizeram na escola. Todavia, o assunto da comunicação não se estendeu até a realidade da comunidade deles.

Outros assuntos foram tratados na leitura, com enfoque nas brincadeiras por meio das quais as crianças poderiam transformar o mundo do adulto. O livro citava um comércio que vendia de tudo, cadeiras que viravam trem de ferro, almofadas que

substituíam cadeiras no local de trabalho etc. Esse momento possibilitou a retomada das brincadeiras das crianças daquela comunidade: “Tia, eu lembrei de uma brincadeira quando combinamos uma coisa e fazemos assim com o dedinho (duas crianças encostam os dedos mínimos, firmando o acordo), aí acabou, está falado”.

Em tom conclusivo, o autor da obra apela ao público leitor, lançando a seguinte pergunta: “Afinal, se criança governasse o mundo, ele seria...”. Os estudantes completaram com as suas enunciações e anunciações: “Muito melhor”, “um brinquedo”, “um doce”, “uma brincadeira de mentirinha”, “seria legal, sem roubo, com dinheiro de mentirinha”. E, no final, o autor concluiu que o mundo seria uma bola de brincar. Os estudantes deram uma salva de palmas. Foi lindo!

Após a leitura, houve espaço para os estudantes comentarem o que quisessem sobre a obra. “Gostei mais da parte sobre ter uma casa para todos, com uma cama quentinha, porque sinto muita ‘dó’ das crianças de rua, que não têm carinho, se eu pudesse daria uma casa para elas” (Estudante H); “Gostei mais da gente poder pegar o dinheiro no banco, feito na hora” (Estudante C); “Eu gostei da página da comida, no Brasil tem muita gente passando fome” (Estudante G); Na Síria também” (Estudante A). E o Estudante G: “Na África”. “Minha mãe disse: agradece a Deus pelo que você tem, porque as crianças na África não têm nada para comer” (Estudante E); “Eu vi a reportagem de uma menina que tem a minha idade e é a pessoa mais leve do mundo” (Estudante A). “Eu vi no jornal que as pessoas na Venezuela também não tinham nada para comer, mas o presidente tinha de tudo” (Estudante D); “Eu vi um mendigo aqui em Lindenberg, no Centro” (Estudante C).

Em vista dessas enunciações, ficamos a imaginar que, mesmo diante da leveza com que o livro tratou das questões sociais, o que tocou os estudantes foi a pobreza e a fome. É notória a influência da mídia na opinião deles, e com isso, em alguns momentos, não olharam para os seus contextos de vida. Talvez a mídia tenha esse poder de desviar a nossa atenção de nossa própria condição social e achar que essas questões não nos atingem. De qualquer forma, as contradições tocaram os estudantes e a grande lição que tivemos com essas falas foi de que as crianças não possuem cercas no mundo em que vivem, e por isso é fundamental que elas aprendam a lidar com esse mundo e se comprometam socialmente com ele.

Aprendemos com Bakhtin que a palavra é uma arena de luta porque ela explicita a ideologia de classe e suas contradições. De acordo com Marx, o capitalismo é uma contradição em processo e por isso não é fácil e nem simples compreender as incongruências que ele produz. Isso exige um estudo das razões das desigualdades sociais e de um sistema que não admite uma distribuição justa de riquezas, visto que ele se utiliza da concentração e do acúmulo do dinheiro para continuar a se reproduzir. Não é uma tarefa simples desvelar essa lógica com as crianças, visto que nos referimos a um sistema que desenvolve relações sociais desumanizantes e dependentes por natureza. No entanto, só o fato de podemos provocar um olhar que desloque o aluno de seu lugar comum, promovendo o estranhamento dessas desigualdades, há muito o que se valorizar no processo educacional.

Passado esse momento de reflexões, perguntei a eles: e se fossem vocês que governassem o mundo, o que fariam? “Eu daria várias vagas de escola para as crianças, faria dinheiro de papel para as pessoas” (Estudante E); “Aumentaria a segurança” (Estudante G); “Eu ajudaria as florestas contra poluição e desmatamento” (Estudante H); “Eu daria dinheiro pros pobres” (Estudante D). O Estudante J disse “Eu daria uma casa para os moradores de rua”; “Eu daria comida para os pobres” (Estudante K); “Tiraria os pobres das ruas e compraria comida para eles” (Estudante L); “Eu daria mais segurança para as escolas, para ninguém roubar, igual aconteceu aqui” (Estudante G); “Eu tive uma ideia: eu faria um lugar para as pessoas poderem conversar e se ajudar. Igual às pessoas que têm depressão precisam” (Estudante B).

Observamos, portanto, que o fator desigualdade social foi recorrente nas vozes das crianças. Elas sabem que não ter o que comer não é bom, tendo em vista que quase tudo no campo gira em torno da comida. Elas percebem que há algo errado na sociedade e que as pessoas são divididas em seres superiores e inferiores, e o que determina isso é a sua capacidade de possuir bens materiais.

O passo seguinte foi provocar os estudantes para que escrevessem um texto, entendendo que eles reuniam os vários elementos propostos por Geraldini (2013): eles tinham o que dizer em torno da temática dos problemas da comunidade, tinham ainda razões para dizer, mas faltava clareza sobre para quem dizer. A ideia do livro norteou o desafio: E se você governasse sua comunidade, o que faria?

Com a leitura e o diálogo sobre os conceitos de democracia, participação popular e cidadania, foram reunidos diversos elementos. Entendemos que ficar atentos às visões de mundo dos estudantes é um princípio importante para o desenvolvimento do espírito crítico, coletivo, solidário, de cidadania e de criatividade, conforme afirma Gontijo (2013). As visões de mundo definem a forma como esses estudantes compreenderão as suas realidades e assim, estabelecerão uma projeção social que pode tanto reproduzir a sociedade ou subverter o estado de coisas. Por isso, a importância e a aspiração de fomentar, instigar, de forma dialógica, que os próprios estudantes autodesenvolvam uma catarse mediante o conhecimento de sua realidade. Com isso, dialogamos com Ponzio, que acresce esse pensamento:

Numa realidade social que apresente contradições de classe, as ideologias respondem a interesses diferentes e contratantes. Os signos ideológicos refletem – ‘refratam’ – a realidade segundo projeções de classe diferentes, e em contraposição a eles, as quais tentam manter as relações sociais de produção, inclusive quando as mesmas se convertem em um obstáculo para o desenvolvimento das forças produtivas ou, ao contrário, propõem-se como instrumento de luta e de crítica do sistema (PONZIO, 2009, p. 116).

Sob essa ótica, o sistema conspira para a manutenção do *status-quo*, por isso devemos ter nossa posição bem definida. Isso a que se refere Ponzio impõe aos professores de classes populares uma responsabilidade e também compromisso de ter a clareza que a linguagem cumpre esse papel desvelador do que se esconde por trás das aparências, dos processos reais de contradições, visando sempre a transformação social. “É preciso submeter à crítica e discussão o que se apresenta como óbvio, certo, natural, unívoco” (PONZIO, 2009, p. 117).

O autor completa, citando Bakhtin, que independentemente do valor que uma ideia possa ter, ela nunca é neutra. Segundo Ponzio, Bakhtin reforça que a valoração de verdade se baseia na sua forma ideológica que é a “[...] expressão de determinados interesses sociais que lhe dá importância, consistência, duração, e que coloca em circulação e concede-lhe qualquer possibilidade de incidência prática sobre os comportamentos e sobre as coisas” (PONZIO, 2009, p. 117).

Percebemos isso quando alguma verdade nos é imposta pelas mídias, apenas para atender a interesses das classes dominantes. Ocorre uma alienação generalizada, como se as pessoas recebessem uma ordem: “Você deve pensar assim. É o certo. O que é contrário a isso é errado!”. Segundo Bakhtin, o que torna uma ideia forte,

verdadeira e significativa é a sua relação com os aspectos fundamentais da vida de um determinado grupo social (apud PONZIO, 2009). Contrapondo-nos à ideologia dominante, o que propomos aqui é um desvelar das contradições da realidade, inspirando as crianças a analisarem a conjuntura com criticidade, para assumir posicionamentos com autonomia. Sem imposições, sem alienação.

Isso, obviamente, faz toda a diferença na escrita como *produção de sentido*, de forma que para

[...] produzirem, precisam voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo desvelam as categorias (ou sistema de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas (GERALDI, 2013, p. 170).

É notório que esse processo, como aconteceu na pesquisa, atribui mais significação ao trabalho de leitura de um texto, bem como de produção textual, tendo em vista a relação do processo de ensino aprendizagem associado à realidade concreta.

As expressões dos (as) estudantes foram muitas, sendo impossível descrever tudo o que aconteceu apenas nestes escritos. Conforme Geraldi (2013, p. 166), isso “[...] se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história [...]”. Portanto, pelo texto lido, os estudantes participaram de uma nova história, em que suas compreensões foram reveladas e aprimoradas.

Durante esse processo discursivo, os estudantes produziram textos orais, a partir de tantos outros textos. Segundo Geraldi (2013, p. 136), “na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução”. Ou seja, neste estudo, os estudantes dialogaram com os seus contextos de vida e os articularam a tantos outros.

Gontijo (2008), sobre o aspecto da produção de sentidos pelos estudantes na interação com o outro, por meio da leitura, afirma: “[...] também defendo a ideia de que a alfabetização é um processo de produção de sentidos, por meio do trabalho de leitura e de escrita” (p. 20). Entendemos com as palavras que, ao fazer uso da leitura e da escrita, o sujeito encontra essa possibilidade de produzir sentidos, por

isso é notório que a turma produziu sentidos por intermédio do texto lido em diálogo com a vida, e fundamentados em suas formações discursivas, ou seja, todas as vivências convergiam para o discurso do aluno não só em sala de aula, mas em todo lugar. Sobre esse diálogo, convém ainda citar as palavras de Bakhtin (2003):

Neste caso o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (p. 271).

Na discussão do texto em sala de aula, percebemos que Bakhtin nos explicou anteriormente: Os estudantes aplicaram o texto à vida, em consonância com um processo de compreensão do texto lido e seus significados.

7.2 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA ENUNCIATIVA E EMANCIPADORA

Ainda nos apropriando da concepção bakhtiniana de texto para orientar nossa prática, destacamos esse esclarecimento do autor:

O texto (oral ou escrito) como dado primário de todas essas disciplinas, e, de um modo mais geral, de qualquer pensamento filosófico-humanista [...], o texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto *de estudo e de pensamento* (BAKHTIN 1997, p. 329).

Sob esse entendimento, compreendemos que “o texto representa uma realidade imediata porque essa realidade provoca o pensamento e a emoção dos sujeitos face a ela”. É entendendo o texto com toda essa potência formativa que realizamos esse trabalho com os (as) estudantes. Na prática de produção de texto consideramos todo o processo, desde o inventário da realidade, as leituras e diálogos realizados até aquele momento. Nessa direção, o caderno da realidade tornou-se um texto e um importante instrumento de leitura. Os estudantes retornaram a ele em vários momentos, e ele ganhou novo significado para além de um simples suporte de escrita. Com a revisitação ao caderno após as considerações

sobre política, democracia, participação popular e cidadania, os dados possibilitam novas significações aos leitores. Retomamos então, à vista disso, o conceito de signo ideológico em Bakhtin:

Esse papel excepcional da palavra como um meio da consciência determina o fato de que a palavra acompanha toda criação ideológica como seu ingrediente indispensável. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de qualquer fenômeno ideológico (de um quadro, música, rito ou ato) não podem ser realizados sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica, isto é todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem separados dele por completo (BAKHTIN, VOLÓCHINOV, 2017, p. 100-101, grifos do autor).

Entendemos junto às reflexões do autor, que a palavra não é vazia, ao contrário é cheia de conteúdo ideológico. Assim ocorreu com a retomada do caderno da realidade. Os processos de compreensão desse fenômeno ideológico, ocorridos neste trabalho, favoreceram que os estudantes acessassem discursos anteriores, dos pais, da comunidade, da professora, da pesquisadora e coadunaram numa reflexão da realidade concreta. É importante complementar ainda que:

O conceito de ideologia para os teóricos russos está diretamente relacionado com a materialidade histórica, nos enunciados concretos que operam nas esferas ideológicas ou campos da atividade humana [...]. O conceito de ideologia no Círculo está em consonância com os conceitos de esfera ideológica, de signo ideológico e da ideologia do cotidiano [...] (QUEIROZ 2013, p. 5).

Seguindo a concepção de Bakhtin, a palavra, quando enunciada, passa a ser um signo porque ela deixa de ser um significante e passa a agregar toda a carga ideológica da realidade à qual ela se refere. Ela tematiza a realidade concreta e toda realidade concreta possui uma materialidade histórica que explica as contradições sociais expressas por meio dos signos. Com base no caderno de realidade, ponderamos ainda sobre a importância da escrita para registro. Além dos registros realizados nos cadernos de realidade, agora seria hora de registrar o dizer deles (as) em torno do que aprenderam uns com os outros por meio da pesquisa, da leitura e dos diálogos. Desse modo, a provocação feita para que eles escrevessem um texto, se colocando no lugar de sujeito que intervém, contribuiu para pensarem sobre as contradições existentes em suas comunidades e proporem soluções.

Nesse momento, os (as) estudantes tiveram liberdade para escrever seus textos, com suas palavras, e organizar as ideias. Trata-se da *linguagem como interação verbal* (BAKHTIN, 1997), portanto, as palavras são dos estudantes, e eles é que dão sentido a elas a partir de seu contexto social. Quanto à produção textual, Geraldi (2013), orienta que é necessário que:

- a) se tenha *o que dizer*;
 - b) se tenha *uma razão para dizer* o que se tem a dizer;
 - c) se tenha *para quem dizer* o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto *sujeito que diz* o que diz para quem diz [...];
 - e) se escolham as *estratégias* para realizar (a), (b), (c) e (d)
- (GERALDI, 2013, p. 137).

E os estudantes pesquisados tinham *o que dizer*: informar sobre sua realidade e como fariam para transformá-la positivamente. Tinham uma *razão*: refletir sobre essa realidade e buscar possíveis soluções. Tinham *para quem* dizer: seus colegas de classe, sua professora, os pais, a comunidade, os pais, a pesquisadora e a pesquisa. São *sujeitos do dizer* e escolhem as *estratégias do dizer*, o que abordaremos mais à frente.

Não houve interrupção ou sugestão no ato da escrita dos estudantes. Alguns perguntaram como se escrevia uma ou outra palavra, então professora e a pesquisadora apenas respondiam às perguntas sem fazer outras intervenções, para que eles expressassem realmente o que tinham para dizer, com suas palavras. Afinal, concordando com Bakhtin (1997): “*o texto representa uma realidade imediata*”.

Figura 19: Estudantes na produção de texto



Fonte: Gianizelli (2018)

Após a escrita, eles tiveram o prazer de ler as produções na sala de aula. Abordamos a seguir o recorte de alguns textos. Optamos por analisar aspectos diferentes de cada produção. Cabe explicar que os estudantes iniciaram o texto com o título: “Se eu governasse minha comunidade, devido ao tema proposto e apenas uma aluna intitulou o texto de “A minha comunidade”.

Um dos textos citava o seguinte trecho: “Eu iria colocar mais segurança nas escolas para os estudantes ficarem seguros felizes” (Estudante K, 2º ano). Mas o que essa afirmação nos sinaliza? Pelo visto, o episódio do roubo à escola foi recorrente nos textos, sendo que alguns deles citavam a instalação de câmeras na instituição.

Sobre a questão da moradia, destacamos o trecho: “Eu faria uma casa para os pobres e daria muita comida para eles porque eles estão passando muita fome. Se eu pudesse faria muito mais para as pessoas” (Estudante A, 2º ano). Enquanto uma estudante do 3º ano destacou que “acabaria com a violência, ia ajudar a minha comunidade ser melhor”. *Ela* percebeu as contradições, pois, se pudesse, faria com que a sua comunidade fosse melhor. O texto do jovem C, 3º ano, focou em questões que afetam a vida em comum:

Eu iria abaixar o preço do gás e das comidas e da gasolina [...]. Eu não deixaria ficar matando os animais silvestres e nem colocar fogo nas matas e destruir as árvores. [...] E o preço do táxi e ônibus iria diminuir e o gás também. [...] E faria um hospital no centro da cidade.

Um dos aspectos relevantes do texto desse estudante foi a presença de assuntos não dialogados em sala, como os preços altos do gás, da comida e da gasolina. Onde ele ouviu esses discursos? Quanto ao uso do termo “silvestres”, é possível que ele tenha lembrado uma aula sobre isso. Em relação a colocar fogo nas matas, isso é vivenciado na comunidade, pois esporadicamente ocorre incêndio em matas locais e, no ano de 2017, houve um grande que colocou toda a região em alerta. A respeito do preço do táxi e do ônibus, relacionamos à realidade dele e de sua família, pois os moradores das comunidades do interior que não possuem meio de transporte, quando estão na cidade, recorrem a táxis e ônibus. Apesar de discutirmos o tema da saúde, apenas esse estudante escreveu que “faria um hospital no centro da cidade”, o que é uma demanda antiga da comunidade. As questões abordadas pelos estudantes em seus textos são ressonâncias dialógicas que remetem aos enunciados, conforme Bakhtin,

[...] anteriores do outro, a marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse todo é perdido de vista (BAKHTIN, 2003 p. 328).

Uma criança do 3º ano considerou relevante o sentido de democracia, o que a levou a afirmar que a sua primeira atitude seria a de ouvir as pessoas da comunidade: “Vou fazer diálogo com as pessoas para saber o que elas precisam na comunidade coisas que necessitam”. Isso tem relação com o ponto de onde partimos nesse trabalho, que foi inventariar a comunidade ouvindo os sujeitos.

Sobre os textos dos estudantes do 4º ano, eles deram mais atenção à possibilidade de continuar seus estudos e a um sistema de ensino que incluía todos. “Todas as escolas teriam vagas e todo mundo poderia estudar, até os moradores de ruas”. É interessante notar que no campo não há escolas para atender o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, por isso eles já demonstraram preocupação com a mudança para outra escola, mais distante do lugar onde vivem. Quanto à lembrança de morador de rua, esta é uma realidade da cidade e não do campo, mas os dois espaços se interpenetram porque esses sujeitos também circulam pela cidade. Presumimos que ele retomara nossa roda de diálogo, em que

abordamos a desigualdade social e a situação dos moradores de rua, e constatamos o quanto o texto é atravessado por discursos anteriores e pela realidade.

Em consonância com Bakhtin, percebemos que “a palavra se revela, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (2003 p. 48). No texto da estudante B, ela diz: “Tentaria fazer o melhor para minha comunidade, mas não sozinha, porque sozinha uma pessoa não consegue, só consegue com o coletivo. E você, cuida da sua comunidade?”. Segundo Bakhtin e Volóchinov (2017), entendemos que “a palavra acompanha toda criação ideológica como seu ingrediente indispensável”. Certamente a criança B lembrou as reflexões sobre democracia, participação popular e cidadania para pensar o coletivo. A pergunta que ela lança demonstra a sua compreensão quanto à necessidade da mobilização social na resolução de problemas sociais.

Chegamos então, texto de G, do 5º Ano, com o seguinte fragmento:

Iria consertar as estradas esburacadas, porque tem gente que cai de moto, se machuca feio como um amigo meu. Ele estava pilotando moto certinho com capacete mas ele caiu esse machucou muito. [...] Talvez eu não faça isso “tudo” mas vou dar meu melhor para comunidade pois é aqui que moro e onde gosto de viver (Texto do estudante G, 5º ano).

Nesse trecho, o jovem aborda o problema das estradas e relata a história do amigo, acessando outros discursos na constituição do seu. Retomamos um fragmento citado anteriormente, abordando a incorporação de outros textos em um texto. O contexto possibilita o encontro de textos, e, “só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientamos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados)” (Bakhtin, 2003, p. 401). Desse modo, o que dá vida ao texto é a interseção com outras informações e enunciações. As produções dos estudantes explicitam que a vida pulsa nos textos como espaços enunciativos, porque é possível perceber neles o sentimento de pertencimento à comunidade, que faz parte da identidade do camponês.

É importante salientar, fundamentando-nos em Bakhtin (2003), que quando os estudantes citam outros discursos eles não estão meramente reproduzindo os adultos. Diante de um discurso, eles *concordam ou discordam*, apropriam-se dele

para dele falar. Não se assemelham a papagaios, que apenas repetem palavras. Eles precisam pensar se concordam, precisam conhecer a ideologia que complementa e dá significado às palavras ouvidas. Bakhtin chama isso de *posição responsiva do ouvinte*:

Neste caso o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN 2003, p. 271).

Geraldi corrobora com esse pensamento quando afirma que:

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de que e para quem resultam (GERALDI, 2013, p. 136).

Assim, entendemos que por meio dos textos os estudantes expressam suas visões de mundo, por eles pensada e apropriada, baseando-se na formação discursiva que tiveram enquanto sujeitos sócio históricos.

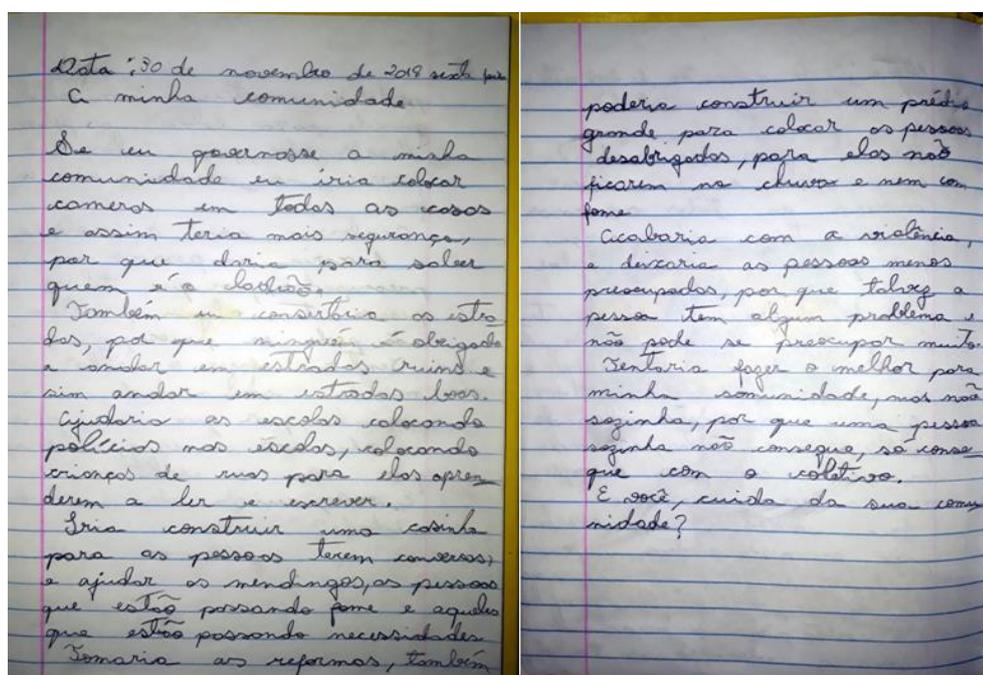
Após esse estudo dos textos dos estudantes de 2º ao 5º ano, resguardando as devidas apropriações da complexidade da língua escrita, percebemos que eles (as) falaram de suas realidades com autonomia, tratando de suas demandas, apresentando proposições para resolvê-las. Além disso, todos os estudantes, independente da série escolar, acessaram conteúdos e discursos anteriores, e principalmente, expressaram as suas visões de mundo, com suas impressões, de acordo com a idade deles. Gontijo nos orienta acerca da leitura e da produção de texto favorecendo a expressão do pensamento:

[...] Então, ler e escrever são atividades por meio das quais as crianças expõem para os outros e para si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam etc. Nesse sentido é interação com o outro por meio da leitura e da escrita; é, portanto, um processo dialógico desde o início (GONTIJO 2008, p. 20).

Todos os estudantes inseriram no texto proposições de transformação de suas realidades, seja por meio da construção de hospital, de casa de passagem, consertando as estradas, ouvindo a comunidade ou criando mais vagas nas escolas.

A seguir dispomos das imagens de alguns textos por completo, que constam no caderno da realidade dos estudantes, para apreciação.

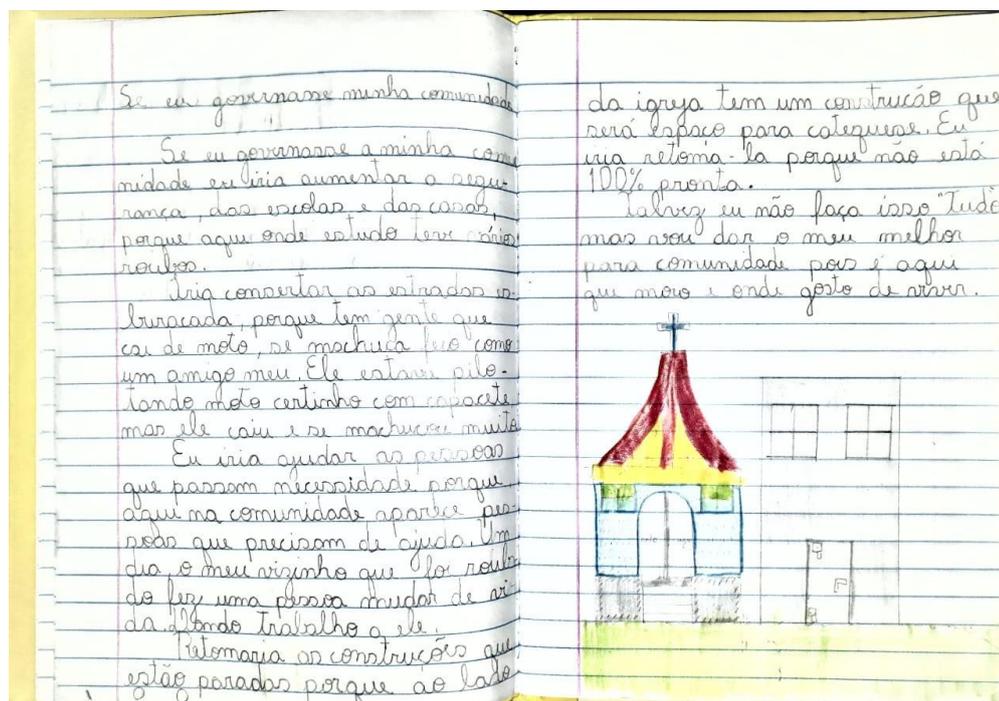
Figura 20: Texto de estudante do 4º Ano



Fonte: Gianizelli (2018)

Chamou a atenção o sentido de coletividade que a estudante expressa, remetendo à aula sobre democracia. São palavras que demonstram a compreensão dela.

Figura 21: Texto de estudante do 5º ano

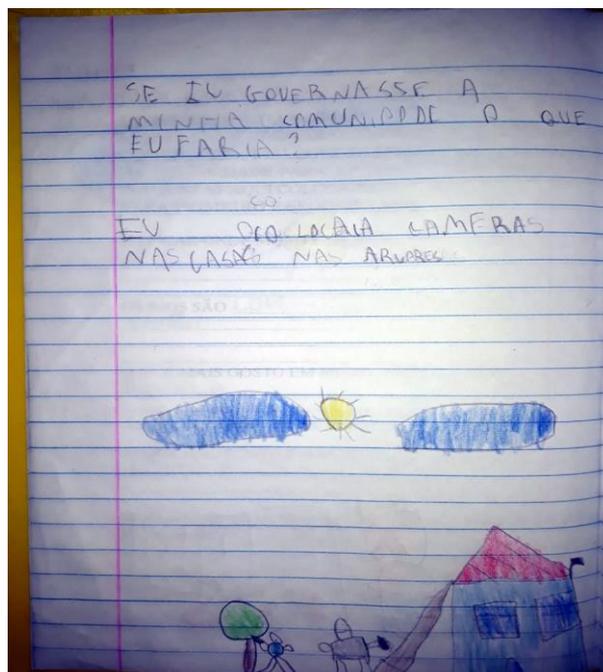


Fonte: Gianizelli (2018)

A reescrita dos textos contou com a ajuda da professora. Os estudantes solicitaram a nossa ajuda para conjugar verbos, usar conectivos e eleger palavras que representassem o que queriam dizer. No texto anterior, há o uso do vocábulo “retomar”. É notória a ajuda do outro na sua escrita. Apoiamo-nos em Vigotsky (2000) para justificar o papel do professor nesse processo de escrita e reescrita. Para esse autor, toda aprendizagem, inicialmente, é mediada pelo outro e, por meio desse processo, há a apropriação do conhecimento, o que torna o jovem escritor independente e autônomo naquele conhecimento. Com a ajuda do professor, o autor do texto produziu conhecimentos para outros momentos de escrita.

No caso dos estudantes do 1ª ano, ou seis anos de idade, os textos foram escritos com imagens. Ao analisar os textos, as crianças desenharam coisas similares, como: casa, igreja e árvore com câmeras instaladas no alto.

Figura 22: Texto de estudante do 1º ano



Fonte: Gianizelli (2018)

Neste texto, a criança disse que resolveria o problema da violência com a instalação de câmeras nas casas rurais. O desenho reforça o que escreveu. No meio rural, as casas são salteadas e distantes uma das outras. A árvore e ao fundo o céu decorado pelo sol e pelas nuvens compõem o cenário em que o autor vive.

Entre os desenhos, as crianças propuseram acabar com os roubos instalando câmeras na escola, nas casas e nas árvores. E, para solucionar o problema da coleta de lixo, um estudante desenhou um caminhão recolhendo os dejetos comunidade. Sempre que solicitadas, nós ajudávamos na escrita de alguma palavra, conforme a Figura a seguir.

Figura 23: Professora orienta estudante do 1º ano na produção de texto



Fonte: Gianizelli (2018)

Sobre a criança que quase não se envolvia nas atividades propostas na pesquisa, ela fez o seguinte desenho:

Figura 24: Desenho de estudante do 1º Ano



Fonte: Gianizelli (2018)

A imagem não teve significação para nós porque a autora não nos explicou o que ela queria dizer. Entendemos que não nos cabe conjecturar sobre essas significações, até porque isso exigiria um trabalho mais amplo e demorado. Todavia,

a professora se comprometeu a continuar esse processo dialógico com a criança. As enunciações expressas na imagem situam a criança como sujeito de resposta.

Nos diálogos e reflexões realizados tanto na leitura quanto na produção de textos, procuramos oferecer condições para que os estudantes identificassem socialmente os responsáveis por satisfazer as necessidades coletivas do povo. Ao se produzir um texto com o tema “*se eu governasse minha comunidade*”, foi incorporada a lógica de que quem governa deve ter o compromisso de atender às demandas do povo, mas com o povo. Quem governa é responsável por administrar os recursos com responsabilidade.

Chegamos então ao momento de decidir sobre que intervenção faríamos sobre a realidade estudada, e quem seria o nosso interlocutor em relação aos problemas detectados na/pela comunidade. Antes, porém, realizamos as análises linguísticas dos textos, levantando as questões do sistema da língua que necessitavam da mediação do professor em sala de aula; em seguida, procedemos a reescrita.

7.3 ANÁLISES DOS TEXTOS: APONTAMENTOS LINGUÍSTICOS

Optamos por eleger um espaço fora da sala de aula para lermos (professora e pesquisadora) os textos dos estudantes. Nesse processo, identificamos as necessidades de aprendizagem da norma padrão da língua ao verificarmos os desvios gramaticais mais recorrentes. Para a organização didática dessa mediação, buscamos orientações nos livros “Alfabetização teoria e prática” (GONTIJO, SCHWARTZ, 2009) e “Diante das letras” (MASSINI-CAGLIARI, CAGLIARI, 1999). Apresentamos essas sugestões à professora, que leu e concordou em realizarmos as mediações com os estudantes com base nesses autores. Nessa elaboração, contamos também com as experiências da professora.

Analizamos os textos com base nos conteúdos apontados por Gontijo e Schwartz e, também, Massini e Cagliari, e identificamos os desvios gramaticais de: ortografia, acentuação, pontuação, uso de letras maiúsculas/minúsculas, paragrafação, entre outros. A leitura com foco nas questões linguísticas norteou o planejamento da reescrita dos textos. Nessa segunda etapa, foram empregadas questões e exemplos dos próprios textos, sem identificarmos os autores. A cada mediação, solicitamos

que os estudantes revisitassem os seus textos para fazer os ajustes necessários. Em caso de dúvidas, poderiam solicitar a nossa ajuda ou a de um colega.

Geraldi (2013) nos orienta acerca das inúmeras perguntas que podem emergir dos textos e sobre os textos dos estudantes. Quando o professor faz provocações, ocorre um aprofundamento do assunto abordado, e não há como prever as respostas desses estudantes, então a produção textual torna-se um diálogo e não mais uma atividade escolar trivial para nota, conforme vemos a seguir:

[...] não vejo como um professor, leitor dos textos de seus estudantes, possa ignorar tantas perguntas que as informações dadas pelo texto fazem surgir. E note-se, perguntas formuladas com base no que disse o aluno não têm resposta previamente conhecida pelo professor. As perguntas já não são perguntas didáticas, mas perguntas efetivas que fazem do diálogo da sala de aula uma troca e a construção do texto oral co-enunciado. [...] A participação do professor neste diálogo já não é de aferição, mas de interlocução (GERALDI, 2013, p. 179).

A fim de participar desse *diálogo* como *interlocução*, realizamos uma explicação no quadro com exemplos e questões linguísticas mais recorrentes, ao mesmo tempo em que cada autor corrigia seu texto. Consideramos importante que a correção fosse feita pelos próprios, com a mediação. Dessa forma, todos ouviram a explicação acerca de todas as questões linguísticas despontadas nos textos, sem expor o erro de nenhum deles especificamente.

Iniciamos a explanação falando da importância da coerência das ideias, pois é imprescindível considerar que o leitor do texto precisa compreender não somente a letra (daí a necessidade de uma boa caligrafia), como também as informações que o autor/escritor pretende transmitir.

Portanto, existem “estratégias para dizer”, como nos orienta Geraldi (2013), que auxiliam na organização das ideias no texto, dando clareza e objetividade ao que se tem a dizer. Outro aspecto que orientamos é que os estudantes utilizassem o dicionário em caso de dúvidas. Essa é uma prática cotidiana da professora, que motiva os (as) estudantes a buscarem sempre a escrita correta das palavras: “Não precisamos e nem conseguimos memorizar a forma correta de todas as palavras, mas precisamos saber onde pesquisá-las”. Foram nossas palavras aos estudantes.

Sugerimos que, ao término da revisão, os estudantes trocassem suas produções com as dos colegas para leitura, verificando a existência de trechos confusos que poderiam ser aperfeiçoados. Em sequência, procedemos à explicação de algumas regras e convenções específicas, ensinando o conteúdo a partir do próprio texto.

Em alguns escritos, principalmente dos (as) estudantes (as) do 1º e 2º ano, encontramos frases com palavras aglutinadas. Nesses casos, organizamos situações de leitura que levaram os estudantes a perceberem esses erros. Em Gontijo e Schwartz (2009), passamos a compreender que:

Pelo fato de a separação das palavras ser uma convenção, as crianças não podem compreender sozinhas o que significam os espaços em branco colocados entre os conjuntos de letras que formam as palavras escritas. Por isso, é importante chamarmos a sua atenção para essa característica da escrita (GONTIJO E SCHWARTZ, 2009, p. 43).

Outra questão encontrada foi ausência de título e de paragrafação. Mesmo combinando com a turma que o título seria “Se eu governasse minha comunidade”, alguns estudantes não o escreveram o título e também não souberam demarcar os parágrafos. Esses conhecimentos exigiram uma mediação adequada sobre a função linguística do título, visto que ele leva o autor a inferir o conteúdo do texto. Da mesma forma, explicamos sobre parágrafos.

Ressaltamos que nem todos cometeram os mesmos equívocos, mas que mesmo assim optamos por trabalhar os mesmos conteúdos com toda a turma, resguardando as condições de aprendizagens de cada um. Como exemplo, citamos o conteúdo espaço em branco. Foi uma necessidade apresentada apenas pelos estudantes do 1º ano, mas serviu de esclarecimento e aprofundamento para todos os demais. O fato de a turma ser multisseriada não impossibilitou o trabalho coletivo. Ele se aplica aos conhecimentos mais complexos para os estudantes do 1º ano, que se apropriam dos conteúdos, resguardando as devidas proporções conforme suas condições.

Sobre as questões mais comuns às séries/turmas, as mesmas autoras nos ajudaram a esclarecer as dúvidas dos (as) estudantes (as), conforme as orientações, abaixo:

Além dos sinais de pontuação, segundo Cagliari (1998, p. 128), usamos na escrita os acentos. Estes marcam “[...] variações da qualidade das vogais, mostrando se são abertas ou fechadas”. Usamos ainda o til (~), que serve para marcar a nasalidade da vogal A, porém nem toda nasalização dessa vogal é indicada com esse

sinal. Por exemplo: na palavra manga, o “n” funciona como símbolo da nasalização do “a” (GONTIJO E SCHWARTZ, 2009, p. 42).

Essa intervenção possibilitou que alguns estudantes inserissem o sinal de pontuação ou de acentuação na reescrita do texto. Outra dúvida levantada teve relação com os sons e as letras. Em alguns casos, os estudantes escreveram no caderno da realidade uma expressão tal como falam: “fico a TOUA”. Em outros, confundiram os sons que as letras podem assumir, trocando as letras: “SEGURANSA”. Quanto a isso, baseamo-nos nas orientações das autoras:

[...] Quando as crianças descobrem que “[...] cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra (LEMLE, 1989, p. 16), a escrita é elaborada, a partir da análise dos fonemas. No início desse processo, segundo Lemle (1989), elas acreditam que existe correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto e, por isso, escrevem como falam [...] e, portanto, da ideia inicial de que a escrita é uma transcrição da fala (GONTIJO E SCHWARTZ, 2009, p. 48).

Isso possibilitou um diálogo contido em sala de aula porque foi uma descoberta interessante para as crianças perceberem que não escrevemos como falamos. Elas começaram a se ouvir, o que acabou gerando uma descontração. Finalizamos as reflexões desse processo com as palavras de Cagliari aos professores, que enquanto mediadores precisam:

[...] Trabalhar nesse espaço em que a escrita do aprendiz não é nem uma coisa nem outra, mas as duas, é tarefa básica do professor, conhecer em que etapa de apreensão do sistema da língua, ou em que tipo de escrita, seus estudantes encontram-se, para ajudá-los a avançar: no seu papel de mediador do processo de aquisição da escrita. No entanto, para que a sua intervenção surta efeitos positivos na caminhada do aluno rumo ao domínio do sistema de escrita, é primordial que estes dois tipos de escrita, com suas diferenças e semelhanças, estejam bem claras ao professor, para que ele possa lidar bem com as situações-limite, como as que foram aqui discutidas (MASSINI-CAGLIARI E CAGLIARI, 1999, p. 127 e 128).

Portanto, é primordial que o profissional conheça “estes dois tipos de escrita, com suas diferenças e semelhanças [...] para que ele possa lidar bem com as situações-limite” (MASSINI-CAGLIARI E CAGLIARI, 1999). Sem dúvida, a sala de aula é um desafio. Em se tratando de escola multisseriada, essa tarefa se multiplica, por isso, é importante a sintonia da professora com as reais necessidades de aprendizagens dos estudantes.

7.4 A REESCRITA DO TEXTO

Abordaremos neste item a reescrita do texto a partir da concepção de linguagem adotada na orientação deste estudo. Compreendemos que reescrever um texto não implica apenas adequá-lo às normas da língua. Este é um espaço de enunciação do sujeito, onde são assumidas posições discursivas que provocam alterações na escrita. A possibilidade de o autor perceber que o texto pode ser modificado e o modifica, evidencia o ganho da autonomia na produção.

Inicialmente, solicitamos que cada estudante fizesse a leitura silenciosa do seu texto. Em seguida, perguntamos se eles identificaram algumas das situações que trabalhamos com eles nas aulas anteriores. Eles responderam que sim e apresentaram dúvidas, então passamos em cada mesa, lendo e indagando com eles sobre trechos escritos que precisariam ser revistos. Em alguns momentos, foi necessário retomar a explicação da aula anterior, para que rememorassem as regras e convenções que foram explicadas. Tudo aconteceu em um clima de muita curiosidade por parte deles, com claro interesse de que havia algo a melhorar.

Também foi discutida a importância da reescrita. Segundo Geraldi (2006),

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo (GERALDI 2006, p. 74).

O autor nos ensina que a reescrita é um objetivo essencial, porque favorece a compreensão do fenômeno linguístico de como aplicar as regras do sistema de convenções da escrita. A produção leva em conta além da revisão, a interação, uma vez que o espaço da sala de aula se constitui como um lugar de trocas significativas e de diálogos entre estudantes e professores.

Figura 25: Leitura silenciosa e reescrita do texto



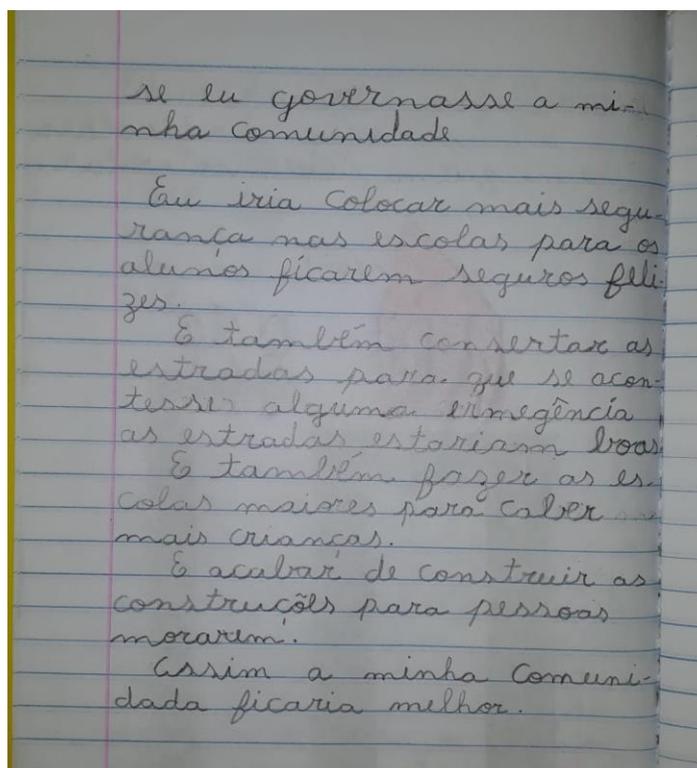
Fonte: Gianizelli (2018)

Ao término da reescrita, alguns estudantes levaram novamente o caderno até a professora, outros até a pesquisadora, solicitando: “Tia, lê o meu texto pra ver se está tudo certo?”. Ao atendê-los, procedíamos à correção por meio de perguntas que os possibilitavam identificar os equívocos e corrigi-los.

Tomamos o cuidado de não corrigir as crianças com frases do tipo: “você errou”, ou “está errado”, mas optamos por fazer perguntas que as levassem a encontrar os problemas: “você consegue identificar o que precisamos acertar aqui”? Ou, “Lembra-se da regrinha que expliquei ontem, sobre isso?” Quanto a isso, conforme apontam as autoras: “[...] contribuimos para que não se cometa com as crianças e com relação à sua comunidade o equívoco, o desrespeito e o erro político [...]” (GONTIJO, SCHWARTZ, 2009, p. 63) de dizer que falam ou escrevem errado. Nessa perspectiva, refletimos que as crianças têm o direito de ser ensinadas, por isso não podemos esperar que elas façam as correções por si só.

A mediação do professor, além de ser um direito, é uma necessidade que ajuda os estudantes a compreenderem que a língua escrita é uma convenção social e não podemos alterar a sua forma de registro. Daí a necessidade de estarmos atentos ao que escrevemos e corrigir todas as vezes que as palavras não estiverem de acordo com a ortografia oficial. A seguir, fotos de mais alguns textos dos estudantes.

Figura 26: Texto de estudante do 2º ano



Fonte: Gianizelli (2018)

Transcrição do texto da estudante do 2º ano:

Se eu governasse minha comunidade

Eu iria colocar mais segurança nas escolas para os estudantes ficarem seguros felizes.

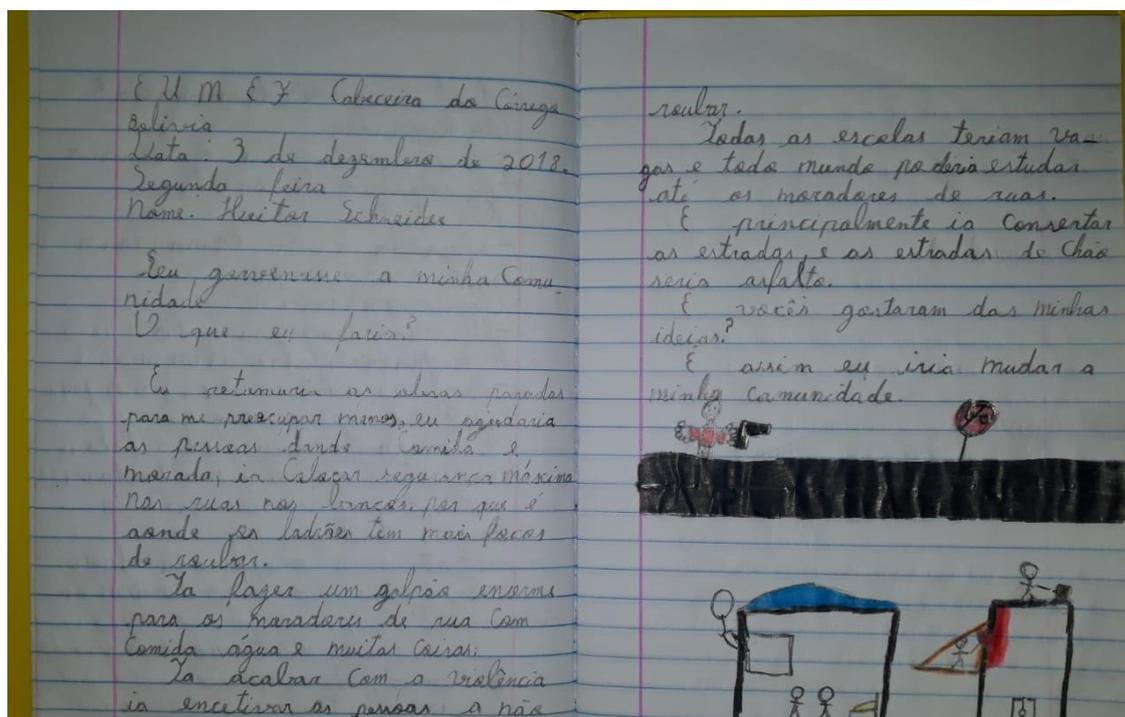
E também consertar as estradas para que se acontecer alguma emergência as estradas estariam boas.

E também fazer as escolas maiores para caber mais crianças.

E acabar de construir as construções para as pessoas morarem.

Assim a minha comunidade ficaria melhor.

Figura 27: Texto do estudante do 4º ano



Fonte: Gianizelli (2018)

Transcrição do texto do estudante do 4º ano:

Se eu governasse minha comunidade o que eu faria?

Eu retomar as obras paradas para me preocupar menos, eu ajudaria as pessoas dando comida e moradia, ia colocar segurança máxima nas ruas nos bancos porque é aonde os ladrões têm mais focos de roubar.

la fazer um galpão enorme para os moradores de rua com comida, água e muitas coisas.

la acabar com a violência, ia incentivar as pessoas a não roubar.

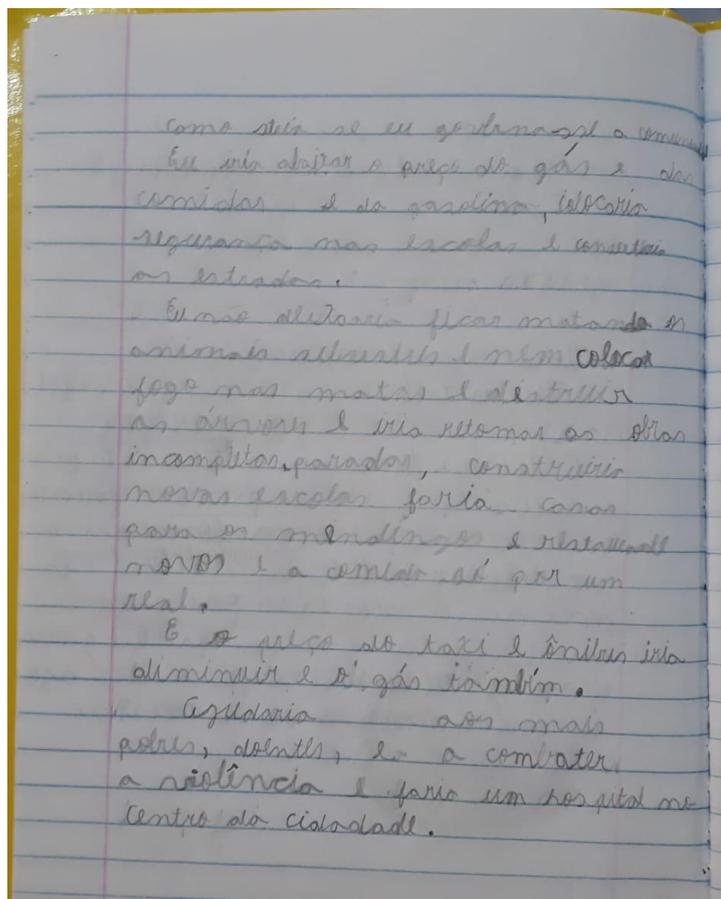
Todas as escolas teriam vagas e todo mundo poderia estudar, até os moradores de ruas.

E principalmente ia consertar as estradas e as estradas de chão seriam asfalto.

E vocês gostaram das minhas ideias?

E assim eu iria mudar minha comunidade.

Figura 28: Texto de estudante do 3º ano



Fonte: Gianizelli (2018).

Transcrição do texto do estudante do 3º ano:

Como seria se eu governasse a comunidade

Eu ia abaixar o preço do gás e das comidas e da gasolina, colocaria segurança nas escolas e consertaria as estradas. Eu não deixaria ficar matando os animais silvestres e nem colocar fogo nas matas e destruir as árvores e iria retomar as obras incompletas, paradas. Construiria novas escolas, faria casas para os mendigos e restaurantes novos com a comida até por um real.

E o preço do taxi e do ônibus iria diminuir e o gás também.

Ajudaria os mais pobres, doentes, e a combater a violência, e faria um hospital no centro da cidade.

Apreciando essas produções, é notório o quanto elas expõem sua visão de mundo dos jovens autores. Passamos então, à etapa de socialização dessa reescrita.

7.5 DO TEXTO AO CONTEXTO: O RETORNO À REALIDADE POR MEIO DA REESCRITA DOS TEXTOS

Após essas considerações, os estudantes leram os textos reescritos para seus colegas e professores, assumindo um duplo papel: de autores e de interlocutores. Essa ação teve por objetivo socializar com outras pessoas os pensamentos, as denúncias e as proposições sobre o que poderia ser aperfeiçoado.

Durante as leituras, lembramos das sugestões dos estudantes sobre o que poderia ser uma intervenção na comunidade para a transformação da realidade. Essas opiniões foram objeto de análise e de diálogo, para que juntos decidíssemos por uma das proposições. Esse momento propiciou a manifestação voluntária de cada aluno quanto ao desejo de ler, o que foi do interesse de todos. Esse comportamento reforça o sentido de coletividade, de respeito mútuo e de auto-organização dos estudantes. A seguir, é possível visualizar fotos desse momento:

Figura 29 - Estudantes lendo seus textos para a turma

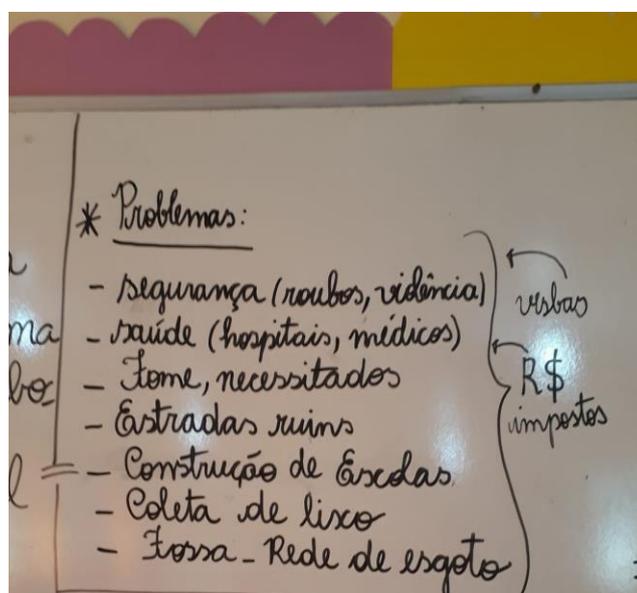


Fonte: Gianizelli (2018)

Após a leitura de todas as produções, agradecemos aos estudantes e fizemos uma reflexão sobre o que aprendemos, desde o momento da elaboração do inventário até a produção de textos. A reescrita demonstrou a apropriação de conhecimentos da língua e de conteúdos que nos possibilitaram interpretar a realidade, para então pensarmos coletivamente sobre as soluções para os problemas da comunidade.

Com uma visão mais ampliada da realidade, os estudantes trouxeram em seus textos novas questões, como: “Porque a prefeitura não pode resolver os problemas da nossa comunidade?” “Será que ela não tem dinheiro?” “Porque a prefeitura não tem dinheiro?” “De onde vem o dinheiro para a prefeitura?” “O que podemos fazer para ajudar a nossa comunidade a resolver os problemas?” Com isso, percebemos que os estudantes já identificavam um potencial interlocutor: o prefeito. Então, retomamos as questões iniciais indicadas pelo inventário: *Porque não temos serviços de saúde, estradas cuidadas, coleta de lixo, fossas e segurança pública em nossa comunidade?* À medida que os estudantes falavam, fazíamos registros no quadro branco.

Figura 30- Problemas da comunidade escritos no quadro



Fonte: Gianizelli (2018)

Emergiu desse contexto dialógico a necessidade de os estudantes saberem se a prefeitura tinha ou não verba e, caso tivesse, de onde ela era proveniente. Esses conhecimentos, obviamente, exigiriam, em momentos posteriores, uma retomada pela professora, pois envolviam conteúdos que demandavam mais tempo de

estudos devido à complexidade e interdisciplinaridade. Para isso, seria fundamental que eles estudassem a Constituição Federal para conhecerem os tipos de impostos pagos por eles e em que deveriam ser aplicados. Assim, tendo em vista a exiguidade do tempo, procuramos ser mais diretos e buscamos uma forma mais simplificada de responder essa questão. Os estudantes acabaram compreendendo que todos os cidadãos pagam impostos, desde as pequenas compras que realizam, e que os adultos pagam imposto de renda, imposto territorial rural, taxa de luz, de lixo, entre outros. Todo esse dinheiro arrecadado deve ser destinado ao suprimento das necessidades do povo nas áreas de saúde, educação, estrada, segurança, entre outras, para toda a população do campo ou da cidade.

E o que aqueles estudantes entendiam sobre tributos? Isso envolve uma mediação que desde a semântica da palavra ao entendimento sobre arrecadação e destinação.

O vocábulo tributo¹⁹ também é usado, no sentido genérico, para todo e qualquer valor, a qualquer título, pago ao Poder Público sem aquisição/compra/transferência de bens e/ou serviços diretos e específicos ou de concessão. Neste caso, o termo tributo alcança impostos, taxas, contribuições de melhoria, contribuições sociais e econômicas, encargos e tarifas tributárias (com características fiscais) e emolumentos que contribuam para a formação da receita orçamentária da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Portal Tributário).

Entendemos que os tributos possuem diversas classificações: impostos, taxas, contribuições de melhoria, contribuições sociais e econômicas, encargos e tarifas tributárias (com características fiscais) e emolumentos. Todas contribuem como fonte de renda para municípios, estados e para a Nação. De qualquer forma, conforme mencionado, o aprofundamento desse tema seria realizado pela professora, posteriormente, visando à emancipação e à intervenção na realidade.

Em meio a esse diálogo, o estudante C questionou: “Então, quer dizer que nós pagamos impostos para a prefeitura consertar tudo, não é?”. A pesquisadora respondeu: “Isso mesmo, se todos nós pagamos impostos, então temos direito de que tudo esteja funcionando bem”. As indagações continuaram: Há algo que podemos fazer? Como resolver os problemas que tanto prejudicam a comunidade?

¹⁹ Fonte: http://www.portaltributario.com.br/tributario/o_que_e_tributos.htm.

A estudante K respondeu: “Ir à prefeitura”, enquanto G acrescentou: “Fazer um abaixo assinado”. E assim, as propostas emergiram, as palavras seguiram o caminho que deveriam, segundo o sentido estabelecido nas enunciações.

A vida da palavra consiste em passar de boca em boca, de um contexto ao outro, de um coletivo social ao outro, de uma geração a outra geração. Com isso, a palavra não se esquece de seu caminho e não pode se liberar plenamente daqueles contextos concretos cuja parte havia formado (BAKHTIN, 1929, p. 95, apud BUBNOVA, 2011, p. 271).

A propósito, as palavras são plenas da voz do outro e cheias de significados ideológicos com as marcas das contradições sociais. E o que o coletivo social do convívio desses estudantes lhes informa, por meio das palavras que enunciam? Será que esses coletivos enxergam as contradições da realidade e quem a promove? Sobre essa questão, Henriques (2007) esclarece que:

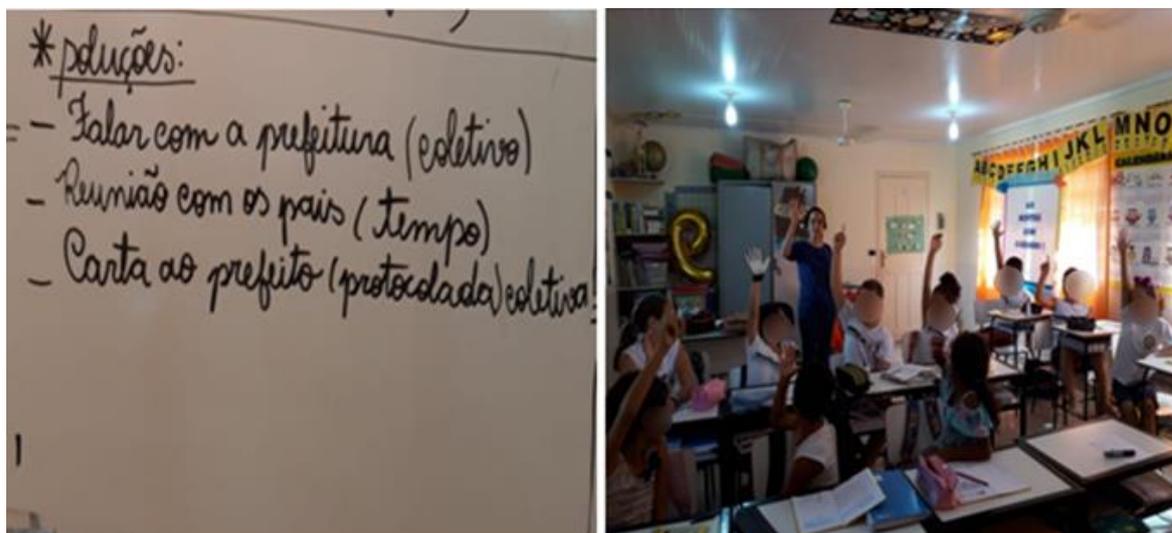
a contribuição de Bakhtin é de uma interação dialética de conteúdo-forma na atividade objetiva/subjectiva dos homens, na detecção das diversas formas de expressão em todos os domínios da organização social, possibilitando a análise das contradições produzidas segundo interesses de classes distintas [...] (p. 360).

Foi isso que ocorreu com os estudantes naquele momento: uma interação dialética entre os conhecimentos sobre o dinheiro disponibilizado para o atendimento das necessidades do povo e os problemas levantados na comunidade.

Nos textos reescritos pelos estudantes emergiram várias propostas, entre elas a de construir hospital, instalar câmeras, construir casa de passagem, consertar estradas, dialogar com a comunidade, providenciar mais vagas nas escolas, tudo isso direcionado ao interlocutor eleito: o prefeito.

Então, pensando em todas as soluções propostas nos textos, tencionamos sobre o que fazer para melhorar ou mudar nossa realidade. Poderíamos fazer alguma coisa? Os estudantes responderam que sim, deixando fluir uma “tempestade de ideias”. A seguir, apresentamos algumas fotos desse momento:

Figura 31 - Anotações das ações no quadro e registro da votação



Fonte: Gianizelli (2018)

Nessa ocasião, anotamos no quadro as sugestões de intervenções levantadas com os estudantes. Dentre todas, três opções se sobressaíram:

- 1- Estudantes, professora e pesquisadora se reunirem com o prefeito;
- 2- Reunir os pais para juntos e ir até a prefeitura;
- 3- Escrever uma carta coletiva e protocolar na prefeitura, solicitando resposta.

Conversamos com os estudantes sobre as propostas, esclarecendo que escolheríamos apenas uma em função do nosso pouco tempo, mas que eles permaneceriam na comunidade e essa ação seria continuada por eles e seus familiares e vizinhos. Quando esse diálogo ocorreu, já era mês de dezembro de 2018, a poucos dias do encerramento das aulas.

Assim, das três propostas, a escrita de uma carta ao prefeito ganhou mais apoio. Os estudantes relataram que na semana anterior escreveram uma cartinha para o “Papai Noel dos correios” e que todos ganharam um presente. Essa experiência foi bastante positiva porque eles obtiveram respostas e, por isso, presumiram que receberiam também a resposta do prefeito. Assim, a ação/intervenção na realidade foi a escrita coletiva de uma carta ao prefeito, pautando os problemas existentes na comunidade. E à professora coube protocolá-la na prefeitura.

7.6 AÇÃO/INTERVENÇÃO: ESCRITA DA CARTA AO PREFEITO

Neste item, versamos sobre a escrita da carta ao prefeito, antes, porém, abordamos a carta como *gênero discursivo*, na concepção de linguagem que perpassa o presente estudo. Como assinala Bakhtin:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável [...]. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano [...] o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (BAKHTIN 1997, p. 279-280, grifos do autor).

Por conseguinte, entendemos que os variados e heterogêneos gêneros discursivos “incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano”, ou seja, são práticas comunicativas interpessoais. Segundo Silva (2002), as cartas, historicamente,

[...] emergiram por volta do século XVII, passando a fazer parte das atividades de escrita da vida cotidiana, na esfera privada, para atender a propósitos comunicativos que iam desde o dar notícias a quem se encontrava ausente a manter uma correspondência para alimentar cordialmente um relacionamento, sem pretensões maiores, como pressupunham as cartas familiares inauguradas por Cícero (SILVA 2002, p. 53-54).

Compreendemos, então, que as cartas atendem a propósitos comunicativos dos mais variados, e para mais: “[...] as cartas pessoais não são criações individuais, tampouco surgem da noite para o dia, mas, sim, desenvolvem-se, consolidam-se e se transformam em função de uma série de injunções socioculturais e históricas” (SILVA 2002, p. 50). Assim, se traduzem em práticas comunicativas carregadas de características históricas e culturais da sociedade que as utilizam. Silva aprofunda que o conceito de cartas como práticas comunicativas é uma noção

[...] cunhada por Grillo (1998), como lembra Marcuschi (2001:34), traz na sua base conceitual o princípio segundo o qual as práticas comunicativas incluem as atividades sociais através das quais a linguagem é produzida. Isso equivale a dizer, em termos gerais, que a noção de práticas comunicativas tem em seu escopo os usos da

linguagem conforme os espaços sociais em que ela é atualizada (SILVA 2002, p. 50).

Por essa via, entendemos que a linguagem é produzida de acordo com os espaços e atividades sociais que a permeiam. Além disso, a autora complementa que: “as relações sociais e as ações discursivas dos indivíduos nos eventos comunicativos de que participam não são radicalmente “inventadas”, mas mediatizadas pelas indexações sociais e o saber-fazer coletivo interiorizado” (SILVA 2002, p. 85). Esse caráter nos remete à intervenção eleita pela turma: a escrita de uma carta ao prefeito, já que essa ação teve exatamente essa característica.

Sob a orientação teórica e metodológica desta pesquisa, a carta emergiu a partir de um contexto social, histórico e cultural no qual situam-se as práticas comunicativas desse gênero. Conforme observado pelos próprios estudantes, eles já escreveram ao papai Noel, pressupondo com isso que já possuíam conhecimentos em relação à tipologia textual desse gênero. Sobre isso, Bakhtin defende que:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). [...] Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros. [...] Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática (BAKHTIN 1997, p. 301).

Bakhtin orienta ainda que: “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (1997, p. 302). Portanto, seguindo a estruturação do gênero em questão, iniciamos a escrita coletiva. Os jovens escritores sabiam o que queriam informar e qual seria o interlocutor.

Para iniciar, a professora e a pesquisadora questionaram a respeito da estrutura do gênero textual em questão: O que precisa haver no início? Quem será o remetente? Qual é o pronome de tratamento empregado ao prefeito? Feitas essas discussões, a escrita foi principiada. Sugerimos que na introdução explicassem o porquê da carta, para que o interlocutor entendesse do que se tratava, e explicamos que isso precisa ocorrer em todos os textos para situar o leitor sobre o que se pretende comunicar.

Geraldi assinala como questões da escrita: o que temos a dizer? A quem dizer? Como dizer? Ele considera que parte do trabalho com leitura

[...] é “integrado” à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, incide sobre “as estratégias do dizer” (GERALDI, 2013, p. 166).

São inúmeras as reflexões que o presente estudo nos provocou no que tange ao processo de ensino aprendizagem da produção de textos e da leitura, articulados às realidades dos (as) estudantes. Para nos ajudar a expressar esse sentimento, valemo-nos das palavras de Gontijo e Schwartz:

A concepção de linguagem que fundamenta a nossa proposta de alfabetização está articulada a uma forma de conceber o que é produzir textos. Partimos do princípio de que a produção de textos é uma atividade verbal que os indivíduos realizam atendendo a demandas sociais, pois, em nossa vida cotidiana, por exemplo, somos solicitados a emitir opiniões sobre algum assunto, a defendê-las, a expor nossa forma de ver, [...] e, também por escrito quando temos que comunicar ou solicitar algo para alguém por meio de um bilhete, de um e-mail, de uma carta, de um requerimento (GONTIJO, SCHWARTZ, 2009, p. 86).

Em relação a isso, os sujeitos deste estudo tiveram a oportunidade de vivenciar as situações citadas pelas autoras: “emitiram opiniões”, expuseram os diferentes pontos de vista, e elegeram um tema sobre o qual “comunicaram ou solicitaram algo para alguém por meio de uma carta”. Refletimos com eles que o discurso e a escrita são instrumentos relevantes para a vida.

Feita a introdução, passamos ao corpo da carta e ouvimos dos estudantes suas sugestões de como continuar a escrita. Como optamos por produzir coletivamente, a professora escrevia no quadro enquanto os estudantes ditavam. Nesse momento, a maioria tinha algo a dizer, o que fomentou a progressão do texto.

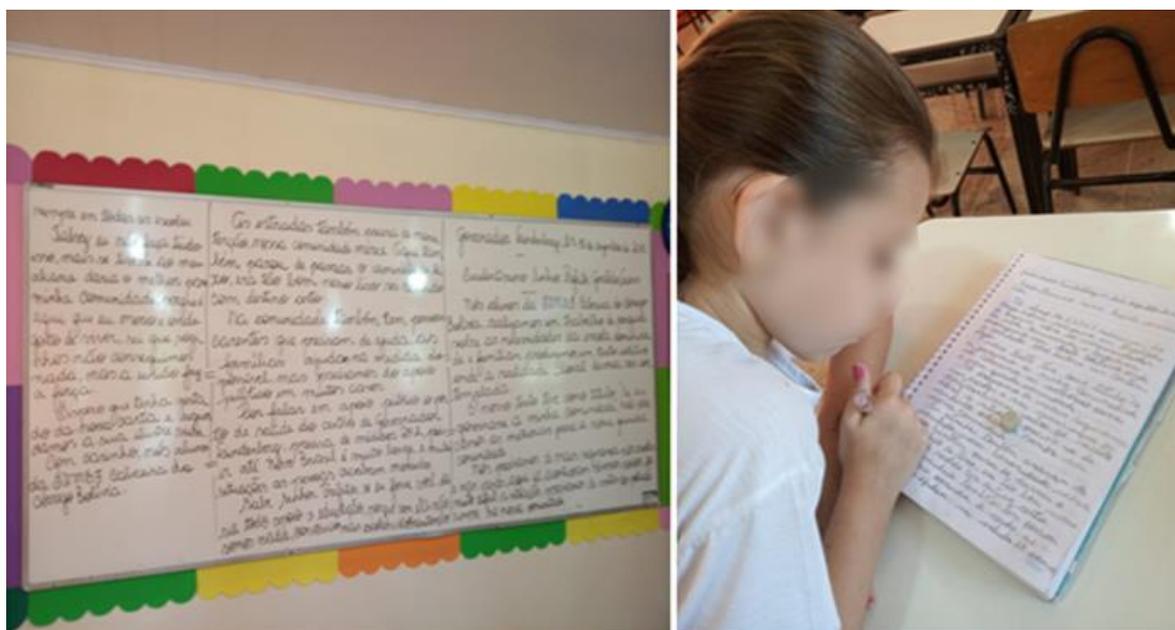
Também auxiliamos na escolha do vocabulário. A estudante E disse: “Tia, coloca que as estradas estão esburacadas”. Então intervimos: “Será que conseguimos trocar essa palavra “esburacadas” por outra? Afinal, estamos escrevendo para o prefeito, não é? Como podemos escrever essa parte?” O aluno A respondeu: “Já sei! Coloca que ‘as estradas também precisam de manutenção’”. Já o aluno C reforçou: “Podia colocar assim também - Nossa comunidade merece”. Ao final, mostramos às

crianças como foi relevante esse momento em que todas sugeriram palavras e juntos produzimos um texto cheio de significados.

Ao final, havendo concordância de todos sobre o texto, eles registraram-no em seus cadernos. Conforme combinado, a turma elegeu a estudante F para passar a limpo a carta que seria protocolada na prefeitura. Posteriormente, demos entrada do texto na prefeitura e aguardamos uma resposta. O ofício com número de protocolo e a carta constam no Apêndice VI.

A seguir, foto do texto finalizado no quadro pela professora e também do texto passado a limpo pela aluna.

Figura 32 - Quadro com a carta coletiva e estudante escrevendo-a



Fonte: Gianizelli (2018)

Vimos nessa produção textual que os estudantes escreveram com muita vontade porque tinham clareza da sua função social e, os elementos essenciais, com as necessárias condições de produção textual (GERALDI, 2013). A escrita, neste caso, se constituiu como espaço de resistência, de ação/intervenção, com vistas à transformação.

Apresentamos, ainda, a carta completa escaneada, conforme consta no apêndice VI:

Figura 29: Carta ao Prefeito (parte 1)

65, 18 de dezembro de 2018

Excelentíssimo Senhor Prefeito,

Nós, alunos da EUMEF calcceira do Córrego Bolívia, realizamos um trabalho de Pesquisa sobre as necessidades da escola, comunidade, e famílias, produzimos um texto coletivo onde a realidade local deveria ser contemplada.

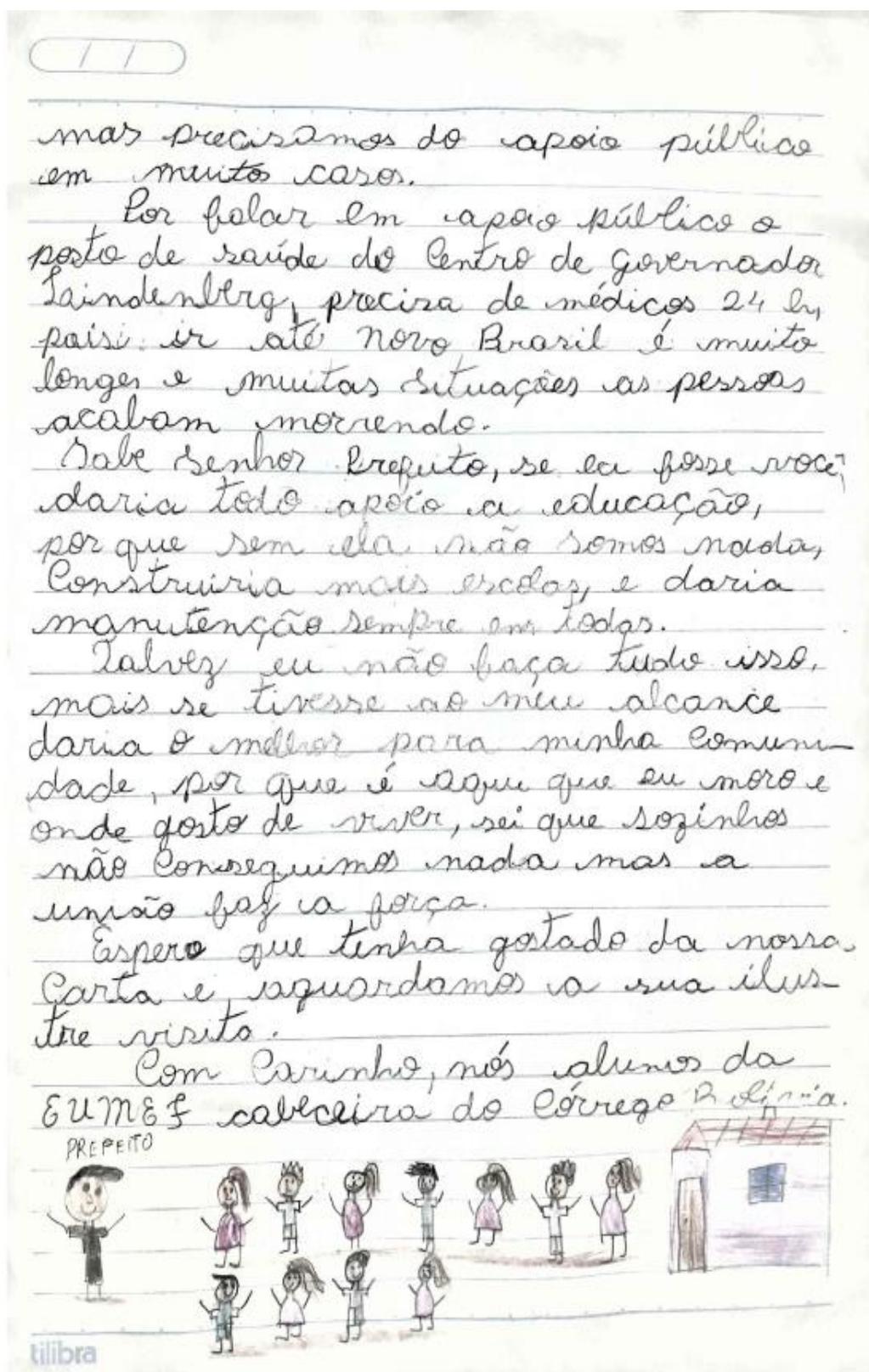
Nosso texto teve como título: "Se eu governasse a minha Comunidade nele Colocamos as melhorias para a nossa querida comunidade.

Nós precisamos de mais segurança nas escolas e nas casas, aqui já aconteceram diversos roubos, foi muito difícil a situação, precisamos de visitas dos policiais sempre na nossa comunidade.

As estradas também precisam de manutenção, nossa comunidade merece Cuique também parou de passar o Caminhão de lixo, era tão bom nosso lixo ser recolhido com destino certo!

Na Comunidade também tem pessoas carentes que precisam de ajuda, as famílias ajudam na medida do possível.

Figura 30: Carta ao Prefeito (parte 2)



7.7 INTERLOCUÇÕES: A RESPOSTA DA CARTA DO PREFEITO E AGRADECIMENTOS À TURMA

Dissertamos neste ponto sobre a resposta do prefeito à carta dos estudantes e, posteriormente, abordamos os agradecimentos à turma. Entendemos que essa resposta mostrou aos estudantes como se dá o processo de interlocução e o caráter dialógico da linguagem, que requer uma resposta, como Silva aprofunda:

Resumidamente, parafraseando uma passagem do texto bakhtiniano (1992) registrada à página 320, em *Estética da criação verbal*, o remetente espera de seu destinatário uma resposta, tomada como uma compreensão responsiva ativa. Isso equivale a dizer que a carta pessoal é elaborada para ir ao encontro de uma resposta. Nesse sentido, o destinatário, reitero, a um só tempo, é um leitor em curso e escrevente em potencial (SILVA 2002, p. 117).

Afinal, segundo Silva, “a troca de cartas é um elo da rede comunicativa [...] através da qual busco demonstrar o caráter dialógico e dialogal das cartas” (SILVA 2002, p. 125). Portanto, a carta é um gênero textual que requer uma resposta.

No contexto dessa discussão, entendo que, de igual modo, muitas marcas linguísticas, selecionadas para efetivar os atos de interatividade, podem ser vistas como formas através das quais são atualizadas estratégias de polidez, ou seja, procedimentos discursivos e interativos que, estrategicamente, são mobilizados para manter o equilíbrio interpessoal da interação (SILVA 2002, p. 165).

É notório que a devolutiva forma de ofício apresenta as características citadas por Silva, com as estratégias de polidez, ou seja, procedimentos discursivos e interativos que são mobilizados para manter o equilíbrio interpessoal da interação. Assim, essa resposta foi carregada a de justificativas do seu não fazer. A cada item solicitado pelos estudantes, ele respondeu com justificativas técnicas, tendo em vista a semântica que envolve um cargo formal como o de prefeito. Essa carta consta do Apêndice VII e dispõe de quatro páginas, estrategicamente organizadas para informar sobre os itens demandados pelos estudantes em relação à comunidade.

Apresentamos a seguir a resposta do prefeito à carta dos estudantes, escaneada, conforme anexo III, para apreciação:

Figura 31: Carta-resposta do Prefeito (parte 1)



PREFEITURA MUNICIPAL DE
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

GABINETE DO PREFEITO

Ofício GAB 001/2019.

À Sra. Ghane Kelly Gianizelli Pimenta

Referência: Resposta À carta coletiva dos estudantes da escola municipal EUMEF Cabeceira do Córrego Bolívia.

Prezada Mestranda, estimada professora da sala, e queridos alunos;

Cumprimentando lhes cordialmente, externamos nossa alegria pelo interesse em nosso município, parabenizamos pelo trabalho realizado, e agradecemos pela oportunidade dos esclarecimentos cabíveis em relação as sugestões de melhorias para a comunidade, no que passamos as seguintes considerações.

Governador Lindenberg é um município pequeno, com aproximadamente 12.600 habitantes, e assim como os demais municípios desse porte, vem sofrendo muito com o reflexo da impactante crise político econômica nacional, e ainda com a crise hídrica que assolou parte do país, e conseqüentemente a queda do percentual de arrecadação em relação as despesas fixas dos municípios por anos consecutivos, ocasionando reduções drásticas na capacidade de investimentos.

Temos trabalhado incansavelmente para reverter esse quadro com cortes de despesas não prioritárias, e ações que visam elevar nosso índice de participação dos municípios, de acordo com que noticiamos frequentemente.

Esse conjunto de atitudes têm sido fundamentais para mantermos equilibradas a finanças municipais, com pagamento em dia dos servidores, fornecedores e serviços essenciais à população.

Mesmo com todos os esforços direcionados para assegurar que a população seja assistida em todas as suas necessidades básicas, os municípios vêm sofrendo ainda com o aumento de suas responsabilidades transferidas dos governos federais e estaduais, que a cada dia compactam



Fonte: Gianzelli (2019)

Figura 32: Carta-resposta do Prefeito (parte 2)


PREFEITURA MUNICIPAL [REDACTED]
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

ainda mais nossos sonhos de grandes realizações e melhorias na qualidade de vida de todos os munícipes.

Hoje nossa arrecadação é suficiente apenas para suprir as necessidades de primeira ordem e pequenas ações, ficando nossas obras maiores e aquisições de veículos e equipamentos, por exemplo, condicionadas a convênios estaduais e federais, aos quais nos dedicamos de forma integral, para assim tornar nossa cidade um lugar melhor para se viver.

Dessa maneira [REDACTED] a pública é de inteira responsabilidade do governo estadual, e mesmo assim contribuimos para aproximar essa segurança dos munícipes custeando o aluguel da sede da polícia militar no centro da cidade, afim de termos a presença efetiva, diária e rápida da polícia nas eventuais necessidades da população.

A manutenção das estradas regular, é objetivo dessa administração e tem sido trabalhada com eficiência a fim de melhorar o acesso dos moradores e pessoas que utilizam as estradas do interior, no entanto, nos últimos períodos, temos sido agraciados com as chuvas que renovam as nossas esperanças, porém exigem que refaçamos com frequência a manutenção. Assim sendo, enfatizamos que continuaremos o processo de manutenção e cascalhamento ainda mais constantes em 2019, obedecendo aos critérios de prioridades, de transporte escolar, escoamento da produção agrícola, e etapas de trabalho por região, por não ser possível abranger toda a zona rural de uma só vez.

Temos consciência da importância da correta coleta do lixo e sua destinação final, tanto pela conscientização ambiental como pela melhoria da saúde dos cidadãos, por isso trabalhamos para reduzir drasticamente os custos de sua destinação e obtivemos o êxito esperado, desde que transferimos a destinação final da Cidade de Cariacica-ES para Colatina-ES, representando um economia de 50% nos valores pagos, e com isso garantimos a coleta no interior de forma quinzenal, sendo feita as quintas-feiras. Caso essa comunidade não esteja sendo atendida dessa maneira, solicitamos que seja informada a nossa Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente, de forma identificada, no seu setor responsável, para que as providencias cabíveis sejam tomadas.

Nosso município conta hoje com vários programas de ajuda as famílias em situação de vulnerabilidade social, e esses atuam de diversas formas de acordo com a necessidade de cada uma, identificada por equipe de profissionais qualificados e preparados para dar o acolhimento adequado, protegendo, reinserindo e dando todo o suporte necessário para que os mesmos atravessem sem prejuízos psicológicos esse momento de dificuldade. Para que todos esses atendimentos sejam possíveis, basta que as famílias que se julguem necessitadas e ainda não foram identificadas de forma espontânea, procurem nossa Secretaria de Assistência Social, para que recebam o apoio necessário, de acordo com as avaliações dos técnicos.

[REDACTED]

Figura 33: Carta-resposta do Prefeito (parte 3)

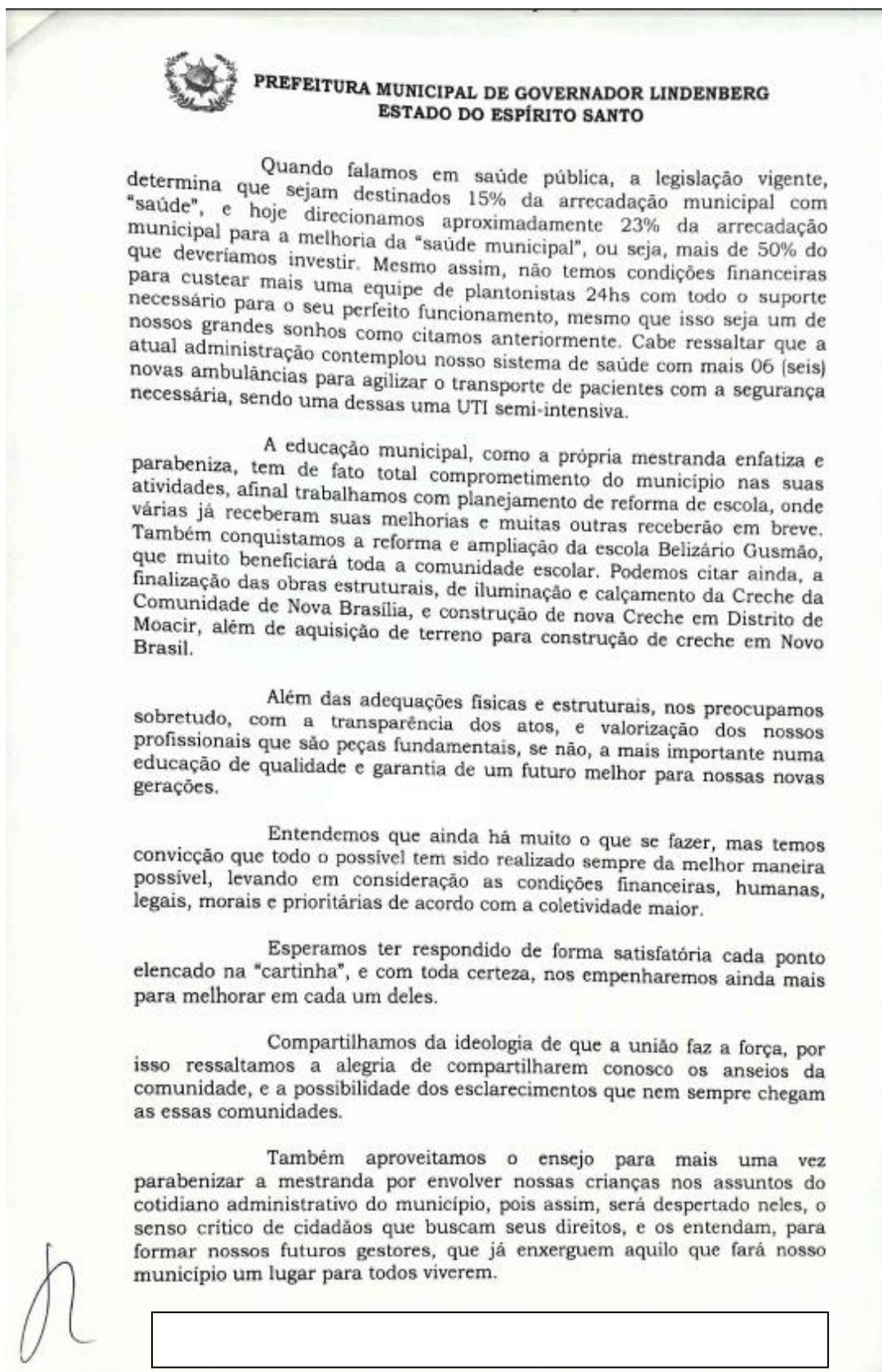
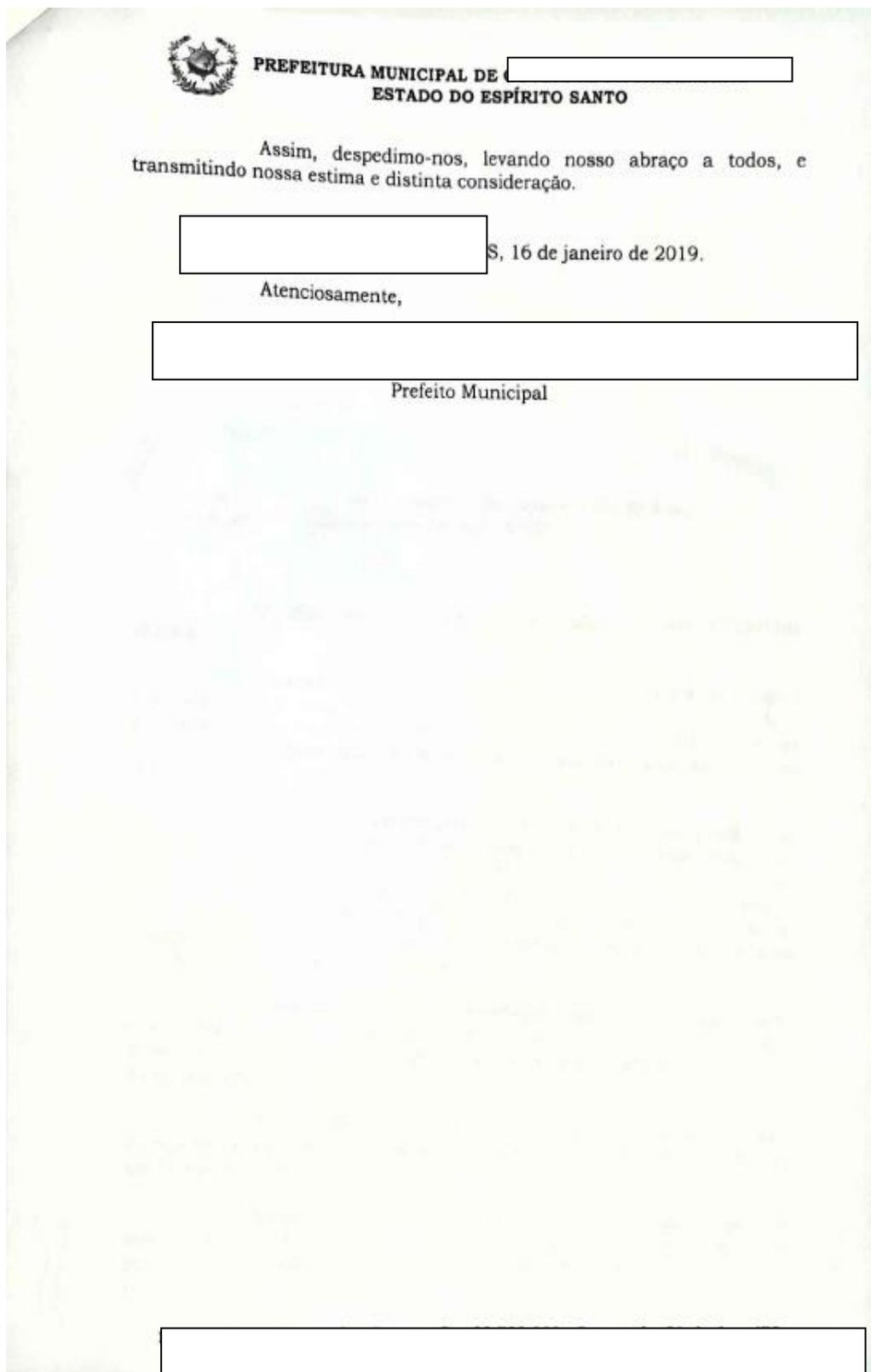


Figura 34: Carta-resposta do Prefeito (parte 4)



Essa a resposta do prefeito às solicitações das crianças nos deixou bastante surpresos, porque, pelo que observamos no teor da escrita, exigiu tempo, conhecimentos técnicos e o mais importante: as crianças foram respeitadas como cidadãos e sujeitos de direito.

A carta é datada de dezesseis de janeiro de 2019, sendo o primeiro ofício emitido pela prefeitura municipal de Governador Lindenberg no ano em curso. Importante ressaltar que o texto é composto por conteúdos e termos técnicos que não fazem parte do universo vocabular dos estudantes e que ela demanda uma organização curricular que envolveria estudos de conteúdos de diversas áreas de conhecimento, o que ficou como sugestão para os próximos trabalho da professora com a turma.

Retornamos à escola, especialmente, para fazermos juntos a leitura dessa carta resposta em março do mesmo ano.

Figura 35: Leitura da carta-resposta pela pesquisadora



Fonte: Gianizelli (2019)

A leitura foi realizada de forma compassada para que a turma acompanhasse cada ponto abordado. Iniciei com a introdução, que trata dos agradecimentos e acerca do não atendimento às demandas da comunidade, usando como justificativa o

momento de dificuldade financeira que o município estaria passando, bem como das tentativas realizadas para equilibrar as contas, mesmo diante da diminuição de recursos recebidos do governo federal e da arrecadação.

Ao ler cada ponto, era inevitável fazer uma pausa para estudantes e professora comentarem, já que ficavam inquietos querendo argumentar. Fato que consideramos ser fruto desse caráter dialógico, de interação e interlocução. Ao tratar da questão da segurança, a resposta foi de que a segurança pública é de responsabilidade do governo estadual e que a prefeitura contribui com o custeio do aluguel da sede. Então, a turma se manifestou no sentido de enviar uma correspondência direto à Polícia Militar solicitando mais visitas à comunidade, demonstrando a intenção de também solicitar apoio dos pais nessa ação, a ser realizada posteriormente.

Acerca da manutenção regular das estradas, a prefeitura respondeu que estaria empenhada em reparos e cascalhamento mais frequentes em 2019, já que estávamos sendo agraciados com mais chuvas, e que atenderia a critérios de prioridade e etapas de trabalho por região. Esclarecemos que da data de protocolo da carta até a chegada de uma resposta, as estradas receberam atenção da prefeitura, sendo recapeadas. Então em classe, os estudantes indicaram melhoria nas estradas e atribuíram isso à intervenção que fizeram junto ao prefeito.

No parágrafo referente à coleta de lixo, a prefeitura informou que estava tomado providências e que vinha realizando as coletas nas comunidades do interior, quinzenalmente, às quintas-feiras. Os estudantes confirmaram que viam o caminhão de lixo na comunidade esporadicamente, o que antes sequer acontecia. No entanto, junto com a professora, eles constataram que o caminhão passava somente pela estrada principal da comunidade até certo ponto, não recolhendo o lixo de toda a comunidade. A turma junto à professora ficou incumbida de confirmar essa informação para junto à comunidade e buscar providências.

Quanto às pessoas em situação de vulnerabilidade social, a prefeitura respondeu que dispõe de vários programas de auxílio, e que basta que elas procurem a Secretaria de Assistência Social do Município para receberem o atendimento. Orientamos os estudantes que eles informassem a comunidade quanto a isso.

Abordando o assunto da saúde pública, a prefeitura informou que destina um percentual maior de recursos do que é sua obrigação por lei, e que mesmo sendo

um sonho da administração, não dispunha de recursos para arcar com o funcionamento de uma Unidade de Saúde com atendimento vinte e quatro horas na cidade. Informou ainda a aquisição de mais seis ambulâncias, sendo uma de UTI semi-intensiva para atender à população. Nesse momento, a professora manifestou-se dizendo que não entende como um município com dezenove anos de emancipação ainda não conseguiu atender a essa demanda, e que talvez a população não esteja cobrando suficientemente essa resolução.

Sobre a comunidade, os estudantes afirmaram que estavam notando a agente de saúde visitando as casas com mais frequência e auxiliando nas necessidades. Isso já foi considerado um avanço para a comunidade.

Acerca da Educação Pública Municipal, a prefeitura ressaltou seu comprometimento e informou sobre uma reforma e construção em andamento e que estaria fazendo o possível para garantir uma educação de qualidade. A professora manifestou-se informando que, depois do envio da carta, recebeu reposição dos equipamentos roubados na escola. Um motivo de alegria para professora e estudantes. Por fim, a prefeitura encerrou a resposta parabenizando as professoras:

[...] por envolver nossas crianças nos assuntos do cotidiano administrativo do município, pois assim, será despertado neles, o senso crítico de cidadãos que buscam seus direitos, e os entendam, para formar nossos futuros gestores, que já enxerguem aquilo que fará nosso município um lugar para todos viverem (PMGL, Ofício nº 01/2019²⁰, Anexo III).

É importante citar que não é nossa intenção afirmar que os benefícios ocorridos foram decorrentes da carta. No entanto, ficou claro para nós, diante das afirmações de estudantes e professora, que a comunidade e a escola estavam recebendo mais atenção da prefeitura nos diversos setores de suas demandas, e isso foi muito significativo, o que pode sim sinalizar uma relação com a carta.

Mostramos aos estudantes os efeitos que a mobilização deles pode gerar, daí a importância de resistir e lutar pelos direitos, que são essenciais no exercício da cidadania. Ficou claro também que esse diálogo com a prefeitura não se encerraria ali, mas que essa interlocução poderia contemplar outras demandas. A professora

²⁰ Fonte: PMGL - Prefeitura Municipal de Governador Lindenberg, resposta da carta dos estudantes.

demonstrou-se disposta a continuar esse trabalho envolvendo a comunidade. Com isso, esta pesquisa também não se encerrou ali, constituindo-se como um ponto inicial para o surgimento de uma rede dialógica que esperamos ser contínua.

A seguir, apresentamos uma imagem dos estudantes de posse da resposta do prefeito à carta escrita por eles, como um troféu, uma vitória, tanto no sentido do aprendizado quanto nos benefícios que a comunidade passou a receber em decorrência de uma mobilização organizada por eles.

Em diálogo, questionamos: “Vocês acham que se nós tivéssemos no conformado com a realidade da comunidade, e não tivéssemos feito nada, nós teríamos recebido algum atendimento da prefeitura?” Eles responderam que não. “Estão vendo a importância de continuarmos buscando atendimento aos nossos direitos?” Por fim, refletimos: Será que esses estudantes conseguiram se enxergar como sujeitos transformadores de sua realidade? Foi possível para eles perceber a diferença que geraram para sua comunidade? Esperamos que sim, e que não pare nesse feito.

Figura 36: Turma comemora a resposta à carta



Fonte: Gianizelli (2019)

A partir de então, agradecemos à turma e à professora em um dia reservado para esse fim. Compreendemos que a gratidão é fundamental para que os sujeitos

percebam que sem eles seria impossível realizar a pesquisa. Fiz uma retrospectiva de tudo o que aprendemos e afirmei que nunca esqueceria esse aprendizado. Nesse momento alguns estudantes agradeceram, dizendo que gostaram muito do trabalho realizado e que também não esquecerão.

Em um cartão, escrevi: “Ser luz não é sobre brilhar e sim sobre iluminar caminhos” (autor desconhecido), que remete a uma reflexão que fiz com eles (as) acerca dos vagalumes, pois um sozinho não consegue iluminar, mas quando se unem podem fazer a diferença. Trouxe junto do cartão uma caixa de chocolates, embrulhados para presente. Ao entregar o primeiro embrulho, os estudantes (as) sugeriram: “Vamos um de cada vez”, e cada um deles, por iniciativa própria, me deu um abraço. Foi um momento único. Como é potente realizar uma pesquisa em que as relações são tão profundas, inspiradoras e recíprocas! Também entreguei uma agenda à professora, além do chocolate e do cartão e ela ficou agradecida. A todos (as), meu agradecimento sincero. A seguir, uma foto desse momento.

Figura 37: Momento de agradecimento à turma e à professora



Fonte: Gianizelli (2019)

Compreendemos que a professora regente da turma, que foi uma parceira fundamental durante todo o trabalho, tinha algo a dizer sobre a pesquisa. Com o

intuito de ouvi-la, solicitamos que expressasse sua visão sobre o trabalho realizado junto à turma. Portanto, segue abaixo, na íntegra, o relato da professora:

“Foi um momento de muito aprendizado. Os estudantes ficaram motivados em participar da realidade da comunidade. Essa pesquisa foi de grande significado para a comunidade e estudantes da escola do campo. Vários trabalhos em prol da realidade que eles estão inseridos. Aproximar o campo e a cidade, com o objetivo de melhorar as condições. Foram semeadas as sementes de cuidar da escola, da comunidade, mostrando a importância de dialogar para conseguir os objetivos. O caderno da realidade mostrou as fragilidades e potencialidade da comunidade/escola/família. Surgiu à ideia de aproximar os governantes nas dificuldades pontuadas, foi enviada uma carta com objetivo de mostrar a realidade com possíveis soluções. Uma ação significativa que desenvolveu a criticidade dos estudantes. Foi ótimo o trabalho. Ficamos muito felizes pelo carinho e por escolher nossa humilde escola”.

Professora Kátia Fabres Beliqui 2019.

Com um sentimento de realização, passamos enfim para algumas considerações acerca da realização da presente pesquisa, refletindo em síntese o que aconteceu no transcorrer deste trabalho.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo evidenciou didaticamente uma possibilidade de organizar e realizar práticas discursivas de produção de texto em sala multisseriada, articulada com processos sociais vivos das vidas dos sujeitos do campo.

Outrossim, relatou a trajetória para a produção de texto, compreendendo que a escrita crítica possibilita a participação, o exercício da cidadania, a criatividade e a busca por transformação da realidade. Salieta, ainda, o poder articulador do texto em um ensino interdisciplinar que se efetiva não apenas por meio dos conteúdos, mas, sobretudo pela vida. Somam-se a isso as possibilidades que a produção de texto oferece para trabalhar com a heterogeneidade de uma turma multisseriada.

Finalizando a escrita da dissertação, reiteramos que nosso interesse pelo tema não termina junto à presente pesquisa. Este texto significa o encerramento de uma etapa e a tessitura de nossas considerações resultantes dessa experiência. Aspiramos que essas apreciações despertem outras reflexões sobre o tema em questão no contexto das escolas multisseriadas e de todas as outras possíveis.

Compreendemos que este estudo é parte do movimento histórico da Educação, no qual o conhecimento emergiu na dialeticidade, em uma construção e reconstrução permanente. Portanto, seu efeito incidiu sobre o próprio estudante, mostrando-o a possibilidade de transformar seu entorno, de formar-se um sujeito crítico, consciente e participante ativo nesse processo. Os diálogos sobre a realidade, promovidos pela pesquisa, fomentaram a continuidade desse aprendizado. Ao conhecer sua realidade, fica a cargo de cada indivíduo a escolha por posicionar-se como um sujeito ativo na busca por melhorias e por transformação de sua realidade.

O processo discursivo de leitura e escrita seguiu um direcionamento, iniciando com a revisão de literatura, na qual dialogamos com outros autores que realizaram pesquisas sobre escolas multisseriadas, Educação do Campo e práticas de produção de texto. Percorrer esse caminho, ao mesmo tempo nos norteou e ressaltou a relevância da pesquisa, visto que diante desses estudos foi notório o descaso para com a Educação do Campo, luta inserida nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse trajeto sinalizado por

esquecimento, invisibilidade e silêncio é marcado também pela luta por garantia de direitos. É buscando dar-lhe a devida visibilidade que seguimos por esse caminho.

Com nossos diálogos com Caldart, Hage, Pistrak e outros teóricos da Educação do Campo, ampliamos nossa compreensão quanto à necessidade de uma Educação voltada aos povos camponeses e que valorize esses contextos de vida, suas contradições, sendo essa educação permeada pela realidade dos seus pares.

Os estudos de autores como Bakhtin, Geraldi, Gontijo, Leite e outros foram precípuos para estudarmos a concepção discursiva de Linguagem carregada de interações sociais na construção dos sentidos, numa perspectiva dialógica, como fenômeno socio discursivo, isto é, sempre vinculado à realidade concreta da língua no movimento histórico. Essa concepção perpassa todo este estudo e embasa as práticas de leitura e produção de texto que realizamos em uma sala multisseriada.

Ao iniciar no campo de pesquisa, muitas inquietações emergiram e foram supridas pelos pressupostos teóricos e metodológicos, que aos poucos conferiram uma estrutura a esse estudo. Nas idas à escola, realizei gravações das aulas, que foram transcritas posteriormente; fotografei vários momentos e, produzidos esses dados, realizei as análises com base em nossos pressupostos teóricos e metodológicos.

Como pesquisadora, é relevante reconhecer minhas limitações, tendo em vista que assumir uma postura dialógica em sala de aula não é fácil, e algumas vezes acabamos interferindo ao intervirmos na forma de pensar dos estudantes: resquícios de uma educação tradicional. Por isso, foi preciso retomar incessantemente o referencial teórico a fim de manter a postura dialógica em sala de aula.

O caminho trilhado com os estudantes foi de aprendizado mútuo: juntos realizamos o inventário da realidade e fizemos a leitura de livros literários que nos ajudaram a compreender como é o funcionamento dos sistemas de governo e como poderia ser. Em seguida, realizamos a produção de um texto, com nossas reflexões sobre nosso contexto de vida e participamos da intervenção com ensino dos conhecimentos da língua formal. Após essa etapa, reescrevemos o texto, abordamos questionamentos que surgiram sobre nossa realidade, realizamos a leitura do texto reescrito e, coletivamente, elegemos uma ação/intervenção a ser realizada na comunidade. Optamos por redigir uma carta ao prefeito apresentando as necessidades da comunidade. Adiante, recebemos a resposta e realizamos a leitura junto à turma,

dialogando sobre algumas melhorias, mudanças e atendimento a demandas pela prefeitura. Além disso, constatamos demandas que continuavam existindo, indicando que a busca por direitos não se encerraria junto à pesquisa, mas precisaria ser contínua. Reiteramos com isso a necessidade de manutenção e permanência das Escolas do Campo nas comunidades campestres, enxergando o campo como território vivo, com sujeitos de direitos.

Acerca dos resultados de nossa prática na escola, não podemos afirmar o que esse processo significou para cada um dos estudantes, no entanto, podemos falar da experiência, que foi de grande valia: vimos crianças que refletiram sobre a própria realidade, leram e produziram textos atrelando conhecimentos da língua formal aos seus contextos de vida. Observamos jovens autores que desenvolveram a própria autonomia enquanto escreveram. Por fim, presenciamos estudantes que lutaram pela melhoria e transformação de comunidade e viram as melhorias acontecendo de fato. Foi gratificante participar desse processo.

Realizamos este estudo permeados pela utopia de trazer à tona características dos sujeitos do campo que precisam ser respeitadas no processo educativo, bem como direitos que devem ser garantidos. Caldart (2009) se refere aos estudantes como sujeitos de uma realidade específica, detentores de práticas sociais, conhecimentos, valores, concepções de campo e de educação. Conforme a autora, isso “exige que a vida real esteja na escola, fazendo-a parte desta vida, de modo que as pessoas entrem por inteiro e como sujeitos da produção coletiva do conhecimento e do seu próprio processo formativo” (2009, p. 6). É, pois, essa concepção, que defendemos do início ao fim deste estudo, e que defenderemos para além do mestrado.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, produzimos um caderno pedagógico intitulado *Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos*. Esse fascículo encontra-se nos apêndices da presente dissertação e tem o objetivo de socializar essa experiência e contribuir com as atividades dos professores que atuam em salas multisseriadas em relação à prática de leitura e produção de texto. Que nossos diálogos reverberem em outros espaços, impulsionando práticas pedagógicas atreladas ao contexto de vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. **Professor Bóris em Democracia**. São Paulo: Editora Fundação Educar Dpaschoal, 2004. p. 1-20. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8886149-Professor-boris-em-democracia.html>. Acesso em: 26 nov. 2018.

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4. Ed. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2004.

ARROYO, M. CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AS-PTA. **Avaliação econômico-ecológica de agroecossistemas**. Parte II – Procedimentos metodológicos. Rio de Janeiro: AS-PTA, maio de 2015 (apostila).

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. Os gêneros do Discurso. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. Revisão de Tradução Marina Appenzeller. 2 ed. Formato digital. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. [1979]. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Problems of Dostoevsky's poetics. [1984]. Edited by: Emerson, C. Minneapolis: University of Minnesota Press. In: CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963]

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 13. ed. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.

BENOIT, H. Da dialética da natureza à derradeira estratégia política de Engels. In: BOITO Júnior et al (Orgs). **A obra teórica de Marx: atualidade, problemas e interpretações**. São Paulo: Xamã, 2000.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, 264p.

_____. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise**. Gragoatá, Niterói, n. 20, p. 47-62 , 2006.

_____. **Bakhtin**: Dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009, 251p.

_____. **Olhar e ler**: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. Bakhtiniana, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43- 66, 2013. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf>> Acesso em: 1 maio 2019.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. **A pesquisa participante**: um momento da educação popular. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/issue/view/880>> Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade**. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD 2. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

BRASIL. **Decreto-lei nº 7352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 4 de novembro de 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Brasília, 28 de dezembro de 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/ADM/Downloads/444-Portaria Normativa n. 17.pdf](file:///C:/Users/ADM/Downloads/444-Portaria%20Normativa%20n%2017.pdf). Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2014.

BUBNOVA, T.; BARONAS, R. L.; TONELLI, F. **Voz, sentido e diálogo em Bakhtin / Voice, sense and dialogue on Bakhtin**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 6, n.1, p. 268-280, 2011.

CALDART, R. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.35-64, 2009.

_____. (org.) **Caminhos para transformação da Escola 4**: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017, 195p.

CALDART, R.; SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, **Caminhos para transformação da Escola 3**: Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo.1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015, 164p.

CALDART, et al. **Guia discutido no Seminário: Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo.** Veranópolis/RS (IEJC), de junho a julho de 2016.

CARMO, E.; ROLIM, R. **Impressões sobre a política de nucleação das escolas do campo no município de Curralinho/Pará.** XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal: UFRN, 2014.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin.** Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CUNHA, M. F.; XAVIER, E. S. **Ensino e história: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico.** Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das_fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf> Acesso em: 05 maio 2019.

DELBONI, J. H. B. **Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES.** 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

DETTMANN, J. M. **Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

EMERSON, C. **Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin.** Tradução de Pedro Jorgensen Júnior. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

ESCOLA MILTON SANTOS. **Diálogo de saberes no encontro de culturas.** Caderno da ação pedagógica. Maringá: MST/PR, julho de 2012.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. 790 p.

FERREIRA, V. V.; MONTEZ, L. B. A. **Linguagem como trabalho: reflexões iniciais sobre a alienação linguística.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 356-365, 2014. In: SAVI, C. L. ANTONIO, C. A. Complexos de estudo: investigando um experimento de currículo em uma escola de assentamento do MST no Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 357-373, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 20 ago. 2018.

FERRI, C. **Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Conscientização**. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia e educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Nos textos de Bakhtin e Vygotsky**: um encontro possível. *In: Dialogismo: 100 anos de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1995. Disponível em: <http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/lic/NOS_TEXTOS_DE_BAKHTIN_E_VYGOTSKY.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, 2011.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 208p.

_____. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. (org.); ALMEIDA, M. J. et al. **O texto na sala de aula**. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Alfabetização na história da/o província/estado do Espírito Santo (1878 a1930)**. 2008. Relatório Pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Linguagem, Cultura e Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONTIJO, C. M. M.; LEITE, S. A. S. **A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar**: uma análise histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. p.143-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a09v2378.pdf>>. Acesso em: jan. 2019.

GONTIJO, C. M. M; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização Teoria e prática**. Curitiba: Sol gráfica e editora, 2009.

GONTIJO, C. M. M; COSTA, D. M. V; OLIVEIRA, L. D. Conceito de alfabetização e formação de docentes. *In: GOÉS, M. S; ANTUNES, J. S. C; COSTA, D. M. V. (Orgs). Experiências de formação de professores alfabetizadores*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. Cap. 1, p.15-46. 256p.

HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

_____. Classes multisseriadas: Desafios da Educação rural no estado do Pará, Região Amazônica. In:_____. **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos da realidade das escolas multisseriadas do Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

_____. **Políticas de nucleação e transporte escolar**: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia. Belém: UFPA, 2008. Disponível em <<http://www.geperuaz.com.br/pagina.php?cat=130>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

_____. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n.129, p.165-1182, 2014.

_____. BARROS, O. **Currículo e Educação do Campo na Amazônia**: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. Espaço do Currículo, v.3, n.1, p. 348-362, 2010.

_____. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da Educação do Campo de qualidade na Amazônia**. 2011. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-eos-desafios-da-educao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

HENRIQUES, M. J. R. As raízes marxistas de Mikhail Bakhtin. **Estudos Linguísticos**, XXXVI(3), p. 357-362, 2007. Disponível em: <<http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-007/sistema06/117.PDF?/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/117.PDF>> Acesso em: 07 maio 2019.

KLEIN, L. R.; KLEIN, B. L. **Linguagem e Luta de Classes**: a palavra em disputa. In: VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no Século XXI, 2008, Marília/SP. UNESP Marília, 2008. v. 1.

LIMA, N. L. **Saberes Culturais e Modos de Vida de Ribeirinhos e sua Relação com o Currículo Escolar**: um estudo do município de Breves/PA. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011.

MACEDO, D. **Alfabetização, linguagem e ideologia**. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

MACHADO, I. A. **Texto como enunciação**. A abordagem de Mikhail Bakhtin. Língua e Literatura, n. 22, p. 89-105, 1996.

Manual do Professor do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <https://pnld.atiscapione.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Se-crianca-governasse-o-mundo_MP_PNLD2018.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MARX, Karl (1859[1977]) "Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política", In: **Karl Marx e Friedrich Engels** [1977]. **Textos 3**. São Paulo: Edições Sociais, p. 300-303. Originalmente publicado em alemão, 1859.

_____. O 18 Brumário de Luis Bonaparte. In: GIANNOTTI, J. A. (Org.). **Os Pensadores**. Tradução revista por: Leandro Konder, 1974, São Paulo: Editora Abril Cultural. p. 329-410.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MATA, A. S. **Multi-idade na educação infantil** – 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

MOLON, N. D.; VIANNA, R. **O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 7, n. 2, p.142-165, 2012.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Plano de estudo das escolas itinerantes do Paraná**. Cascavel: Unioeste, 2013c.

MPA – Movimento dos pequenos Agricultores. **Diretrizes do Programa Camponês**. Disponível em: <<https://mpabrasil.org.br/soberania-alimentar-e-projetos-em-disputa>.> Acesso em: 10 maio 2019.

MUNIZ, C. R. **O signo lingüístico em Bakhtin**. Educação em debate, Fortaleza, ano 21, v. 1, n. 39, p. 70-76, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14443/1/2000_art_crmuniz.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

NASCIMENTO, P. R. **Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, Anais, v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

OLIVEIRA, A. J. B. de. **História, memória e a construção de enunciados: algumas reflexões teóricas**. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300924164_ARQUIVO_Historia,memoriaeacostrucaodeenunciados-algumasreflexoesteoricas.pdf> Acesso em: 01 maio 2019.

PARENTE, C. M. D. **Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 241, p. 676- 695, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/304612686>. Acesso em: 23 nov. 2018.

PANTEL, K. F. **Escola Rural Multisseriada: espaço de relações**. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2011.

PERINI, L. **A linguagem do aluno do campo e a cultura escolar**: um estudo sobre a cultura e o campesinato na escola básica Perini. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

PISTRAK, M. M. **A comuna escolar**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**; tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, 192 p.

POGREBINSCHI, T. **O enigma da democracia em Marx**. Revista Brasileira de Ciências Sociais - Vol. 22 Nº.63. Fevereiro/2007.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia. São Paulo: Contexto, 2009.

QUEIROZ, I. A. **Apontamentos sobre o conceito de cultura no Círculo de Bakhtin e a esfera político-cultural no Brasil contemporâneo**. Disponível em: <<https://2eeba.files.wordpress.com/2013/09/apontamentos-sobre-o-conceito-de-cultura-no-cc2a1rculo-de-bakhtin-e-a-esfera-polc2a1tico-cultural-no-brasil-contempor3b3neo.pdf>> 2013, p. 1-9. Acesso em: 05 maio 2019.

RICHTER, L. M. **Clássico Marxista: “Dialética do concreto”**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 1, n. 1, p. 236- 248, 2012.

RODRIGUES, A. *et al.* **Quem manda aqui?** um livro de política para crianças. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.p. 1-27. Disponível em: <https://livroquemmandaaqui.files.wordpress.com/2018/08/qma.pdf>. Acesso em 26 nov. 2018.

SILVA, E. S. **Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Alfabetização e Letramento**: Estudo em uma Escola do Campo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba – 2014.

SILVA, M. C. A.; SANTOS, I. J. de. **Ensino de leitura em classes multisseriadas nas escolas do campo**. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2013. Universidade do Recôncavo da Bahia, Campus de Amargosa. CD-ROM.

SILVA, D. S. LEITE, F. F. **O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no círculo de Bakhtin**. Miguilim Revista Eletrônica do Netlli, v. 2, n. 2, p. 38-45, 2013.

SILVA, P. A. D. da. **Omnilateralidade e as concepções burguesas de educação integral**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 65, p. 218-227, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642706>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. 2002. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2002.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TV Gazeta. **Moradores sofrem com a seca em Governador Lindenberg, ES**. 2016. Disponível em: <g1.globo.com/espírito-santo/estv-2edicao/videos/v/moradores-sofrem-com-a-seca-em-governador-lindenberg-es/5325362/>. Acesso em: 20 maio 2019.

VASCONCELOS, C. A.; BARRETO, M. S. **Plantas medicinais: educação ambiental e saber popular nas escolas fundamentais de Aracaju/SE**. Estudo & Debate, Lajeado, v. 24, n. 3, p. 150-165, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLOSINOV, V.N., *Marxism and the Philosophy of Language*. Tradução de Ladislav Matejka e I. R. Titunik (Nova York: Seminar Press, 1973). In: CLARK, K.; HOLQUIST, M. 1984, Harvard. **Mikhail Bakhtin** Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WEBER, G. M. **A Escolarização entre Descendentes Pomeranos em Domingos Martins**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998.

XAVIER, M. **Se criança governasse o mundo**. São Paulo: Formato Editorial, 2003. p.1-30. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/jleiteg/2-se-criancagovernasse>. Acesso em: 26 nov. 2018>. Acesso em: 25 ago. 2018.

ANEXOS

ANEXO I – RESPOSTA DO PREFEITO À CARTA DOS ESTUDANTES

 **PREFEITURA MUNICIPAL DE GOVERNADOR LINDENBERG**
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

GABINETE DO PREFEITO

Ofício GAB 001/2019.

À Sra. Ghane Kelly Gianizelli Pimenta

Referência: Resposta À carta coletiva dos estudantes da escola municipal EUMEF Cabeceira do Córrego Bolívia.

Prezada Mestranda, estimada professora da sala, e queridos alunos;

Cumprimentando lhes cordialmente, externamos nossa alegria pelo interesse em nosso município, parabenizamos pelo trabalho realizado, e agradecemos pela oportunidade dos esclarecimentos cabíveis em relação as sugestões de melhorias para a comunidade, no que passamos as seguintes considerações.

Governador Lindenberg é um município pequeno, com aproximadamente 12.600 habitantes, e assim como os demais municípios desse porte, vem sofrendo muito com o reflexo da impactante crise político econômica nacional, e ainda com a crise hídrica que assolou parte do país, e conseqüentemente a queda do percentual de arrecadação em relação as despesas fixas dos municípios por anos consecutivos, ocasionando reduções drásticas na capacidade de investimentos.

Temos trabalhado incansavelmente para reverter esse quadro com cortes de despesas não prioritárias, e ações que visam elevar nosso índice de participação dos municípios, de acordo com que noticiamos frequentemente.

Esse conjunto de atitudes têm sido fundamentais para mantermos equilibradas a finanças municipais, com pagamento em dia dos servidores, fornecedores e serviços essenciais à população.

Mesmo com todos os esforços direcionados para assegurar que a população seja assistida em todas as suas necessidades básicas, os municípios vêm sofrendo ainda com o aumento de suas responsabilidades transferidas dos governos federais e estaduais, que a cada dia compactam



Rua Adelino Lubiana, s/n - Centro - Cep 29.720-000 - Governador Lindenberg/ES
Tel:(27)3744-5214 gabinetepmgl@hotmail.com CNPJ: 04.217.786/0001-54



**PREFEITURA MUNICIPAL DE GOVERNADOR LINDENBERG
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

ainda mais nossos sonhos de grandes realizações e melhorias na qualidade de vida de todos os munícipes.

Hoje nossa arrecadação é suficiente apenas para suprir as necessidades de primeira ordem e pequenas ações, ficando nossas obras maiores e aquisições de veículos e equipamentos, por exemplo, condicionadas a convênios estaduais e federais, aos quais nos dedicamos de forma integral, para assim tornar nossa cidade um lugar melhor para se viver.

Dessa maneira, esclarecemos que a segurança pública é de inteira responsabilidade do governo estadual, e mesmo assim contribuimos para aproximar essa segurança dos munícipes custeando o aluguel da sede da polícia militar no centro da cidade, afim de termos a presença efetiva, diária e rápida da polícia nas eventuais necessidades da população.

A manutenção das estradas regular, é objetivo dessa administração e tem sido trabalhada com eficiência a fim de melhorar o acesso dos moradores e pessoas que utilizam as estradas do interior, no entanto, nos últimos períodos, temos sido agraciados com as chuvas que renovam as nossas esperanças, porém exigem que refaçamos com frequência a manutenção. Assim sendo, enfatizamos que continuaremos o processo de manutenção e cascalhamento ainda mais constantes em 2019, obedecendo aos critérios de prioridades, de transporte escolar, escoamento da produção agrícola, e etapas de trabalho por região, por não ser possível abranger toda a zona rural de uma só vez.

Temos consciência da importância da correta coleta do lixo e sua destinação final, tanto pela conscientização ambiental como pela melhoria da saúde dos cidadãos, por isso trabalhamos para reduzir drasticamente os custos de sua destinação e obtivemos o êxito esperado, desde que transferimos a destinação final da Cidade de Cariacica-ES para Colatina-ES, representando um economia de 50% nos valores pagos, e com isso garantimos a coleta no interior de forma quinzenal, sendo feita as quintas-feiras. Caso essa comunidade não esteja sendo atendida dessa maneira, solicitamos que seja informada a nossa Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente, de forma identificada, no seu setor responsável, para que as providencias cabíveis sejam tomadas.

Nosso município conta hoje com vários programas de ajuda as famílias em situação de vulnerabilidade social, e esses atuam de diversas formas de acordo com a necessidade de cada uma, identificada por equipe de profissionais qualificados e preparados para dar o acolhimento adequado, protegendo, reinserindo e dando todo o suporte necessário para que os mesmos atravessem sem prejuízos psicológicos esse momento de dificuldade. Para que todos esses atendimentos sejam possíveis, basta que as famílias que se julguem necessitadas e ainda não foram identificadas de forma espontânea, procurem nossa Secretaria de Assistência Social, para que recebam o apoio necessário, de acordo com as avaliações dos técnicos.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE GOVERNADOR LINDENBERG
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

Quando falamos em saúde pública, a legislação vigente, determina que sejam destinados 15% da arrecadação municipal com "saúde", e hoje direcionamos aproximadamente 23% da arrecadação municipal para a melhoria da "saúde municipal", ou seja, mais de 50% do que deveríamos investir. Mesmo assim, não temos condições financeiras para custear mais uma equipe de plantonistas 24hs com todo o suporte necessário para o seu perfeito funcionamento, mesmo que isso seja um de nossos grandes sonhos como citamos anteriormente. Cabe ressaltar que a atual administração contemplou nosso sistema de saúde com mais 06 (seis) novas ambulâncias para agilizar o transporte de pacientes com a segurança necessária, sendo uma dessas uma UTI semi-intensiva.

A educação municipal, como a própria mestranda enfatiza e parabeniza, tem de fato total comprometimento do município nas suas atividades, afinal trabalhamos com planejamento de reforma de escola, onde várias já receberam suas melhorias e muitas outras receberão em breve. Também conquistamos a reforma e ampliação da escola Belizário Gusmão, que muito beneficiará toda a comunidade escolar. Podemos citar ainda, a finalização das obras estruturais, de iluminação e calçamento da Creche da Comunidade de Nova Brasília, e construção de nova Creche em Distrito de Moacir, além de aquisição de terreno para construção de creche em Novo Brasil.

Além das adequações físicas e estruturais, nos preocupamos sobretudo, com a transparência dos atos, e valorização dos nossos profissionais que são peças fundamentais, se não, a mais importante numa educação de qualidade e garantia de um futuro melhor para nossas novas gerações.

Entendemos que ainda há muito o que se fazer, mas temos convicção que todo o possível tem sido realizado sempre da melhor maneira possível, levando em consideração as condições financeiras, humanas, legais, morais e prioritárias de acordo com a coletividade maior.

Esperamos ter respondido de forma satisfatória cada ponto elencado na "cartinha", e com toda certeza, nos empenharemos ainda mais para melhorar em cada um deles.

Compartilhamos da ideologia de que a união faz a força, por isso ressaltamos a alegria de compartilharem conosco os anseios da comunidade, e a possibilidade dos esclarecimentos que nem sempre chegam as essas comunidades.

Também aproveitamos o ensejo para mais uma vez parabenizar a mestranda por envolver nossas crianças nos assuntos do cotidiano administrativo do município, pois assim, será despertado neles, o senso crítico de cidadãos que buscam seus direitos, e os entendam, para formar nossos futuros gestores, que já enxerguem aquilo que fará nosso município um lugar para todos viverem.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE GOVERNADOR LINDENBERG
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

Assim, despedimo-nos, levando nosso abraço a todos, e transmitindo nossa estima e distinta consideração.

Governador Lindenberg/ES, 16 de janeiro de 2019.

Atenciosamente,

GERALDO LOSS
Prefeito Municipal

APÊNDICES

APÊNDICE I - CONVITE AOS PAIS, MÃES E RESPONSÁVEIS – AUTORIZAÇÃO.

Senhores pais, mães ou responsáveis.

Estamos realizando um estudo sobre como ensinar os seus filhos (as) desenvolver a leitura e a escrita por meio da compreensão da realidade da comunidade em que vivem. Para isso, convidamos os senhores e senhoras para participarem, junto com seus filhos (as), no desenvolvimento dos planos de estudos com questões para serem respondidas no período em que estão em casa, participando da vida familiar e comunitária. Dessa forma, os conteúdos estudados na escola terão mais sentido para os estudantes.

Além do convite de participarem conosco na educação escolar de seus filhos (as), pedimos também, autorização para que seu filho participe dessa modalidade de trabalho educativo de pesquisa.

() Autorizo.

() Não autorizo.

Assinatura dos pais ou responsáveis:

Atenciosamente,

Professora: Kátia Fabres Beliqui

Professora pesquisadora: Ghane Kelly Gianizelli Pimenta,

Estudante de Mestrado da UFES.

APÊNDICE II - CADERNO DA REALIDADE: IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE

(Observação: A *identificação do estudante* foi a mesma para todas as séries)

Meu nome

é: _____

Estudo no _____ Ano do Ensino Fundamental

Responsáveis:

(Pai)

(Mãe) _____

Data de nascimento: ____/____/____

Eu _____ gosto _____ de:

Minha _____ comida _____ preferida _____ é:

Nome _____ da _____ comunidade _____ em _____ que _____ moro:

A _____ comunidade _____ em _____ que _____ moro _____ é

Governador Lindenberg, 13 de Julho de 2018.

APÊNDICE III - INVENTÁRIO DA REALIDADE – 1º e 2º ANO**QUERIDOS(AS) ESTUDANTES(AS)**

ESTE É UM QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS SOBRE A SUA COMUNIDADE. DIALOGUE COM SUA FAMÍLIA E PESSOAS DA COMUNIDADE PARA AJUDA-LO NAS RESPOSTAS DAS PERGUNTAS AQUI COLOCADAS.

O LUGAR ONDE MORO
É _____

OS RIOS
SÃO _____

O QUE MAIS GOSTO EM MINHA COMUNIDADE _____

O QUE NÃO GOSTO EM MINHA COMUNIDADE _____

SE EU PUDESSE MUDAR COISAS NA MINHA COMUNIDADE EU
MUDARIA _____

APÊNDICE IV - INVENTÁRIO DA REALIDADE – 3º AO 5º ANO

(Obs: Essas questões constam no caderno da realidade)

Queridos(as) estudantes(as)

Este é um inventário com perguntas sobre a sua comunidade. Dialogue com sua família e pessoas da comunidade para ajuda-lo nas respostas das perguntas aqui colocadas.

Terceiro ao Quinto Ano

DADOS IMPORTANTES SOBRE A COMUNIDADE EM QUE MORAMOS

1 - Quais as festas da comunidade? _____

2 - Quem são as pessoas que conhecem melhor a história da comunidade? _____

3 - Existem práticas de saúde popular, com plantas ou outras formas? Quem faz essas práticas? _____

4 - Sobre a água; Existe algum sistema de armazenamento de água? Há nascentes e elas são cuidadas? Há rios e como estão as suas águas? _____

5 - Existe tratamento de esgotos e coleta de lixos? _____

6 - Onde e como se dá o atendimento à saúde para a comunidade? _____

7 - O que a comunidade produz na agricultura? _____

8-Utiliza-se algum agrotóxico na produção agrícola?

9 - As crianças participam em algum momento do trabalho das famílias na comunidade?

10- Existe associação, cooperativa, representação de sindicato ou acompanhamento político de algum movimento social? Qual?

11- Qual a forma que as pessoas utilizam para se comunicar?_____

12- Alguém na comunidade tem computador e internet?

13 - Quais as formas alimentares mais comuns na comunidade (como as pessoas se alimentam)?
Por quê?

14 - Quais dentre os alimentos consumidos são produzidos na comunidade?

15 - Quais os meios de transporte que existem? Eles dão conta das necessidades da comunidade?_____

16 - Converse com os moradores e pergunte qual a principal luta (necessidade) da comunidade?_____

APÊNDICE V - ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO EM UMA SALA MULTISSERIADA

Organização didática da prática de leitura e produção de texto em uma sala multisseriada

Turmas: 1º ao 5º Ano

Período: Dez semanas de outubro a Dezembro - sequência de 10 aulas de 02 horas;

Tema: Porque não temos serviços de saúde, estradas cuidadas, coleta de lixos, fossas e segurança pública?

Objetivo Geral:

Fomentar o entendimento da leitura e da produção de texto como uma atividade discursiva, de forma que os sujeitos leitores se aproximem de suas memórias sócio-históricas e compartilhem suas impressões, em relação com os conteúdos: *Democracia, participação popular e cidadania*, organizando práticas de leitura e produção de texto, em articulação com as questões da realidade dos estudantes, visando à compreensão, bem como as possibilidades de superação.

Objetivos específicos:

- 1 – Realizar leituras que objetivem a compreensão de formas de participação social, política e cidadã;
- 2 – Relacionar os temas da leitura à realidade concreta dos estudantes;
- 3 – Analisar a compreensão do motivo da existência dos problemas levantados na comunidade pelos estudantes;
- 4 – Realizar produção de texto destacando na sua comunidade: as demandas observadas, porque esses problemas existem; possíveis soluções;
- 5 – Atividade de leitura em voz alta, para os colegas, dos textos produzidos;

6 – Realizar atividades de reescrita do texto por meio de um trabalho sistematizando os conhecimentos linguísticos: título, letras maiúsculas, ortografia, concordância verbal, e outros.

Questões mobilizadoras do diálogo sobre as questões da realidade:

- 1) Por que o posto de saúde que há próximo à comunidade raramente funciona?
- 2) Por que as estradas estão quase sempre esburacadas?
- 3) Por que os lixos não são recolhidos?
- 4) Por que é importante ter fossa na comunidade?
- 5) Por que as pessoas estão roubando no meio rural e o que elas roubam?
- 6) Por que as escolas não são próximas às nossas comunidades?

Conteúdos: Democracia, participação popular e cidadania;

Mediação para estudo, reflexão e leitura:

- Livro: “Quem manda aqui?” de André Rodrigues;
- Livro: “Professor Bóris em: Democracia” de Luciana de Almeida;
- Livro: “Se criança governasse o mundo” de Mateus Xavier.

Atividades:

- 1- Realização de leituras que objetivem a compreensão de formas de participação social, política e cidadã;
- 2- Articulação da leitura à realidade concreta dos estudantes;
- 3- Diálogo sobre o motivo da existência e permanência dos problemas levantados na comunidade e o que é possível fazer para mudar;
- 4- Realização da produção de texto destacando na sua comunidade: as demandas observadas, porque esses problemas existem; possíveis soluções;
- 5- Atividade de leitura em voz alta, para os colegas, dos textos produzidos;

6-Atividades de reescrita do texto por meio de um trabalho sistematizando os conhecimentos linguísticos: título, letras maiúsculas, ortografia, concordância verbal, e outros.

Recursos didáticos:

Livros; Data show; caderno; lápis, quadro branco, pincel.

Metodologia:

a) Diálogo sobre as questões da realidade: porque existem esses problemas? Quais as consequências para as pessoas da comunidade e para o meio ambiente? Quem tem a responsabilidade sobre eles? O que podemos fazer para mudar ou melhorar essa realidade e tornar o nosso lugar de vida mais prazeroso para todos?

b) Apresentação dos livros: “Quem manda aqui?” de André Rodrigues, direcionado aos estudantes do 1º e 2º ano e do livro “Professor Bóris em: Democracia” de Luciana de Almeida, direcionado aos estudantes do 3º ao 5º ano e pedir que observem se esses livros nos ajudam a compreender as nossas realidades;

c) Apresentação em Data-show do primeiro livro “Quem manda aqui?” de André Rodrigues: título, capa, autoria, gráfica, ilustrador. Primeiro apresenta-se o livro “Quem manda aqui?”.

d) Leitura realizada pela pesquisadora, realizando entonação de voz, conforme as falas dos personagens.

e) Diálogo com destaque das principais observações dos estudantes sobre o conteúdo do livro e escrita no quadro dos principais destaques dos estudantes sobre o livro;

f) Apresentação do segundo livro, destinado ao público do 3º ao 5º ano: “Professor Bóris em: Democracia” de Luciana de Almeida, de acordo com o item (e);

g) Leitura circular comentada, pelos estudantes;

h) Em outro momento, apresentação do terceiro livro - perfazendo as reflexões anteriores - destinado a toda a turma “Se criança governasse o mundo” de Marcelo Xavier, destacando os elementos título, capa, autoria, gráfica, ilustrador. Seguido pelos itens (g) e (e) respectivamente;

- i) Introdução do conceito de democracia, participação popular e cidadania, a partir das contribuições das leituras dos livros e dos diálogos articulados com as questões da realidade;
- j) Momento da escrita: cada aluno realiza uma produção de texto, cada um segundo o seu nível de apropriação da escrita, com o tema: “Se eu governasse minha comunidade, como eu solucionaria as demandas existentes?”.
- k) Atividade de leitura em voz alta, para os colegas, dos textos produzidos;
- l) Atividades de reescrita do texto por meio de um trabalho sistematizando os conhecimentos linguísticos: título, letras maiúsculas, ortografia, concordância verbal, e outros.
- m) Correção do texto reescrito, pelos estudantes;
- n) Aprofundamentos, explicação no quadro sobre as contradições apresentadas na realidade em que vivem;
- o) Leitura dos textos reescritos, observando as sugestões de intervenção/transformação dos estudantes para a transformação da realidade;
- p) Eleição de uma proposta para realizarmos;
- q) Realização da ação/intervenção na comunidade;
- r) Avaliação da ação/intervenção;
- s) Considerações finais e encaminhamentos visando à continuidade dos diálogos, tendo a realidade concreta como base social dos conhecimentos escolares.
- t) Reflexões e agradecimentos à turma;

Observações: As atividades da metodologia foram divididas entre as dez aulas.

Mesmo havendo três livros de literatura, com graus de complexidade diferenciados, tendo em vista as crianças pequenas e as crianças maiores, todas as crianças participavam das leituras e dos diálogos.

APÊNDICE VI – CARTA COLETIVA DOS ESTUDANTES (AS) AO PREFEITO

Carta Coletiva dos estudantes da Escola Municipal EUMEF Cabeceira do Córrego Bolívia

Excelentíssimo Senhor Prefeito,

Sou Ghane Kelly Gianizelli Pimenta, estudante de Mestrado, moradora desta cidade desde a infância. Com alegria, realizei minha pesquisa do Mestrado em Educação, na modalidade profissional pela UFES, em uma Escola multisseriada Municipal do Campo EUMEF Cabeceira do Córrego Bolívia, onde fui muito bem recebida, aprendi muito com os estudantes e com a professora.

Aproveito a oportunidade para parabenizar a todos os envolvidos com a Educação Municipal, pois, percebi real comprometimento com a promoção de uma educação de qualidade aos estudantes munícipes.

Os (as) 12 estudantes desta Escola junto à professora, participaram comigo da pesquisa, realizando um inventário da realidade do entorno da escola, de sua família e na sua comunidade. Após esse levantamento da realidade dos estudantes, toda a ação pedagógica, como os textos estudados, tratou dessa realidade local, de forma que eles(as) sentiram-se contemplados(as) em suas especificidades. Foi então, que realizamos uma produção de texto, com o tema “Se eu governasse minha comunidade”. Nesse texto os estudantes apontaram sugestões de melhorias para a comunidade, mostrando as necessidades reais do seu dia-a-dia.

Com o objetivo de levar ao conhecimento do Excelentíssimo senhor prefeito, os anseios desses estudantes em relação às necessidades básicas de sua comunidade, é que enviamos a presente carta, solicitando previamente uma resposta, que será lida para os estudantes. Essa carta é coletiva, escrita pelos estudantes, da Escola multisseriada da Educação do Campo Municipal, da forma como eles escreveram. Solicitamos que a resposta seja direcionada a mim, para compartilhar com os estudantes. Contato: (27) 99910-1477. A carta segue em anexo.

Governador Lindenberg, ES, 26 de Dezembro de 2018.

Ghane Kelly Gianizelli Pimenta
Ghane Kelly Gianizelli Pimenta



Governador Lundenberg - 65, 18 de dezembro de 2018

Excelentíssimo Senhor Prefeito, Geraldo Less

Nós, alunos da EUMEF calcceira do Córrego Bolívia, realizamos um trabalho de Pesquisa sobre as necessidades da escola, comunidade e famílias, produzimos um texto coletivo onde a realidade local deveria ser contemplada.

o nosso texto teve como título: "Se eu governasse a minha Comunidade nele Colocamos as melhorias para a nossa querida comunidade."

Nós precisamos de mais segurança nas escolas e nas casas, aqui já aconteceram diversos roubos, foi muito difícil a situação, precisamos de visitas dos policiais sempre na nossa comunidade.

As estradas também precisam de manutenção, nossa comunidade merece aqui também parar de passar o caminhão de lixo, era tão bom nosso lixo ser recolhido com destino certo!

Na Comunidade também tem pessoas carentes que precisam de ajuda, as famílias ajudam na medida do possível.

mas precisamos do apoio público em muitos casos.

Por falar em apoio público o posto de saúde do Centro de Governador Lindenberg, precisa de médicos 24 h, país: ir até Novo Brasil é muito longe e muitas situações as pessoas acabam morrendo.

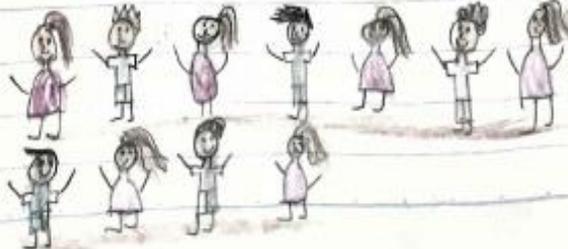
Obe Senhor Prefeito, se eu fosse você, daria todo apoio a educação, porque sem ela não somos nada, construiria mais escolas, e daria manutenção sempre em todas.

Talvez eu não faça tudo isso, mais se tivesse ao meu alcance daria o melhor para minha comunidade, por que é aqui que eu moro e onde gosto de viver, sei que sozinho não conseguimos nada mas a união faz a força.

Espero que tenha gostado da nossa Carta e aguardamos a sua ilustrar visita.

Com carinho, nós alunos da EUMEF cabeceira do Córrego R. Líria.

PREFEITO



APÊNDICE VII - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO²¹

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos **pais/responsáveis das crianças/sujeitos** da turma da, o projeto de pesquisa “O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA MATERIALIDADE DA VIDA DOS SUJEITOS: A INTERDISCURSIVIDADE NAS PRODUÇÕES DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS” de autoria da mestrandia Ghane Kelly Gianizelli Pimenta, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é compreender as respostas dadas pelas crianças de uma turma multisseriada, a situações de produções textuais, nas quais tenham interesse em estabelecer processos de interlocução por meio da linguagem escrita.

Desse modo, a pesquisa será realizada na sala de aula por meio da observação participante com gravações em vídeo, em fotos, entrevistas, registros em diário de campo e uma proposta de intervenção didática a ser vivenciada pela turma multisseriada. Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome dos (as) estudantes será mantido em sigilo, serão utilizados apenas letras em substituição aos nomes das crianças e as filmagens serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa, preservando, sobretudo, a integridade do grupo. Os dados (filmagens, fotos e entrevistas) resultados da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Eu, _____, responsável pelo aluno (a) _____, do _____, autorizo sua participação e uso da sua imagem no projeto de pesquisa “Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos”, de autoria da mestrandia Ghane Kelly Gianizelli Pimenta (PPGMPE/UFES), concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____ RG: _____,
Governador Lindenberg, ES, _____ de _____ de 2018.

²¹TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e TERMO DE ASSENTIMENTO/CONSENTIMENTO DA CRIANÇA - Fonte: site da UFES: <http://www.alegre.ufes.br/cep/orientacoes/protocolo> - Acesso em 10/10/18.

APÊNDICE VIII - TERMO DE ASSENTIMENTO/CONSENTIMENTO DA CRIANÇA

(Obs: Esta é uma autorização da criança aceitando participar da pesquisa)

Você está sendo convidada para participar da pesquisa “Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos”, de autoria da mestrande Ghane Kelly Gianizelli Pimenta, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Seus pais/responsáveis já foram comunicados e permitiram que você participasse.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa acima citada. Entendi que posso dizer sim e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer não e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e tive consentimento dos meus responsáveis. Levando em consideração o sigilo em relação às informações dos participantes do estudo, gostaria que no relatório final da pesquisa meu nome fosse_____.

Diante do mencionado, declaro que recebi o termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura

Declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido da criança para a participação nesta pesquisa. Comprometemo-nos a garantir o sigilo de sua identidade e da identidade da escola, e as informações coletadas serão publicadas no relatório final desta pesquisa.

Data: ____/____/____

Ghane Kelly Gianizelli Pimenta (pesquisadora).

APÊNDICE IX – PRODUTO EDUCACIONAL
CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO