

Alfabetização, leitura e produção de texto em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo em sala multisseriada

Ghane Kelly Gianizelli
Dulcinéa Campos Silva



Alfabetização, leitura e produção de texto em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo em sala multisseriada

Ghane Kelly Gianizelli
Dulcinéa Campos Silva



Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Direção de arte

Carolina Caldas

Design

Kevin Lucas Ribeiro Areas (*ad hoc*)

Foto de capa

Nadini Mádhava

Assistente de revisão

Letícia Barreto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gianizelli, Ghane Kelly

Alfabetização, leitura e produção de texto em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo em sala multisseriada / Ghane Kelly Gianizelli, Dulcinéa Campos Silva. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2022.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88977-87-3

1. Alfabetização 2. Escrita 3. Leitura 4. Textos - Produção I. Silva, Dulcinéa Campos. II. Título.

22-118854

CDD-401.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Textos : Leitura : Linguística 401.41

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-88977-87-3

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com

editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação	9
Introdução	13
1. O diálogo entre enunciados: a interface dos encontros entre linguagem e realidade	18
1.1 A alfabetização com textos (orais e escritos)	24
2. A expressão de si mesmo com os outros: por uma práxis dialética e dialógica da alfabetização	35
3. Em busca da compreensão do real: uma aproximação com a realidade imediata ou empírica	39
3.1 Modos de produção da práxis discursiva da alfabetização	44
4. O reencontro dos enunciados e de seus interlocutores na sala multisseriada	50
4.1 A interdiscursividade com base na realidade concreta.....	55
4.2 A dialética dialógica dos enunciados: entre saberes e fazeres da realidade	65
5. A leitura e a intencionalidade da mediação pedagógica	75
5.1 A práxis discursiva enunciativa e emancipadora da produção de textos escritos	90
5.2 Análise dos textos: apontamentos linguísticos	95
5.3 A reescrita do texto	100

5.4 Do texto ao contexto: o retorno à realidade	103
5.5 Ação/intervenção: escrita da carta ao prefeito	108
5.6 Interlocuções: a resposta do prefeito à carta.....	115
6. Algumas considerações	121
Referências.....	125

Apresentação

Este livro tem por objetivo dialogar com educadores e educadoras sobre uma proposta de alfabetização em salas multisseriadas que tem por princípio a língua como interação sócio-discursiva. Essa proposição emergiu de uma pesquisa desenvolvida nos anos 2018 e 2019, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/UFES), realizada em uma escola pública municipal unidocente do campo com sala de aula multisseriada. Seu objetivo foi compreender a práxis docente na organização e realização de práticas de produção de texto por meio do vínculo necessário da escola com processos vivos e contraditórios da vida social dos educandos do 1º ao 5º ano. Esse estudo resultou em uma proposta metodológica de organização interdisciplinar do trabalho docente em escolas multisseriadas.

A escola onde se realizou este estudo é pública, multisseriada, situada no meio rural, na microrregião norte do estado do Espírito Santo. Trata-se de uma região de tradição agrícola de pequenos produtores, cuja base econômica é o café. Também há vocação para a mineração de pedras ornamentais. A maioria dos moradores, aproximadamente 12.600, é composta de descendentes de italianos e alemães. Entre eles, há famílias cujos antecessores desbravaram a região.

A escola em questão é denominada Escola Unidocente Municipal de Ensino Fundamental (EUMEF). O termo “unidocente” é empregado quando um único

professor leciona para todas as turmas do 1º ao 5º ano as disciplinas do ensino fundamental. A turma em questão era assim organizada: quatro estudantes do 1º ano, dois do 2º ano, três do 3º ano, dois do 4º ano e um 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, de gestora e de 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 gelada, além de uma fossa. Por um tempo, também havia computadores com acesso à internet, TV, DVD, aparelho de som e eletros, mas foram furtados. Na ocasião da pesquisa, a professora utilizava o computador pessoal para desenvolver as aulas. Já as atividades práticas de esportes são realizadas em um espaço próximo à escola — um terreno com uma única árvore.

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, é a professora a responsável pelo funcionamento da escola e pela resolução das demandas imediatas, exercendo toda a gestão da unidade escolar no cotidiano, o que a sobrecarrega. Os pais, presentes e prestativos, colaboram com doações para trabalhos e eventos organizados na/pela escola. A interação com a comunidade ocorre em ocasiões de festas comemorativas, dia da família na escola e na festa da comunidade, na qual os(as) estudantes participam com apresentações artísticas.

No decorrer desta pesquisa, observamos uma organização coletiva do trabalho na escola: os(as) estudantes realizam tarefas diversas na escola, como cuidar do jardim e da horta, além de elaborar e cumprir coletivamente as regras internas da sala de aula. O recreio também é de responsabilidade dos(as) estudantes e, para isso, há o *coletivo do dia*, com responsáveis definidos para ajudar nas demandas da sala de aula, enquanto outros cuidam do jardim, da horta, das brincadeiras do recreio, em um regime de revezamento, para que os(as) estudantes experimentem 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 orien-

tada pela Secretaria Municipal de Educação sobre o que ensinar, a qual, por sua vez, recebe instruções da Superintendência Regional de Educação (SRE), norteadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU). Os conteúdos são trabalhados por disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia – com a utilização de livros didáticos escolhidos e recebidos do MEC pelo município, o qual distribui 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 organizados por ano escolar.

Esporadicamente, a professora realiza com os estudantes atividades fora da sala de aula; porém, isso só ocorre em datas pontuais, como na semana da criança, do livro e do meio ambiente. Na Semana da Criança, por exemplo, eles visitaram a Biblioteca Municipal, no centro da cidade, onde participaram de contação de histórias, jogos e brincadeiras.

Os alimentos servidos na merenda escolar são em parte industrializados e em parte provenientes da agricultura familiar, fornecidos pela prefeitura municipal. O preparo segue regras de higiene e é de responsabilidade de uma profissional contratada pelo município e devidamente uniformizada.

Diante desse contexto, é desafiador para a instituição organizar seu currículo a partir da Base Estadual Comum a todas as escolas, sejam urbanas ou rurais. No caso em questão, a organização didático-pedagógica por disciplina e por série precisa considerar que todos os estudantes sejam agrupados, por ano escolar, em um único espaço físico, a sala de aula. Entendemos que a forma organizativa do currículo imposta pela Secretaria de Educação pode induzir educadores e educadoras das escolas multisseriadas a organizarem o trabalho pedagógico sob a lógica da serialização, desenvolvendo atividades educativas referenciadas por uma visão de “ajuntamento” de várias séries, “que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciadas quanto forem as séries com as quais trabalham [...]” (HAGE; BARROS, 2010, p. 1). Nesse desafio, percebemos uma possibilidade de, ao invés de realizar um trabalho por disciplina e por série, centrar na ideia da força do coletivo, em que todos contribuam com a aprendizagem de todos.

Para tornar o seu trabalho possível, os educadores são pressionados a utilizar os livros didáticos recebidos na escola. Isso causa implicações para o ensino, uma vez que esses livros não dialogam com as “crenças, valores, sím-

bolos, conhecimentos, padrões de referência e sociabilidade das populações do campo; e reforçam uma compreensão universalizante e homogeneizada de currículo” (HAGE; BARROS, 2010, p. 2). Assim como o autor, entendemos que o trabalho pedagógico centrado na lógica do agrupamento de estudantes e na seriação impõe desafios que dificultam o processo discursivo, dialógico e interativo na mediação do ensino da leitura e da escrita.

Assim, o trabalho que apresentamos neste livro é proveniente dessa demanda, da necessidade de criar possibilidades de intervenção que viabilizem uma organização didático-pedagógica interdisciplinar e coletiva que supere a lógica da seriação e de “agrupamento”, para que a sala de aula seja formada por um coletivo de estudantes e educadores com idades e experiências diferenciadas e complementares, com vistas à sobrevalorização da concepção de campo, de vida e de desenvolvimento da agricultura camponesa.

O presente livro está dividido em seis partes: no momento introdutório apresentamos, em suma, a forma de abordagem dada ao trabalho relatado neste livro, bem como qual referencial teórico e metodológico orienta a prática de produção de texto como processo discursivo. No primeiro momento, abordamos alguns conceitos que permeiam o texto e como o compreendemos. O segundo momento então traz os enfoques dados à discursividade neste trabalho e a metodologia utilizada. Para o terceiro momento, apresentamos o inventário da realidade como instrumento de pesquisa dos alunos em suas comunidades, como forma de trazer para a sala de aula as questões existentes nas comunidades em relação à história, à cultura, ao trabalho, ao meio ambiente e aos problemas apontados pelos pais e moradores da comunidade. Esses dados são analisados por categorias (história, cultura, trabalho, problemas da comunidade) e listados em temas da realidade atual, em torno do qual se organiza a práxis docente, interdisciplinar e coletiva. No quarto momento, organizamos a proposta de mediação pedagógica: produção de texto na perspectiva discursiva de articulação dos conhecimentos escolares e os temas da realidade, juntamente com a ação de intervenção/transformação da realidade. Para o quinto momento, relatamos nossa prática, visando conferir maior compreensão aos leitores de como ocorreu todo o processo do trabalho. No sexto e no último item, abordamos algumas considerações acerca da práxis docente e da sua importância na prática discursiva de produção de texto atrelado à realidade dos alunos, assim como nossas expectativas em relação ao presente estudo.

As autoras

Introdução

Há na alfabetização um debate que, apesar de não ser novo, continua atual no cenário da educação brasileira, que gira em torno da complexidade que envolve: a alfabetização e a importância de sua inserção no campo interdisciplinar; a defesa de que a alfabetização deve ter sentido e relação com a vida dos sujeitos, bem como é a escrita um sistema organizado que precisa ser ensinado e isso requer mediação qualificada do educador; a afirmativa de que o gesto de ensinar traz, em sua gênese, a produção de signos e sentidos compartilhados entre os sujeitos; a descoberta de que as crianças produzem sentidos nas relações que estabelecem com a escrita; a convicção de que a sala de aula é o espaço humano que reúne as diversidades de saberes, de experiências, de interesses, temperamentos e que demanda do professor a organização didática que dê conta, ou, pelo menos, tenta dar conta dessa diversidade.

No entanto, de tempos em tempos consideramos essencial rememorar o que já não nos é novo no cenário da alfabetização para que não caia no esquecimento, ou seja, suprimido por uma alfabetização que deixa de fora os sujeitos em sua formação histórica. Nesse sentido, é fundamental perguntar: o que a proposta deste livro traz de novo no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que agregue os princípios educacionais acima alistados? É bem possível trazermos, junto a tantos jeitos de caminhar já existentes, mais um modo que, baseado nas formulações teóricas do professor e pesquisador Mikhail Bakhtin, combine pesquisa, ensino e tentativas de

[...] construir caminhos metodológicos a partir de teorias que enfrentam a língua viva, em uso, articulada à concepção dialógica de linguagem e à prática para o ensino de questões de gramáticas exigidas para o aprendizado do sistema da língua escrita (BAKHTIN, 2015, p. 13-14).

Em se tratando da alfabetização, há de se considerar o seguinte:

Nas séries iniciais, não há diferença significativa entre produção escrita e falada das crianças. Eles [...] utilizam a língua de modo bastante livre; por isso, a linguagem desses trabalhos, embora nem sempre correta, é viva, metafórica e expressiva; a sintaxe das crianças aproxima-se da fala; eles ainda não se preocupam com a correção das construções e por isso formam períodos bastantes audaciosos, que por vezes são muito expressivos (BAKHTIN, 2015, p. 7).

Esse mesmo autor chama a atenção para esse momento importante de nascimento da individualidade linguística do estudante, que carece de uma orientação flexível e cuidadosa, além de uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho (BAKHTIN, 2015). Para isso, sinaliza o autor, é necessário evitar as ciladas da linguagem livresca, impessoal, abstrata, como as expostas nos livros didáticos e nas cartilhas, e direcionar os estudantes para a linguagem utilizada na vida. Nessa linguagem, o pensamento criativo, original e investigativo não se afasta da riqueza da complexidade da vida, pois reúne em seu dizer e fazer a gramática, a audácia, a criatividade viva (BAKHTIN, 2015). O autor aponta que o problema do método de ensino voltado ao desenvolvimento de formas linguísticas dos estudantes era impessoal, uniformizado, não metafórico e livresco. Isso nos ajuda a perceber que, mesmo sendo antigas as questões do ensino da língua, elas continuam atuais quando o assunto é a compreensão de como se organiza metodologicamente, na perspectiva da práxis, o ensino da língua de forma a contribuir com o desenvolvimento educacional e humano de todos os sujeitos na sala de aula.

O ensino é uma tarefa docente e intencional, por isso é fundamental compreender a sociedade para a qual ele se organiza e se efetiva. A nossa sociedade é dividida em classes, cuja lógica é a da concorrência dentro de uma organização social, que divide os seres humanos em classes superiores e inferiores. Essa compreensão possibilita ao professor decidir sobre a sua organização docente,

ou seja, manter nas relações de ensino-aprendizagem a lógica da concorrência ou romper com ela por implementar a lógica da solidariedade. Desse modo, a tarefa de ensinar é, sobretudo, uma questão de decisão e de escolha, mas dificilmente podemos escolher se não tivermos clareza das contradições sociais que nos envolvem. Assim, na sociedade de classe

[...] a ideologia assume uma conotação de classe mais ou menos marcada segundo o papel que determinadas mensagens e determinados sistemas sógnicos desenvolvem, segundo interesses de classe, segundo as relações de hierarquia que se estabelecem entre campos diferentes do sógnico-ideológico. O signo é a expressão viva das contradições de classe (e não somente sua mera representação). É ideológico por si mesmo, contraditório, ambíguo, plurivocal, e o é mais quanto maior são as contradições sociais e quanto mais peso tem o sistema sógnico-ideológico na organização social e no desenvolvimento das forças produtivas. A classe dominante, que busca sua reprodução, esforça-se por dar aos signos um caráter unívoco, definitivo, sério. Mas os signos não são produto de uma só classe; são o produto de toda a sociedade, e as contradições sociais fazem estourar neles a plurivocidade, a ambigüidade, o duplo sentido (PONZIO, 2009, p. 158).

Como isso se relaciona com a alfabetização? Na alfabetização, o material sógnico é a palavra no movimento vivo do dizer. A palavra, quando enunciada, é um signo permeado de sentidos e, por sua vez, está relacionada à realidade concreta de quem a enuncia. Nesse caso, a palavra não é uma coisa escrita em um dicionário, mas um cruzamento de relações que mudam o seu colorido de acordo com a situação vivida no momento de sua enunciação. A compreensão dos enunciados envolve uma tomada de decisão que só é possível nascer da relação dialógica que, por sua vez, provoca outra relação dialógica, e assim sucessivamente.

Nessa perspectiva, no processo de ensino-aprendizagem as crianças aparecem como sujeitos sociais, produzindo os sentidos socioideológicos das palavras que emanam dos seus dizeres e a quem elas são endereçadas. É preciso compreender dialeticamente os enunciados dos sujeitos, nos quais se destacam as vozes dos sem-terra, dos sem-teto, das infâncias negadas, dos negros, da periferia, do campo, dos jovens, dos adultos, capazes de revelar as contradições

desumanas a que são submetidas. No entanto, é importante dizer que esses saberes impressos nos sentidos dos enunciados são elementos constitutivos do currículo da alfabetização por meio dos quais se processa a formação do ser humano em sua totalidade (ARROYO, 2011, p. 72-73).

Nisso consiste uma metodologia que possibilite a compreensão da realidade social por meio da dialética entre essa realidade e os conhecimentos linguísticos. A pesquisa que originou este livro foi desenvolvida no movimento vivo da língua, em uma escola do campo, com sala de aula multisseriada, o que possibilitou uma compreensão mais ampliada do fazer docente na organização e na realização de práticas de leitura e produção de texto. Tudo isso considerando a dimensão linguística, interativa, sociocultural e ideológica com um coletivo de estudantes de anos escolares diferentes e idades variadas. Não se trata de uma metodologia rígida, porque o objeto real de estudo é sempre a realidade imediata, ou seja, a linguagem circundante dos sujeitos situados historicamente em uma sociedade de classe. Refere-se a uma metodologia que se constitui no movimento histórico dos sentidos produzidos pelos sujeitos falantes, pois, no uso vivo da língua, a palavra mantém a mesma forma ortográfica, mas ela assume valoração semântica diferenciada, dependendo do sentido em que ela é empregada no enunciado.

Para contribuir no avanço da compreensão metodológica do estudo da língua como fenômeno linguístico, utilizamos a metáfora do processo de combustão. Só é possível observar como se processa a combustão se o corpo for colocado no ambiente atmosférico. De igual modo, para observar o fenômeno da língua, ela precisa ocorrer no ambiente social determinado (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). Do ponto de vista teórico-metodológico, as proposições de ensino delineadas neste livro são orientadas por uma concepção de linguagem que compreende a função da língua como interação verbal. Abarca uma concepção discursiva da linguagem de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, para quem as relações dialógicas são extralinguísticas. Logo, 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 e sociais. O diálogo é um dos conceitos básicos do universo teórico desse autor (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 re-

união de vozes, mas sim, um campo de produção de sentidos que evidenciam as contradições sociais (EMERSON, 2003). O diálogo, além de ser a forma mais importante da interação discursiva, é também uma hipótese que explica a organização dos textos escritos e orais (VOLÓCHINOV, 1929, p. 211-212 apud BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017).

No próximo capítulo, sob o viés sociológico, tratamos da interação discursiva como forma de lidar com a alteridade do mundo exterior, de forma a não dicotomizar o sujeito e o mundo, destacando que a “consciência como uma expressão material organizada (no material ideológico da palavra, do signo, do desenho, das tintas, do som musical etc.) é um fato objetivo e uma enorme força social” (VOLÓCHINOV, 1929, p. 211-212 apud BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 59). O autor se refere a uma relação entre existência e consciência como uma via de mão dupla: por um lado, a

[...] existência material influencia na constituição da linguagem e, por outro, a consciência age sobre a existência material, isto é, a consciência humana, ao formar-se nos signos ideológicos, é capaz de exercer uma influência transformadora sobre a base econômica, principal elemento da existência material na visão marxista (VOLÓCHINOV, 1929, p. 211-212 apud BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017 p. 60).

1. O diálogo entre enunciados: a interface dos encontros entre linguagem e realidade

Tendo em vista que as formulações do presente livro se orientam pela concepção discursiva da linguagem do filósofo 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), o teórico é considerado um dos maiores estudiosos da linguagem humana e suas obras sobre variados temas influenciaram pensadores de diversas áreas. Bakhtin se distingue por criar uma filosofia da linguagem que tem aplicação imediata não só na linguística e na estilística, mas também na maioria das preocupações prementes da vida cotidiana.

Dialogando com Beth Brait (2006), em seu artigo intitulado *Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise*, ficam evidentes as possibilidades oferecidas por essa perspectiva 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 alteridade¹ como condição de identidade [...]” (BRAIT, 2006, p. 48). Assim como

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

Brait, 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 ensino da leitura e da produção de texto na perspectiva discursiva.

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

A esse arcabouço constitutivo do conceito de interação verbal e seu vínculo com a situação extralinguística² 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).

Nessa perspectiva, a língua é viva e possui um movimento evolutivo no processo histórico de relações sociais, por isso, ela não se ajusta ao formalismo voltado à sistematização das ideias alheias. Nesse sentido, o pensamento gramatical sistemático, que passou a ocupar uma posição conservadora e acadêmica em relação à língua viva, é incompatível com a sua compreensão viva e histórica (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). Desse modo, segundo os autores, a história da língua não resulta na história de formas linguísticas isoladas, tais como a fonética e a morfologia, mas dentro do discurso verbal, ou seja, dos enunciados concretos, pois são os contextos que determinam o sentido da palavra.

Na verdade, existem tantas significações para uma palavra quantos contextos do seu uso. No entanto, a palavra não perde a sua unicidade, ela por assim dizer, não se desfaz em uma quantidade de palavras equivalente aos seus contextos de uso (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 196).

Assim, encontrar o equilíbrio entre as significações das palavras com a sua unidade só é possível de modo dialético. A combinação dialética da unidade

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

do significado com a sua multiplicidade de sentido é o caminho seguro para não cair no formalismo da língua que busca a dicionarização da palavra. Nesse sentido, o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto — o enunciado — de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições *psicoindividuais* e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. “O enunciado é de natureza social” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 200).

Dessa concepção de linguagem decorre um método para estudo da língua, cuja ordem metodológica se inicia: primeiro, pelas formas e pelos tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que ela se realiza; segundo, pelas 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; e terceiro, a partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). Levando esse método para o universo da sala de aula, o ponto de partida para o trabalho com a linguagem é sempre a aproximação empírica com realidade imediata, ou seja, dos falantes com as suas práticas sociais e suas produções de vida. Com base em análises dos sentidos produzidos pelas falas dos sujeitos, a realidade concreta se mostra por meio das formas distintas de enunciações, mediante elementos de atos de fala na vida, as quais evidenciam ideologias determinadas pela interação verbal. Com a reunião de elementos sobre a realidade conhecida por meio da linguagem socioideológica, efetiva-se o ensino das escritas das palavras e de sua categorização gráfica e funcional (ortografia, fonética, fonologia, sintaxe). Aprende-se não somente a escrita da palavra, mas os múltiplos sentidos que ela produz no momento vivo de sua enunciação.

Desde então, aprende-se que não é palavra o que escrevemos, mas sentidos que a ela produz, e, portanto, a palavra não é algo rígido, estático, que demande recorrer aos dicionários para ser compreendida, visto que as falas sempre estão vinculadas às condições concretas, à materialidade sobre a qual ela se realiza. Essa materialidade é de caráter extralinguístico, ou seja, refere-se aos elementos externos à língua, como, por exemplo, o contexto ou a situação em que ocorrem os atos da fala na vida. Esses elementos extralinguísticos são determinantes para a compreensão do viés ideológico que determina a interação verbal e sua aplicação no estudo da língua e suas normas. A linguagem é constituída pela soma de expressões verbais e extraverbais.

No conjunto dessas noções, conceitos e categorias, o que está em jogo é a linguagem em uso, são os processos de construção do sentido e de seus efeitos, são as formas de diálogo entre sujeitos sociais, históricos, discursivos e as formas do dizer e do ser no mundo. A idéia de que os sentidos se dão na interação social, de que a língua não é um organismo autônomo, de que nenhuma palavra é a primeira ou a última, de que os discursos existem e têm sua identidade num permanente diálogo, inclui, ao mesmo tempo, as materialidades verbais e extraverbais características de uma dada atividade humana e suas combinatórias possíveis, e, também, o contexto mais amplo indiciado pelos traços de situações particulares. A idéia de interlocução/interação, por exemplo, aparece nesse corpo de conceitos apontando tanto para os interlocutores, no sentido dos parceiros de um diálogo, como para os diferentes discursos que atravessam e constituem qualquer interlocução (BRAIT, 2005, p. 6).

Refletindo com a autora, uma das tarefas primordiais na alfabetização é a aprendizagem da apreensão dos sentidos produzidos entre sujeitos sociais e dos seus efeitos. Isso envolve aprender a olhar a materialidade tanto verbal quanto extraverbal, característica de uma dada atividade humana, incluindo conhecimentos interdisciplinares possíveis, buscando a relação das especificidades locais e contextos mais amplos. Também demanda uma postura didático-pedagógica em que

A análise das partes está sempre a serviço de um todo, a teoria a serviço da reflexão sobre a linguagem, sobre os discursos, sobre o homem e seu estar no mundo, e nunca em função do esartejamento anatômico de um *corpus*, conforme as normas de um manual de instruções (BRAIT, 2005 p. 7).

Nessa direção, consideramos pertinente a adoção dessa perspectiva dialógica na alfabetização, uma vez que possibilita a análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que tanto a linguagem quanto determinadas atividades se interpenetram e se *interdefinem* em uma sala de aula. A vida dos estudantes é cheia de práxis e esse deve sempre ser o ponto de partida, ou seja, jamais desvincular a linguagem dessas práxis sociais que são suas atividades humanas — os modos como produzem as suas vidas para sobrevi-

ver nesse mundo tão desigual, os modos como compreendem as contradições sociais existentes em suas comunidades entre outros, junto à dimensão da linguagem envolvida. Com essa perspectiva, ao propormos práticas de leitura e escrita vinculadas aos contextos de vida dos sujeitos por meio da interação verbal, consideramos a realidade objetiva com toda a sua complexidade, historicidade, diversidade na alfabetização.

Brait (2006, p. 50-52) confirma relevância de uma prática pedagógica discursiva mobilizada pela práxis. 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 em uma rede de televisão em 2002. Nesse diálogo, a professora utiliza uma projeção de slides com figuras e pinturas de quadros clássicos que representam a história contada. Uma das imagens tem ao fundo a inscrição *Século XIX*. O aluno perguntou o que é “xis”, e a professora respondeu que não se tratava de xis, e sim de um número romano (XIX). Alguns estudantes da turma começaram 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, explicou que há relação entre a independência brasileira com os acontecimentos na Europa, em que Napoleão queria conquistar a Inglaterra. Um aluno, então, perguntou o que os romanos teriam a ver com isso. Outro questionou se Napoleão era romano. A professora ficou angustiada com a confusão na mente dos estudantes, provocada pela ausência de outros enunciados necessários ao atravessamento do diálogo.

Em outro momento, a professora falou sobre armas e um aluno citou nomes de algumas que ele conhecia, em decorrência de suas vivências em uma comunidade em que morou no Rio de Janeiro. A professora respondeu que não se tratava daquelas armas. Parafraseando Brait (2006), 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 e 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, não houve diálogo com a realidade dos estudantes.

Outra circunstância enunciativa ocorreu quando a professora explicou que tudo aconteceu 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 contextos, por isso é importante compreender e se fazer compreender pelo outro, para que se efetive a interação verbal. Brait (2006) esclarece que há discursos invisíveis para a professora que só podem ser visibilizados pela maneira como a linguagem ecoa nos estudantes e por meio dos estudantes. Caso isso não ocorra, de acordo com o exemplo citado,

[...] 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 (BRAIT, 2006, p. 57-58).

A autora assinala que há um debate que historicamente interfere no avanço de práticas de alfabetização discursiva no contexto educacional que Bakhtin denomina de teoria da expressão. No livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin e Volóchinov afirmam que a abordagem do discurso não se dá somente de um ponto de vista interno nem somente duma perspectiva exclusivamente externa, e a exclusão de um desses polos destruiria, do ponto de vista dialógico, o proposto e explicitado pela teoria e pela análise. Ao se opor à teoria da expressão das duas correntes do pensamento linguístico, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato à época, Bakhtin fez uma aproximação entre as duas correntes por considerar que ambas partem do mesmo ponto: da enunciação monológica. Reafirma que

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 218-219).

Com base nesse autor, qualquer que seja a atividade utilizada pelo educador em relação ao ensino-aprendizagem da língua não pode e não deve fugir à sua realidade fundamental, que é a interação discursiva.

Na perspectiva dos autores, em cada interação discursiva produz-se um tipo de enunciado que se diferencia em relação ao campo da atividade humana. Os tipos de enunciados são denominados gêneros do discurso. É, pois, por

meio de gêneros do discurso que nos comunicamos, falamos e escrevemos. Logo, concluímos que os diferentes tipos de enunciados, divididos em campos de atividades diferenciadas, são os gêneros discursivos ou textos base do ensino da leitura e da escrita nos processos de alfabetização.

1.1 A alfabetização com textos (orais e escritos)

A alfabetização que propomos tem como principal recurso didático o enunciado como um fenômeno social/ideológico produzido numa situação real da linguagem. Desse modo, o enunciado inicia e termina na relação discursiva entre sujeitos situados historicamente. O enunciado, portanto, tem início e final, ou seja, possui sentido completo ao enunciar e, nessa direção, ele é compreendido como uma totalidade. “O problema da totalidade se encontra na primeira e na última palavra, no início e no fim do enunciado cotidiano” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 221). Com base na citação dos autores, podemos afirmar que o enunciado é um texto, ou seja, um gênero discursivo, porque ele é a base da comunicação entre as pessoas e com isso ele se torna o material principal de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no processo de alfabetização.

De acordo com Bakhtin (2003), os sujeitos se comunicam por meio de enunciados (orais e escritos) 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. Refletimos com o autor que a língua materna, junto à sua composição vocabular e sua estrutura gramatical, não chegou às crianças 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).

É possível que alguns professores alfabetizadores indaguem sobre como alfabetizar com textos se as crianças, em fase de alfabetização, ainda não dominam o sistema da língua. A discussão que se estabelece em torno da alfabetização tendo o texto como unidade de ensino da língua e não as suas partes mínimas (letras, sílabas, palavras, frase), nos provoca a pensar o que seria o texto na perspectiva de linguagem defendida neste livro. É notório que Bakhtin não sistematizou uma teoria do texto, mas ele construiu uma concepção de

linguagem como sistema ideológico de signos, que valoriza o texto como ato comunicativo. Isso, obviamente, nos levou a entender sua teoria da enunciação como uma teoria do texto (MACHADO, 1996). Desse modo, o foco consiste na

[...] 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 extra-verbal em que se desenrola a situação comunicativa (MACHADO, 1996, p. 90).

O texto é entendido como o evento em que se desenrolam as enunciações e os discursos, portanto ele está no centro dos estudos da linguagem. Conforme sinaliza essa autora, a noção de textualidade esboçada na teoria bakhtiniana do enunciado-enunciação vincula-se à noção de gêneros discursivos, no sentido de que os enunciados são o elo na cadeia da comunicação verbal e os gêneros são as correias que mobilizam o fluxo das relações dialógicas (MACHADO, 1996). Os gêneros discursivos, por mobilizarem diferentes esferas da enunciação, representam unidades abertas da cultura e, por isso, o texto é composto não só pela visão de mundo do enunciador, mas de todas as relações de visões dos outros sujeitos que o atravessam. Assim, o texto não é produzido por um primeiro/único falante, mas por 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 e 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.

Nessa direção, o autor do texto é um sujeito de resposta que usa a palavra como uma arena de luta, que se remete à própria sociedade de classe em que vivemos, posto que, nessa arena, as mesmas dinâmicas sociais existentes na sociedade de classe, com suas lutas ideológicas, seus valores contraditórios, sua aceitação e suas críticas se encontram presentes. (BAKHTIN, 2003). 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 responsável: concorda ou discorda dele (total ou parcial-

mente), 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 alunos 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. Essa 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 de a sua realidade. Quanto mais conhecimento dela, mais esse sujeito será capaz de nela intervir, de fazer escolhas, e mais apropriada será a sua intervenção. Por conseguinte, o texto não deve ser analisado apenas como fenômeno linguístico ou textual, mas também como fenômeno sóciodiscursivo, ou seja, sempre vinculado à realidade concreta da língua no movimento histórico.

Uma proposta de alfabetização com processos discursivos atrelados à realidade da vida em que se encontram os enunciados, cuja composição de sentidos é dependente da ampliação dialética do horizonte social dos sujeitos, significa trabalhar com a palavra ou os enunciados como signo ideológico.

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

Essa refração do ser no signo ideológico é determinada pelo confronto de interesses nos limites dos falantes da mesma língua, porém divididos em classes sociais com o seu respectivo repertório, de forma que essa refração de uma outra realidade é determinada pela luta de classes. Segundo esses autores, os campos ideológicos e os dos signos coincidem entre si, de forma que eles podem ser igualados e, com isso, possibilitam categorias avaliativas como bom, falso, verdadeiro, justo ou errado.

Nos anos iniciais da alfabetização, o uso da comunicação cotidiana, ou mais precisamente a comunicação da vida, é muito apropriado, visto que essa comunicação é muito rica em conteúdo.

Por um lado, ela entra diretamente em contato com os processos produtivos e, por outro, ela se relaciona com as várias esferas ideológicas já formadas e especializadas. Nesse sentido, *a palavra é o material mais usual da comunicação cotidiana* (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 99-100).

A palavra:

[...] participa literalmente de toda interação e de todo o contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 106).

De acordo com os autores, a palavra é o *indicador* mais sensível das mudanças sociais; mesmo quando essas mudanças ainda não se efetivaram, a palavra já as anuncia, visto que ela é capaz de demarcar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais sutis e passageiras que pareçam. Cabe ressaltar que a noção de ideologia ocupa um lugar central na obra de Bakhtin e por isso é fundamental caracterizá-la neste trabalho.

Com o termo “ideologia” Bakhtin indica as diferentes formas de cultura, os sistemas superestruturais, como a arte, o direito, a religião, a ética, o conhecimento científico etc. (a ideologia oficial), e também os diferentes substratos da consciência individual, desde os que coincidem com a “ideologia oficial” aos da “ideologia não-oficial”, aos substratos do inconsciente, do discurso censurado. [...] A ideologia é a expressão das relações histórico-materiais dos homens, mas “expressão” não significa somente interpretação ou representação, também significa organização, regularização dessas relações.[...] o processo de compreensão do signo ideológico tem de proceder, basicamente da introdução do objeto de estudo em totalidades sempre mais amplas, a partir da totalidade da forma ideológica à qual está diretamente vinculado, sem perder de

vista o processo global da reprodução social – ‘o processo da efetiva geração dialética da sociedade, desde a base à superestrutura’ – ao qual essa forma ideológica, como forma de comunicação social, como forma de signos, pertence (PONZIO, 2009, p. 112-113).

Essa extensa citação coloca diante de nós algumas reflexões em relação ao uso da língua na sociedade de classe. O termo “ideologia” utilizado por Bakhtin refere-se à ideologia da classe dominante, principal interessada em manter a divisão da sociedade em classes sociais e em ocultar as reais contradições que buscam transformar as relações sociais de produção (ideologia como falsa consciência, como mistificação, como pensamento distorcido etc.), mas também é usada no sentido amplo que o termo assume, sobretudo a partir de Lênin, e que permite aplicá-lo tanto à “ideologia burguesa” como à “ideologia proletária” e à “ideologia científica” (PONZIO, 2009). Desse modo, a ideologia, para Bakhtin, está para além de uma visão de mundo; é, sobretudo, uma projeção social, uma vez que ela pode reproduzir a ordem social ou, ao contrário, discutir e mudar na prática essas relações (PONZIO, 2009).

É bem nessa direção que precisamos identificar o repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana no ensino da leitura e da escrita, visto que todas as classes sociais utilizam a mesma língua, porém, o sentido ideológico se cruza em ênfases multidirecionadas, ou seja, o signo se transforma na arena da luta de classes (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). No cruzamento das ênfases multidirecionadas, é possível perceber a dialética interna das contradições sociais contidas em cada signo. É justamente esse cruzamento de acentos que pode proporcionar ao signo a capacidade de viver, movimentar-se e de desenvolver-se, ou seja, de fazer o movimento histórico.

É no contexto do signo e da ideologia que se ensina a escrita da palavra. 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 a aprendizagem da leitura e

da produção de textos 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, e esse contexto precisa ser considerado 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). É fato que aprender as letras do alfabeto é muito importante, mas, de acordo com Gontijo e Leite, insuficiente para que alguém seja considerado alfabetizado. Também enfatizam que é possível observar as crianças pequenas desenhando as letras do alfabeto ou repetindo oralmente sua sequência de forma mecânica e repetitiva, sem compreender os seus usos, funções e significados da escrita, e destacam como processos de natureza puramente linguística (fonética e fonologia) têm sido privilegiados no início da alfabetização. Gontijo assinala que:

A mera memorização de sons e seus respectivos correspondentes gráficos (letras ou sílabas) ou vice-versa eram privilegiados durante esse processo e as relações apenas de diferenças entre discurso oral e discurso escrito aprendidas em um momento posterior à esse, pois, para compreender e expressar significados, por meio de textos escritos, fazia-se necessário que o ensino-aprendizagem do código. Essa desintegração possibilitou, na maioria das vezes, durante muito tempo e ainda hoje, que o ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita fosse reduzido, como mencionado, a um processo de repetição e memorização, permitindo a construção de visões distorcidas sobre as finalidades desse aprendizado (GONTIJO, 2008b, p. 20).

Essa mesma autora assevera que a escrita é uma forma de linguagem que deve refletir o pensamento da sociedade. É uma forma poderosa de as pessoas se posicionarem no mundo em que vivem, e o ensino que privilegia apenas o sistema da escrita e da gramática não contribui para uma escrita que produza sentidos ideológicos. Trata-se de uma prática de alfabetização centrada nos métodos sintéticos e analíticos que, no decorrer do tempo, foi confrontado pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1989) sobre a psicogênese da língua escrita com a proposta de desmetodização da alfabetização. De acordo com Gontijo (2002), essas autoras concebem a língua escrita como um objeto de natureza psicológica e linguística e, com base nessa

concepção, implantaram no Brasil, por meio dos órgãos oficiais do governo, a fonetização da escrita. Assim, Ferreiro e Teberosky (1989) criticaram as propostas metodológicas tradicionais de alfabetização e apontaram para a substituição dessa proposta um processo de *progressão natural da criança*. Com isso, incentivaram o entendimento de que a teoria psicogenética da alfabetização garante o percurso de desenvolvimento da criança, de forma independente e sem a intervenção do professor. Essa concepção trouxe uma grande expectativa para os sistemas de ensino em relação à diminuição dos índices de alfabetização. No entanto,

Essa concepção, especialmente a ênfase exagerada na atividade da criança teve como conseqüência a minimização da necessidade da mediação pedagógica, possibilitando equívocos que redundaram em prejuízos principalmente para os aprendizes. Por outro lado, a expectativa de que essa nova concepção contribuiria para diminuir os índices de fracasso escolar não se concretizou, pois avaliações externas à escola, como o SAEB, ENEM e PISA, têm evidenciado o precário desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em leitura e escrita (GONTIJO, 2008b, p. 24-25).

Ao refletir sobre as questões que envolvem conceituação de alfabetização, Gontijo ressalta a necessidade de se construir um conceito que retrate as várias dimensões da alfabetização, e não somente o que, na maioria das vezes, é apresentado às crianças em fase de alfabetização como se ela se resumisse no processo de memorização de sons e desenho de letras.

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, 2008b, p. 34).

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

mensão linguística” (GONTIJO, 2008b, 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 socioideológicos 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.

Essa compreensão de texto como enunciado, ou seja, como unidade de ensino da língua, se opõe aos modelos solicitados na/pela escola, conforme afirma Geraldi (2013). Esse autor entende que a escola geralmente tem 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’” (GERALDI, 2013, p. 148). Esses textos 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 visão de textos atravessada por significados/sentidos, de modo que

[...] da prática (ou da experiência) o sujeito enunciator 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).

Esse autor se contrapõe à legitimidade das leituras e das escritas simplesmente ancoradas na autoridade do professor, que impõe essas tarefas e os estudantes as cumprem pela pontuação a ser recebida ou para atender a uma obrigação escolar, mas que fora da escola tendem a cair em desuso. Contrário a essa lógica apontada pelo autor, buscamos, na prática da pesquisa, propostas que apontem caminhos alargados de possibilidades criativas a partir da realidade objetiva dos estudantes. Dessa forma, é essa realidade que determina o currículo da alfabetização em cada escola.

Vale lembrar que a proposta de alfabetização discutida neste livro evidencia uma prática com base na realidade de vida dos estudantes e é oriunda de um movimento de pesquisa realizado em uma escola multisseriada, conhecida pela legislação educacional brasileira como escola do campo, corroborada pelo disposto no art. 1º, inciso II, do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 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 alunos 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” (CALDART, 2009, p. 6). Essa concepção coloca sobre os educadores dessas escolas uma responsabilidade e também um compromisso de que a escola do campo atenda às especificidades educativas e formativas de seus sujeitos.

Contrária a essa concepção, a escola, lócus de nossa pesquisa, cumpre as funções que lhe são atribuídas e autorizadas pelo órgão hierárquico, o que implica 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 alunos construírem sua vida no meio rural, eles são 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 educacional, 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.

Além de um currículo inadequado à sua realidade, essas escolas ainda precisam lutar pelo direito de existir lá no campo. Elas são vítimas de uma política

de fechamento de escolas, com o objetivo de tirar os estudantes, desde a mais tenra idade, de seu convívio com o lugar onde vivem. Isso posto, reafirmamos que as escolas e turmas multisseriadas continuam sendo uma alternativa importante para atender o projeto educativo dos povos do campo, assegurando o direito de uma educação específica dessa população, tal como 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 pelo governo para fechar essas escolas, 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 e reconhecem que é justamente essa heterogeneidade um firme fator de possibilidades e vantagens pedagógicas. Segundo Hage (2005b),

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. (HAGE, 2005b, p. 57).

Aduz o autor que as diversas experiências dos sujeitos, marcadas pelas diferenças de idades, conhecimentos, sexo e interesses, são elementos fundamentais na formulação das políticas e práticas educacionais a serem elaboradas pela escola, pela região e pelo país, articuladas com as particularidades do campo em seus aspectos geográficos, 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 leitura e produção de textos.

São elementos discursivos fundamentais na articulação de diferentes experiências, saberes, valores, culturas específicas do chão, onde os alunos 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 alunos 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 auxiliam na compreensão da realidade na qual pretendemos intervir.

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, 2005a, p. 54).

Hage (2005a) 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 alunos e professores. Tivemos como propósito no movimento praxeológico do pensar/fazer a construção de uma práxis docente que possibilitasse uma organização e realização de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita em uma sala multisseriada de uma escola do campo, que assegurasse o desenvolvimento de um currículo pautado no diálogo entre vida e escola. Apresentamos, nos capítulos a seguir, o modo de produção deste trabalho.

2. A expressão de si mesmo com os outros: por uma práxis dialética e dialógica da alfabetização

Conforme apresentamos no primeiro capítulo, há uma questão que envolve o método sociológico na concepção de Bakhtin, pois, segundo ele, o sentido só pode ser obtido com base na compreensão do signo ideológico, abordado a partir de suas ligações sociais e determinada por uma práxis de vida cotidiana dos seres humanos. O autor interessa-se na especificidade do pensamento das ciências humanas, o que ele denomina de ciências dos homens. Essa especificidade é a fala/o texto que os homens utilizam para expressar a si mesmos, pois na visão do autor toda atitude humana é um texto em potencial que só pode ser compreendido no contexto dialógico e dialético dentro do texto e dependente dele (BAKHTIN, 2003).

Quanto a essa questão destacada pelo autor, é possível defender que, no processo de alfabetização, cada estudante e educador constituem, no conjunto, uma reunião de textos diferentes que, ao entrarem em relação dialógica e dialética, emergem temas diversos sobre os quais se constitui o currículo da alfabetização. Nesse processo, é fundamental que haja uma relação ontológica e epistemologia da realidade no momento em que se realiza a práxis no processo ensino-aprendizagem. Trata-se de um movimento que mobiliza muitos saberes, muitas ciências e situações que precisam ser organizados metodoló-

gica e didaticamente, visto que por trás de cada texto há a história, a geografia, as contradições sociais, a matemática e o sistema de linguagem.

No contexto da práxis, o texto (oral e escrito) é o dado primário, na medida em que ele é concebido como “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) a única da qual podem provir essas disciplinas e esses pensamentos. Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2003, p. 307). Assim, como defende o autor, o texto é, por natureza, interdisciplinar e ponto de partida, independente do objetivo do estudo.

Todo texto como enunciado incorpora dois elementos fundamentais a serem considerados no processo dialógico e dialético: a ideia força (intenção) e a realização dessa intenção. Nesse sentido, o fator inter-relacional e dinâmico desses elementos e a luta que se trava entre eles, determina a índole do texto (BAKHTIN, 2003).

O texto como enunciado ocupa uma posição fronteiriça no limite de um campo de sentido, e por isso ele tem imanente uma índole específica que não é de caráter puramente linguístico, mas dialógico e dialético. Isso posto, é necessário, nas análises dos sentidos produzidos dois polos do texto: o primeiro polo consiste na percepção que por trás de cada texto há o sistema da linguagem, o qual é compreendido no texto como tudo o que é convencionalmente aceito e, portanto, pode ser repetido e reproduzido; o segundo polo considera que

[...] cada texto como enunciado é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história (BAKHTIN, 2003, p. 310).

Contudo, no segundo polo, observa-se uma dupla materialidade do enunciado: o sistema linguístico e os aspectos histórico-sociais. Todavia, são as análises dos aspectos históricos-sociais que convertem o texto num signo, visto que “o texto como signo se revela nas relações inter-dialógicas semântica (dialética) e dialógica dos enunciados num determinado campo” (BAKHTIN, 2003, p. 310).

Esse autor define a dialética como a relação inter-dialógica semântica na qual ocorre o confronto dos textos. Nesse sentido, consideramos necessária uma reflexão da compreensão de dialética pelo autor. Bakhtin se opõe à apli-

cação de um tipo de dialética como a hegeliana, por compreendê-la como uma dialética monológica.

Desde a crítica da filosofia hegeliana por parte de Marx (1843), destaca-se que, na dialética hegeliana, as contradições se apresentam e se superam de forma fictícia, através de uma palavra que representa um ponto de vista absoluto. Em 'Apontamentos 1970-71', Bakhtin descreve como se chega a uma dialética monológica a partir da palavra viva: *No diálogo se eliminam as vozes (a divisão das vozes) e as entonação (pessoais e emotivas) das palavras vivas e as respostas são extraídas dos conceitos e juízos abstratos, tudo envolvido numa única consciência abstrata. Dessa forma se obtém a dialética* (PONZIO, 2009, p. 186, grifos das autoras).

Desse modo, a dialética monológica ou idealista não é a dialética defendida por Bakhtin, por refletir que a ideologia não é uma formulação idealista, mas ao contrário, ela constitui a consciência por meio da realidade material dos signos ideológicos. “Esses signos ideológicos, por sua vez, são constituídos no processo da interação social em que os interesses das diversas classes sociais direcionam o processo das representações materializadas na palavra” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 54). Nessa mesma perspectiva, Volóchinov (2017) diz que:

A língua elucida a personalidade interior e a sua consciência, criando-as, diferenciando-as, e não o contrário [...] A palavra, por sua vez, é uma expressão da comunicação social, da interação de personalidades materiais e dos produtores. As condições dessa comunicação, inteiramente material determinam e condicionam a definição temática e construtiva que a personalidade interior receberá em uma dada época e em um dado ambiente, como ela conceberá a si mesma, como ela motivará e avaliará os seus atos. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 311).

Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem da língua exige a conjugação entre o sistema linguístico e “os temas ideológicos, responsáveis pela personalidade interior na comunicação social (interação discursiva) compõem os signos ideológicos, que são responsáveis pela formação da personalidade interior e da consciência” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 56).

O capítulo que segue evidencia o caminho que percorremos para a constituição de uma proposta teórico-metodológica com base na interação discursiva, em que buscamos na materialidade da situação social dos sujeitos do campo e no ambiente social mais amplo os enunciados produzidos em função dessa base material.

3. Em busca da compreensão do real: uma aproximação com a realidade imediata ou empírica

Quando estamos em uma sala de aula, em contato com estudantes de diversas idades ou de idades iguais, pela primeira vez estamos diante de uma realidade ainda não conhecida. Nesse sentido, este é o ponto de partida para todas as intervenções de ensino-aprendizagem a serem organizadas e realizadas no decorrer do processo.

Contudo, este ponto de partida é um real aparente, porque exige um exercício de compreensão que vai além das aparências, ou seja, é necessário chegar à essência por meio da análise dos dados obtidos dessa aproximação. A partir dessas análises, essa realidade deixa de ser aparente e passa a ser uma realidade pensada, ou seja, concreta. Aprendemos com Marx que essa realidade concreta não é homogeneia, mas é *uma síntese de múltiplas determinações*. Essas multideterminações são fatores diversos que formam o todo da realidade social em que se vive. Esses múltiplos fatores interferem sobre a formação destes estudantes na condição de seres sociais e, por isso, são objetos de análise e de ensino, que constituem o currículo escolar.

Desse modo, o educador não parte de premissas arbitrárias para realizar o processo de intervenção com estes estudantes, antes, porém, ele parte de

questões reais. “São os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela sua própria ação” (MARX; ENGELS, 2009, p. 24). Daí emergem os temas atuais da realidade, com todas as suas complexidades da vida a serem dialogadas e compreendidas por meio dos conhecimentos científicos.

Assim, para a aproximação com a realidade imediata neste estudo, utilizamos um instrumento denominado *Inventário da Realidade* do entorno da escola.

O *inventário* 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, 2017, p. 164).

Nesse sentido, é uma ferramenta utilizada para registrar vários aspectos que compõem a comunidade no entorno da escola. Segundo Caldart (2017, p. 164), “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”. Além 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, 2017, p. 164).

Assim como a autora, reconhecemos que essa forma de buscar os conhecimentos produzidos 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 isso, saber sobre as lutas, o trabalho, a cultura, a organização social e a história do meio em que os estudantes vivem, são textos potenciais ao desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes. Por meio desses textos, emergem dados que expressam as necessidades de aprendizagens as quais dialogarão com os conhecimentos escolares das ciências, da história e das artes.

Além do inventário para uma primeira aproximação com a realidade, utilizamos também um caderno que denominamos Caderno de Realidade (CR) para registros dos dados da realidade pelos estudantes. Esse caderno é um suporte no qual os estudantes registram as questões que irão dialogar com as pessoas nas suas comunidades, bem como as respostas encontradas ou observadas. Também é um espaço enunciativo em que se realiza o encontro de saberes e fazeres de sujeitos situados histórica e socialmente.

Nessa direção, para inventariar a realidade, elaboramos, conjuntamente com os estudantes, dois instrumentos com cinco questões: um para o 1º e 2º ano e outro para estudantes do 3º ao 5º ano, que seguem nos quadros abaixo. Esses dados reuniram elementos da realidade pesquisada que possibilitaram o desenvolvimento da prática discursiva de produção de texto articulada à vida.

Imagem 1 – INVENTÁRIO DA REALIDADE – 1º e 2º ano

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 _____

Fonte: elaboração própria (2018).

Imagem 2 – INVENTÁRIO DA REALIDADE – 3º AO 5º ANO (Parte 1)

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 ajudá-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?

Fonte: elaboração própria (2018).

Imagem 3 – INVENTÁRIO DA REALIDADE – 3º AO 5º ANO (Parte 2)

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? _____

Fonte: elaboração própria (2018).

3.1 Modos de produção da práxis discursiva da alfabetização

Como dito, as questões do inventário da realidade buscaram focar em temas como a cultura, a identidade, a história, o trabalho, os problemas na comunidade, questões ambientais e sociais e as festas da comunidade; as pessoas que conhecem melhor a história da comunidade; as práticas de saúde popular; o sis-

tema 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 lixo; o atendimento à saúde para a comunidade; a produção da comunidade na agricultura; o uso 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 como 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 quadro acima. Para o primeiro e o segundo ano, total de seis estudantes, propusemos questões tendo como parâmetro o ano escolar e a idade, conforme quadro acima. Vale destacar que os dados trazidos pelos estudantes se fundiram e se complementaram no momento da socialização no círculo de diálogo, na sala de aula.

Para o registro das questões do inventário, os estudantes utilizaram como suporte o Caderno da Realidade, no qual 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 (2008a). A autora reafirma a escrita, dentre outras funções sociais, como meio gráfico utilizado para lembrar e como uma função mnemônica, ou seja, ancorada em Vygotsky, 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. O Caderno da Realidade funcionou como um diário de registro das apropriações feitas pelos estudantes no âmbito da pesquisa de campo. Assim foi feito, visto que esse caderno foi revisitado várias vezes durante as atividades realizadas em sala de aula com a leitura e a escrita.

Esclarecemos que, conforme a perspectiva teórica assumida neste estudo, 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 musi-

cologia, 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, iniciamos o diálogo sobre o Caderno da Realidade e sua função com os estudantes.

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, e o que entendiam por caderno e também por realidade. Esse diálogo foi fundamental para, a partir da compreensão de cada um, dessem vida a seus Cadernos por meio de ilustrações, etc. Cada estudante personalizou e coloriu o seu caderno da forma que desejasse. 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 seus sujeitos criadores.

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. Compreendemos que esta pesquisa não era só para os filhos, mas também para os pais, visto que seria uma grande oportunidade de as famílias vivenciarem a vida escolar e a vida comunitária.

O mesmo procedimento foi adotado ao colar o instrumento denominado inventário da realidade com as suas respectivas questões. Antes, porém, de realizar com eles a colagem no caderno, realizamos a leitura, uma a uma das questões e dialogamos sobre as suas significações. Reafirmamos nesse momento a importância de que esse inventário fosse realizado 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 vivem.

Os cadernos tinham significado especial para cada um dos estudantes, contendo neles as suas impressões carregadas de sentido. Todos os cadernos foram encapados com papel amarelo, pois era o único que tínhamos para usar. No entanto, quanto a isso, é importante assinalar que outras formas de mediação existem e que vale a pena pensar sobre elas, sempre levando em conta as possibilidades existentes. No caso da atividade registrada neste livro, as capas poderiam ter sido confeccionadas com materiais disponíveis 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. Entendemos que todos os momentos devem ser permeados de diálogos e com isso, as idéias surgem das vivências das crianças e das suas famílias.

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

A aproximação dos estudantes com olhar curioso de pesquisador sobre as formas como produzem suas vidas em comunidade trouxe para a escola um currículo vivo, que, por meio da intervenção do educador, promove o diálogo com os conhecimentos escolares.

Como dito, este livro é resultado de uma pesquisa e, nessa direção, consideramos necessário falar um pouco do seu modo de produção. Ela foi realizada em uma sala multisseriada junto à professora da turma, aos estudantes e às famílias. A partir dos diálogos e acordos iniciais, elaboramos com a professora um cronograma em que definimos os dias de nossa participação 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. Com isso, alteramos o calendário e passamos a estar na escola de forma mais frequente, chegando a frequentar a instituição durante toda a semana.

Por se tratar de um estudo participante, realizamos encontros para planejar e combinar as atividades com a professora efetiva da turma, 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 contra turno, 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 semanais. Não consideramos o ideal, mas é o que foi possível dentro da realidade vivenciada.

Em nosso primeiro momento na escola, buscamos conhecer o ambiente escolar e ter o cuidado de não estar ali para ensinar à professora e muito menos competir com ela, mas de contribuir com o nosso processo autoformativo. 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 recepcionou com muita atenção, mostrando o espaço e os materiais utilizados, apresentando-nos aos(as) estudantes e mostrando os cadernos e desempenhos deles(as) nas atividades.

Nesse período que estivemos na escola, tivemos a oportunidade de observar algumas aulas e de aprender com a professora os seus métodos, a sua concepção de linguagem, de ensino e de alfabetização. Isso foi fundamental para saber como participar no movimento do diálogo e planejar as ações pedagógicas. Diante das aulas observadas, percebemos que a professora se preocupava em realizar atividades que levassem os estudantes a observar a realidade, mas não de compreender aquela realidade para nela intervir, mas com o objetivo de ensinar a ortografia, os conhecimentos do sistema da língua. Com isso, entendemos que buscarmos, no exercício da práxis, uma organização didática que garantisse o vínculo necessário dos conhecimentos escolares com processos vivos e contraditórios da vida social, seria um espaço formativo e educativo para todos nós.

Para isso, como já salientamos, 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 do ensino do sistema da língua escrita. Todas essas situações

3. Em busca da compreensão do real:
uma aproximação com a realidade imediata ou empírica

geraram enunciados/textos utilizados como material didático no processo ensino-aprendizagem do ensino do sistema da língua.

4. O reencontro dos enunciados e de seus interlocutores na sala multisseriada

No retorno à escola (pós-férias), além da alegria do reencontro, havia muitas coisas para contar sobre o que viram, sentiram, fizeram, descobriram e viveram: quais narrativas construíram em relação às suas realidades? Quais são as suas visões de mundo sobre a realidade onde produzem suas existências? Quais são os seus principais problemas, suas principais lutas e contradições? 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/o enunciado, nessa direção, é um ato discursivo, 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; BARONAS; TONELLI, 2011, p. 273).

Geraldi (2010) nos ajuda a refletir sobre o caráter do acontecimento dos atos discursivos por ilustrar um ocorrido em 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. Na ausência de professores e também de estudantes, a escola garante o atendimento aos estudantes que compareceram, organizando-os em grupos por faixa etária e por conhecimento suposto, e, com isso, desenvolvem atividades improvisadas. Por vezes, professores assumem estudantes com os quais não trabalham. 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 assinala 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.

O vivido é deixado de lado e todos retornam aos seus programas de ensino, como se o problema do dia anterior tivesse sido superado por completo. Sobre esse proceder didático, Geraldi (2010) sugere a *inversão da flecha*. Esclarece que a inversão da flecha realiza transformação na relação com a herança cultural, em que educador e estudantes se tornem autores,

[...] refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido. Isso exige repensar o ensino como projeto, e para dar conta de um projeto não se pode esporadicamente conceder lugar ao acontecimento. O projeto como um todo tem de estar sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida (GERALDI, 2010, p. 100).

Refletindo com o autor, o saber sistematizado faz parte do percurso e não do fim deste, de modo que um dos objetivos finais da língua materna é ler e escrever, isso não ocorre sem o exercício da língua em movimento, do escutar e do falar. Segundo ele, isso não significa admitir o espontaneísmo, mas dar tratamento diferente às questões diferentes e a sujeitos diferentes.

Com essa perspectiva em mente, recebemos os(as) estudantes após as férias. O reencontro foi muito 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 e algo 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 muito sobre a vida deles. De acordo com Massini-Cagliari e Cagliari, L. (1999), o desenho também é uma forma de 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; CAGLIARI, L., 1999, p. 11, grifos dos autores).

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

Um dos desenhos apresenta o lixo amontoado sobre o solo, retratando um problema que a comunidade estava enfrentando com falta de coleta regular do 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 por meio 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.

Um estudante ilustrou o seu caderno com base do chão em que pisa. Desenhou a terra e o rio, juntamente com uma atividade de pesca, a qual 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 é um enunciado que produz sentidos.

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 estudante não é só um instrumento de pescaria, mas possui um valor ideológico especial 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 *signica*”. Diante do conceito de signo ideológico, só é possível a compreensão do sentido do anzol por meio da interação dialógica.

Além disso, a atividade mental realizada pelo autor do desenho como enunciação é submetida ao ambiente social do campo, evidenciando a produção de vida relacionada à complexidade do ambiente, a qual exige também uma fala, tendo em vista a adaptação desta 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).

Esses autores nos fazem refletir sobre quando a prática de alfabetização é uma ficção: quando ela ocorre apenas com base na consciência. Para que o ensino da leitura e da escrita não seja uma ficção, é necessário que o pensamento se torne materializado de alguma forma: por meio da fala, do desenho, da pintura, dos gestos, da música etc. Nessa circunstância, a consciência se constitui como um fato objetivo e uma grande força social mobilizadora de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Os Cadernos da Realidade dos estudantes tornaram-se importantes instrumentos nesse processo, uma vez que a consciência objetivada pelos autores nesses cadernos tornou-se uma poderosa força social que mobilizou todas as ações desenvolvidas no percurso, conforme evidenciaremos daqui em diante. Os estudantes em seus cadernos identificaram-se com 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

[...] 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 da 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-ideológica. Ela retoma os 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.

4.1 A interdiscursividade com base 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, E., 2014, s/p).

Nesse sentido, a produção de texto envolve um “[...] trabalho linguístico e discursivo, [em que] o enunciator constrói, a partir de uma posição enunciativa, um diálogo com o outro” (SILVA, E., 2014, s/p).

Assim, após o primeiro diálogo sobre a experiência que tiveram com a realização da pesquisa, com a anuência dos estudantes, recolhemos os cadernos para análise. Consideramos que nessa primeira aproximação da realidade por meio dos registros, identificamos o conhecimento humano que emergiu das práticas sociais das pessoas daquela comunidade, que nos leva a refletir como esses conhecimentos podem retornar e servir à prática social.

Antes de apresentar o resultado das análises, explicitamos como este trabalho compreende as categorias de análise: cultura, história, trabalho e problemas/contradições.

De acordo com Queiroz (2013), apoiada no texto *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, escrito por Bakhtin em 1924, a cultura tem ligação direta com a linguagem concreta na vida que acontece, materializa-se e cria-se na interação verbal. Nesse sentido, 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, 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), a autora ainda afirma que a produção da humanidade ocorreu de forma histórica e coletiva pelo conjunto dos homens e das 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 promoverem 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, 1995 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, 1995 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, as “[...] formas de expressão em todos os domínios da organização social, possibilitam a análise das contradições produzidas segundo interesses de classes distintas” (HENRIQUES, 2007, p. 360).

Klein, L. e Klein, B. (2008), ao citar o caráter humano e material das palavras, diz que estas “são ao mesmo tempo produtos e produtoras de sentido” (KLEIN, L.; KLEIN, B., 2008, p. 8). Convém citar que Bakhtin, 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, L.; KLEIN, B., 2008, p. 8).

Com base nessas reflexões, analisamos os dados registrados nos Cadernos de Realidade, sob as categorias cultura, história, trabalho e 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 estudantes que cursam do 2º ao 5º ano. Posteriormente, em outro tópico, trataremos das respostas dos quatro estudantes de 1º e 2º ano, totalizando, assim, 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, bisavós, tios-avós. Por meio dessas informações, é possível saber sobre a emigração e migração, as condições de ocupação e posse da terra, os biomas existentes à época da ocupação e o seu paralelo com os biomas existentes hoje. Esses dados oferecem possibilidades de ligações com as diversas áreas do conhecimento e no que se refere à história, os nomes dos moradores mais antigos da região se constituem em uma potente fonte histórica viva que a escola pode inserir em seu currículo. Silva e Borges (2018, p. 576), para ressaltar a potencialidade da história, retoma a afirmativa de Marx (1982), que a história é quem explica e consegue

[...] conectar o próprio conhecimento humano com vistas a sua própria transformação: da realidade vivida e da sabedoria acumulada pela humanidade, nota-se a importância singular da História enquanto ciência epistemológica.

Nessa direção, os autores asseveram que os currículos em todos os níveis escolares podem oferecer de fato uma formação integral e integrada, com a inserção da história como elemento constitutivo na produção de conhecimentos. Desse modo, desde a alfabetização, a história na prática curricular se desenvolve consubstanciada em conhecimentos vivos e potentes que por

si só justificam a necessidade existencial da escola e sua utilidade em superar os desafios postos cotidianamente em uma sociedade cindida.

Para isso, é necessário olhar para as fontes históricas existentes próximas aos estudantes, como os moradores mais antigos da comunidade, os quais podem produzir conhecimentos relevantes para os mais jovens se apropriarem de visões de outras épocas. Além disso, informações provenientes dessas fontes possibilitam a reflexão sobre as lutas históricas desse povo que, mesmo com o passar do tempo, ainda não foram superadas, cabendo à geração mais nova a sua continuidade.

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 são para o consumo familiar. Em alguns casos, esses cultivos 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 em relação à agricultura.

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. O tema agroecologia assume um papel central no processo educativo desses estudantes, 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 (2017) 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, desempenham funções no campo desde cedo em que o fazer/saber caminham juntos. O trabalho delas no campo é uma 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 desta pesquisa assumiu que exerce algum tipo de atividade laboral em casa. Outras responderam que trabalham na igreja como coroinhas, cantam em corais etc.

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 (2011) 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 (PISTRAK, 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 as festas religiosas, tradicionais e populares existentes na comunidade.

Observamos nos registros dos estudantes que não citaram outras religiões e outros festejos que não estivessem relacionados à religião católica. Por que esses dados privilegiam determinadas culturas e não outras? Como possibilitar um olhar às diversidades culturais locais? Será que a cultura, em sua historicidade, envolve as mudanças ocorridas nesse âmbito, desde os primeiros moradores? Bakhtin (2010), citado por Queiroz (2013), 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).

As culturas interagem entre si por meio da linguagem e elas são capazes de refletir a realidade como também criar outra. 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, benzedeiras, 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) apud Vasconcelos e Barros (2017), 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; BARROS, 2017, p. 152).

A utilização de plantas medicinais é um conhecimento produzido por nossos ancestrais que abriga saberes fundamentais para a nossa boa saúde e que não devem ser esquecidos nem negados às gerações mais jovens. Reafirmam os autores abaixo:

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; BARROS, 2017, p. 163).

Todas as escolas, mas em especial a escola do campo, têm um papel fundamental de realizar um processo educativo com base em currículo que ensine modos sustentáveis de vida.

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 dentro dos rios, tornando a água ruim para o consumo humano. 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 um ensino que mostra o impacto do lixo sobre o meio ambiente, especialmente os lixos provenientes das embalagens de agrotóxicos. Que conhecimentos podem ser abordados sobre a produção e destinação do lixo e sua relação com a preservação da água e do solo? A partir da compreensão científica da necessidade da destinação correta do lixo, o que a escola e a comunidade podem fazer juntos para o retorno do serviço de coleta de lixo na comunidade?

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 mais próxima. Esses problemas precisam ser discutidos e analisados crítica e coletivamente, pois só assim é possível encontrar formas de superação.

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. Cabe à escola buscar uma aproximação com essas entidades, visto que é importante para os estudantes saber o que esses movimentos e associações ensinam, quais suas lutas e como organizam as suas ações coletivas.

Outra questão por eles assinalada foi sobre a comunicação. Segundo os estudantes, há o problema de falta de sinal de telefone em toda a região e, quando

precisam telefonar, recorrem a pontos já foram delimitados onde há sinal. Da mesma forma, há sinal escasso de internet, o que limita o uso de computador.

Outro ponto destacado foi a situação precária das estradas. Quando chove, há muita lama; sem chuva, há muita poeira e muitos buracos que danificam os meios de transporte das famílias. Somado a isso, os moradores apontaram a falta de infra-estrutura 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, é necessário aprendizagem de várias ciências. Desse modo, a produção de texto articulada 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, 1995 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, 1995 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.

No que se refere às análises dos cadernos das crianças do 1º ano, as questões se aproximaram das demais trazidas pelos estudantes de mais idade. Apresentamos os registros destes e de suas famílias, conforme constam nos Cadernos da Realidade. Eles fizeram desenhos e utilizaram a escrita verbal.

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 “de roubo”. Quanto ao que mudariam na comunidade, caso pudessem, eles afirmaram: “Os ladrões”, “Os roubos” e “O preconceito”.

Observamos, por meio dos desenhos dos estudantes do 1º ano, sem que fosse direcionado o tema (foi um desenho livre), que 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 com os 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.

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, das estradas, da saúde, do lixo etc.

4.2 A dialética dialógica dos enunciados: entre saberes e fazeres da realidade

Com a convicção de que os estudantes são sujeitos responsáveis, 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, com base no lugar em que vivem. Em uma roda de diálogo, cada um apresentou o resultado de sua pesquisa registrada no caderno. O relato de cada um se constituiu em um texto organizado e carregado de sentidos.

Antes de apresentarmos as narrativas do diálogo sobre os dados que eles trouxeram de suas realidades, combinamos que cada um destacaria em sua pesquisa o que achasse mais interessante dizer de suas realidades. Todos os estudantes do 1º ao 5º ano participaram do diálogo e a voz de cada um tornava-se um elo na corrente da comunicação discursiva na sala de aula.

Os enunciados dos estudantes enfatizaram a violência e a insegurança, a diminuição da água na região e a seca dos rios locais, a falta das ações públicas com o cuidado das estradas, com o saneamento básico e com a saúde. Destes, a violência e a insegurança tiveram mais ênfase nas vozes de todos os estudantes. Esclarecemos que, para registrar as falas, utilizamos as letras maiúsculas do alfabeto para preservar o anonimato dos enunciantes.

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 foi levada merenda e uma televisão. Essa questão ganhou relevância e os estudantes começaram a mostrar os pontos em que ocorreram arrombamentos: o forro, a janela, a porta; outro aluno relatou que encontrou seu trabalho escolar sobre pinguim todo sujo e depredado pelos ladrões. Nos enunciados, observamos que as reações-respostas estavam carregadas de sentimentos de medo e indignação que envolviam a novidade de um acontecimento até então não 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 é porque passam fome? Mas se passam fome, justifica roubar? Por que o roubo está ocorrendo em nossas comunidades, sendo que até pouco tempo não víamos isso ocorrer? Se pudessemos dialogar com ele, o que diria para nós? Muitas foram as indagações, mas poucas as respostas, porque o sujeito que poderia dar essas respostas, o próprio autor do roubo, 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 agente do roubo) também é uma resposta, ou seja, trata de um sujeito que não é ouvido, pois vive às margens do diálogo social.

Nessa interação dialógica e dialética, tivemos o cuidado de que nossas mediações não se tornassem um discurso dominante, para que o discurso dos estudantes e o contexto narrativo se unissem por relações dinâmicas, complexas e tensas sem nenhuma delimitação do educador. Com esse cuidado, buscamos

[...] 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, 1995 apud BRAIT, 2006, p. 153).

Na perspectiva teórica metodológica assumida neste estudo, os discursos não são neutros, uma vez que são atravessados por valores ideológicos, porém este conceito não implica universalidade, uma vez que ele carrega uma significação social de classe (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 1995 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 bens materiais e culturais, e os que não possuem. Quanto às falas dos estudantes, ratificamos que houve

[...] 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).

A expressão de cada participante do diálogo nos faz compreender que nossa expressão é formada pela interação com o pensamento alheio. Assim, a fala de um é permeada pela fala de outro. “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” (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Nesse direcionamento, as falas dos estudantes consideravam que não eram pessoas da comunidade que roubavam, mesmo porque na comuni-

dade todos se conheciam e ajudavam uns aos outros com doação de cestas básicas e roupas. Segundo eles, esses atos poderiam ter sido cometidos por pessoas de outros estados que trabalhavam temporariamente na comunidade durante a colheita do café.

Observamos que essa fala culpabilizando esses trabalhadores temporários era carregada de sentido discriminatório e foi possível entender que essas pessoas não eram aceitas como pessoas da comunidade, mesmo que elas permanecessem morando ali após a colheita do café.

Mediamos essa fala, perguntamos se o fato de as pessoas serem pobres, trabalhadores sem terra e de terem vindo de outros estados para ganhar o seu sustento é determinante para pensarmos que algum deles fosse um potencial autor desses roubos na comunidade. Nesse caso, é notório que os(as) estudantes reproduziam falas de outros sujeitos, adultos, evidenciando um pouco do pensamento de pessoas de sua comunidade, donos da terra, em torno dessa questão:

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 as 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).

Com base nesse autor, refletimos que as falas dos estudantes podem 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 a seca dos rios locais. Sabemos que esse sempre foi fator de preocupação para o agricultor. Segundo jornal eletrônico Brasil de Fato, entre 2014 e

2016 o município em questão 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. Muitas nascentes e rios secaram. Já nos anos de 2017 a 2019, a situação teve uma melhora, mas mesmo assim houve 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 tema ganhou destaque nas falas desses sujeitos que viveram essa realidade juntamente com as suas famílias. O aluno B relatou a seca e ressaltou a necessidade de economizar água: “tem pessoas na comunidade que mesmo quando chove, molham o café, sem necessidade”. O estudante C relatou que sua família deixava de irrigar as plantações para dar água aos bois. O problema da escassez de água teve destaque em uma reportagem realizada no município no período da seca, quando autoridades reforçaram que foi feito um acordo no município: devido à intensa seca, os agricultores não poderiam irrigar as lavouras com água dos poços/reservatórios, e caso insistissem nessa prática, os órgãos responsáveis lacriariam as bombas que realizavam essa irrigação.

Com o fluir do diálogo, percebemos a necessidade de dar especial atenção aos conhecimentos científicos capazes de explicar esse fenômeno da água, de forma que só ditar 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 e demanda do currículo escolar, 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 que a crise hídrica é uma consequência da maneira indevida de manejo com o solo, com as florestas, entre outros. A estudante D relatou como essa questão impactou a vida de sua família, informando que o pai quase perdera a lavoura de café devido à seca. Acabou mantendo-a, mas teve um grande prejuízo. Será que esse prejuízo foi apenas financeiro? Como os estudantes sabiam disso? Que outras vozes estavam presentes nessas falas?

Esse diálogo trouxe à tona outro sério problema que envolve a disputa pela água na região. As pessoas que moram na cabeceira represam o rio, dimi-

nuindo ou até impedindo o fluxo de água para as famílias rio abaixo. Esse fato evidencia que a comunidade ainda não compreendeu que a produção da água é uma ação coletiva na região, visto que mesmo eu, individualmente, faço a minha reserva por meio de represamento ou poços, vai chegar um momento que essa água também vai acabar. O que cabe a escola ensinar para que haja compreensão e transformação dessa realidade? Como exercitar a leitura e a escrita tendo esse tema atual como articulador dos conhecimentos?

Nesse diálogo, os estudantes fizeram apontamentos em relação ao compromisso dos políticos em geral no atendimento 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. Circulava na mídia que um dos candidatos à presidência tinha como proposta política armar a população para combater a criminalidade. 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).

O discurso do armamento da população ganhou força nos discursos dos estudantes demonstrando que se tratava de algo discutido em suas comunidades. A estudante D informou sobre o respeito aos trâmites burocráticos para se ter arma. Mais uma vez, observamos o realce desse discurso no meio social dos estudantes, ficando à escola pensar em uma mediação qualificada para tratar a dialética implícita em se ter arma e mais, compreender quem é o sujeito protegido pela arma e quem é o sujeito a quem ela pode ferir.

Em um ato discursivo, o estudante E, do 2º ano, disse que armar a população seria um “absurdo”. Entendemos que, em diversos momentos do diálogo, outras vozes estão imbricadas nas vozes dos estudantes. Na dinâmica da interação verbal na comunidade, não havia consenso quanto à questão do armamento da população. Conforme visto, o objeto do discurso que circulava no cotidiano ocupou o espaço da sala de aula, evidenciando que “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, esses enunciados lançam luzes ao trabalho pedagógico a ser realizado pelo educador.

No retorno ao diálogo sobre a questão do roubo na escola, os estudantes demonstraram insatisfação com os agentes políticos locais. O estudante 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, os materiais levados ainda não foram repostos para a escola.

Nesse momento, em que o prefeito local entrou na pauta discursiva, o estudante E, do 1º ano, destacou 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 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 presidencializável à época, transformando o que era um direito social em privilégio.

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.

Considerando o discurso interno e a comunicação entre os estudantes, o dizer desse coletivo linguístico impulsionou e enfatizou os seus próprios interesses sociais, e, desse modo, a palavra é arena da luta de classes, segundo Bakhtin e Volóchinov (2017). Mesmo que as diferentes classes sociais pertençam à mesma comunidade linguística, a entonação e o acento valorativo de cada palavra não são os mesmos entre elas. Os conflitos e as contradições ideológicas que atravessam o discurso sobre quem merece mais porque é bom e quem merece menos porque é mau. Cabe à escola buscar, nesse processo, trabalhar a compreensão da relação existente nos discursos entre sujeito, história, linguagem e ideologia, cujo eixo principal e articulador é o diálogo. Além disso, o acento valorativo da palavra por meio do cruzamento de diferentes pontos de vista não é de cada estudante individual, mas constitui juízos de valor social. Essa é a natureza da palavra como signo ideológico.

Assim, os sentidos da palavra em torno do signo ladrão, pessoas que não são da comunidade, a professora dá o seu sangue enquanto bandidos na cadeia são tratados com mordomias etc., não variam em função dos critérios e opiniões pessoais, mas de acordo com os valores de grupos e classes, em consonância com as condições sócio-históricas e político-econômicas.

Como um discurso remete a outros, os estudantes voltaram a relatar quando houve o roubo da merenda, quando eles todos ficaram sem ter o que comer no dia seguinte e foram providenciadas apenas maçãs. Devido a isso, tiveram que ir embora mais cedo. Essa lembrança faz parte da consciência deles e, segundo (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 1995), a consciência do indivíduo é um fato socioideológico, 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; VOLÓCHINOV, 1995, p. 35-36).

A palavra carece de ser ouvida, compreendida e respondida, e nessa cadeia discursiva é impossível o esgotamento de seu sentido. Em um diálogo, há muitos fios que tece a trama dialógica, cabendo ao educador o resgate de alguns dos fios dessa trama dialógica como tema articulador da intervenção pedagógica.

Professores e estudantes demonstraram interesse de dialogar com o poder público municipal a fim de listar os problemas que os afligem na comunidade e na escola. Sentiram a necessidade de ter na escola equipamentos como TV, DVD, aparelhos de som.

Algumas propostas de ação emergiram desse diálogo, por exemplo: “A gente podia fazer uma viagem lá pra prefeitura”. “Convidar o prefeito para vir à escola”. “Se ele não puder vir até a escola, nós poderíamos ir até a prefeitura”.

A estudante D retrucou: “ah, eu entendi [...] temos que fazer isso 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”. Paralelamente, F destacou os pontos mais importantes, como as estradas cheias de buracos e a unidade de saúde sem médico. Ela relatou que certa vez a prefeitura enviou a máquina para passar nas estradas e deixou todo o excesso de terra na frente das casas das famílias, o que dificultou a saída de carros.

Disse ainda que pelo fato de a máquina passar poucas vezes nas estradas, os buracos aparecem novamente.

As estradas não pavimentadas, conhecidas como estradas de terra, se destacam nas vozes dos estudantes e, por certo, da comunidade, como algo de extrema importância econômica e social para eles, uma vez que, por meio delas, são escoados os produtos agrícolas, o acesso aos centros urbanos na busca de serviços essenciais como escola e saúde. A falta de manutenção e manutenção precária das estradas dificultam a vida de todas as pessoas da região.

De acordo com o Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT, 2005), as estradas não pavimentadas, ou de terra, resultaram da evolução de trilhas e caminhos precários construídos pelos primeiros moradores. Os seus traçados buscavam uma construção de baixo custo, evitando traçados que impedissem cortes de pedras e montanhas ou aterros. Com isso, os traçados são bastante sinuosos, geralmente aproveitando a disposição das curvas de nível do terreno e os divisores de águas.

Esses estudantes têm o direito de aprender os conhecimentos sobre aspectos técnicos que identificam as boas condições estruturais de uma estrada não pavimentada. Nesse sentido, vão perceber que a patrolagem e raspagem do solo não é a única técnica existente para manter as estradas em boas condições. Sabendo disso, além de conhecer quais serviços solicitar aos órgãos públicos, vão poder também avaliar esses serviços.

Outro problema destacado pelos estudantes foi a condição de atendimento à saúde local. Aqui também endereçaram às suas falas ao poder público municipal. Disseram que, em caso de socorro urgente, o paciente precisa ser levado para a cidade que fica a 74 km de distância. Uma estudante citou o exemplo de sua avó doente, a qual morrera mesmo antes de chegar à referida cidade: “talvez se tivesse médico para atendê-la aqui, ela poderia estar viva”.

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 tiveram um motivo para ir até à outra cidade para ser atendidos. Diante de tais apontamentos, a aprendizagem sobre o Sistema Único de Saúde (SUS) se torna uma necessidade e também um direito. Trata-se de um sistema de saúde pública nacional, financiado pelo Estado e criado pela Constituição Federal de 1988.

Conhecer o funcionamento do SUS constitui parâmetros para os estudantes e famílias reivindicarem os serviços a que têm direito.

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 qual temática encaminharíamos para o nosso trabalho de leitura, escrita e produção de textos. Em diálogo com os estudantes sobre a escolha de um tema para o nosso trabalho com a língua, eles optaram por assistência política em relação às demandas da comunidade: saúde, infraestrutura, educação e segurança.

5. A leitura e a intencionalidade da mediação pedagógica

Os enunciados/textos produzidos por meio das pesquisas da realidade que os estudantes realizaram em suas comunidades junto aos seus familiares, e os sentidos produzidos por meio da interação dialógica, nos levaram a pensar sobre os materiais didáticos e livros de literatura cujo conteúdo pudesse produzir conhecimentos que contribuíssem na compreensão da realidade apresentada.

De acordo com a perspectiva teórica e epistemológica que orienta esse estudo da linguagem, realizamos as práticas de leitura em sala de aula, com foco na produção de sentidos dos enunciados orais e escritos. Na concepção dialógica de linguagem, uma palavra é entendida como signo ideológico e, para analisar o processo de produção de sentidos de uma palavra, é imprescindível a distinção entre as categorias *significação* e *tema* do texto/enunciado. As significações são apenas uma dimensão do enunciado, “que são *repetíveis e idênticos a si mesmos* em todas as ocorrências” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 228, grifos do autor), resultado de uma convenção social.

Enquanto o tema do enunciado é “definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação – mas também pelos aspectos extraverbais da situação” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 228). Nessa perspectiva, indagamos em que circunstâncias é possível considerar que um enunciado possui um tema. Os autores

respondem que só é possível afirmar que um enunciado possui um tema se ele *for considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta.*

Nessa perspectiva, na relação de leitura há o que denominamos de composição do sentido, que é o horizonte social. Para isso,

Não há nada que esteja acima da formação e independente da ampliação dialética do horizonte social. A sociedade em formação amplia a sua percepção da existência em formação. Nesse processo não pode haver nada de absolutamente estável. Por isso, a significação – elemento abstrato e idêntico a si – é absorvido pelo tema e dilacera-se por seus conflitos vivos, para depois voltar como uma nova significação com a mesma estabilidade e identidades transitórias (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 238).

Os autores esclarecem como a forma dialética contribui para a ampliação dos horizontes valorativos. Nesse sentido, no processo de leitura há sempre um sentido novo a partir de um antigo e, com a ajuda dele, entra em oposição a ele e o reconstrói. Esse novo sentido constitui novos aspectos da existência humana que passam a integrar o horizonte de interesses sociais abordados pela palavra e pelo desejo humano. Com isso, não significa esquecer dos elementos da existência integrados anteriormente, “mas entram em embate com eles, reavaliando-os, alterando o seu lugar na unidade do horizonte valorativo” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 238).

Com essa concepção de leitura e de leitor para além da significação, realizamos na sala de aula o trabalho com o primeiro livro selecionado, a partir da demanda da realidade dos estudantes: *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 na vida das pessoas. Conforme o autor, esse livro foi feito para as crianças e com elas. Utilizando o universo infantil, os autores buscam personagens que na relação de poder tomam decisões, como reis, rainhas, xerifes, prefeitos, pais e professores.

O título *Quem manda aqui?* está impregnado de sentidos e situações que as pessoas vivem em situações cotidianas que envolvem a ideia de autori-

dade, poder, governo, próprias das percepções típicas que se tem dos reis, que, de alguma forma, encontram-se presentes nas narrativas clássicas infantis. Há uma contraposição fronteiriça entre autoritarismo, por destacar situações de ordem, mando e desmando, e a democracia por enfatizar liberdade, escolha, autonomia.

O livro utiliza, por reiteradas vezes, a expressão empregada nos contos de fadas *Era uma vez*, que transcende o mundo encantado para as nossas relações cotidianas por meio de uma simultaneidade entre tonalidade poética e contemporaneidade, ao trazer, além de personagens clássicos dos contos infantis, personagens próximas que nos ajudam a analisar a relação de poder na atualidade, como o índio, a escravizada, o militar, a prefeita, a professora, a família e o próprio leitor com a sua realidade cotidiana.

Diante de tais reflexões sobre o livro, consideramos apropriada a sua utilização na mediação pedagógica em sala de aula para contribuir na compreensão a que os estudantes se encontravam imersos.

O livro, desde a ilustração da capa, possibilita mediações diversas em torno da alfabetização e da leitura de textos imagéticos. As letras são de cores, formas, tamanhos e fontes variadas, possibilitando reflexões sobre os tipos de letras do alfabeto e, ao mesmo tempo, convida os estudantes para a leitura do tema, evidenciando que o todo é formado por diversidades e diferenças.

Como só possuíamos um exemplar do livro e para garantir a leitura dele por todos os estudantes, elaboramos slides no equipamento de multimídia. Inicialmente, dialogamos sobre o lugar do livro como um suporte de leituras em nossa sociedade, a análise do título, a ilustração da capa e os ilustradores, a biografia dos autores, as condições de produção do livro e a editora. Realizamos uma primeira leitura geral do livro e, em seguida, fomos lendo página a página. Acordamos que durante a leitura os estudantes fizessem anotações das coisas que considerassem interessantes para comentar. Poderiam escrever, desenhar ou registrar na memória.

Em seguida, dialogamos sobre as observações e anotações dos estudantes. Aos poucos eles iam se lembrando dos personagens citados e suas características. Durante esse diálogo, observamos que alguns 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 fun-

ção mnemônica, isto é, escreve-se a fim de recorrer à escrita para lembrar. As autoras 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 o “Rei mandão” e fez uma relação sobre os regimes de governo que estudaram na semana anterior, exemplificando que ainda existia monarquia na Inglaterra. Assim, para além de conhecer os regimes monárquicos, ditatoriais militares e outros, entendemos ser relevante que compreendessem a concepção de democracia.

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. O aluno C completou dizendo que quando o livro cita a escrava também se lembrou da história do Brasil. A questão da escravização das pessoas negras gerou um debate sobre as pessoas não nascerem escravas, elas são escravizadas como ocorreu com as pessoas negras trazidas de África, no Brasil.

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. 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 achou que sabia tudo e que não precisava escutar os outros, mas ela teria muito o que aprender escutando os outros.

A leitura do livro possibilitou diversas leituras e foi possível reunir os elementos necessários para as mediações em torno de informações, orientações e ensino de conceitos de política, participação e democracia.

O segundo livro previsto no planejamento, *Professor Bóris em Democracia*, de autoria de Luciana de Almeida (2004), é um livro informativo que discute, de uma forma ilustrativa na escola, o processo de escolha coletiva de dirigentes. A escolha desse livro objetivou a compreensão do conceito de democracia e, assim como foi realizado com o primeiro, fizemos uma dinâmica de leitura respeitando a concepção de linguagem como forma de interação verbal. A metodologia de leitura foi participativa e tivemos o cuidado de analisar coletivamente, desde a capa, título, autoria, ilustrações. Em seguida, realizamos a leitura participativa, página a página, analisando e dialogando com a produção de sentidos nas enunciações dos estudantes.

Durante a leitura, os estudantes relacionavam a leitura aos conhecimentos apropriados durante aulas anteriores e também aos de sua vida cotidiana. 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 dessa atividade foi 19 de novembro, data em que no Brasil 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 dizendo 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 realizar também um processo coletivo de escolha de um representante para a turma, por meio de voto.

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 afirmou que não votaria em tal proposta.

Pelas narrativas dos estudantes foi possível perceber que eles entenderam e conceituaram democracia como a prática de fazer junto e em público. Perceberam que as narrativas dos personagens do livro estavam carregadas de sentido socioideológico e dividiam opiniões dos estudantes, concordando ou discordando, e dizendo por qual motivo concordavam ou discordavam, fazendo juízo de valores.

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).

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”. Essa fala, no contexto discursivo, gerou um sentimento na estudante F, que disse que “achou ruim”. 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.

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 o enunciado se tornar 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. Nascimento (2011) ressalta ainda que “essas vozes que constituem o sujeito podem ajudá-lo no processo de compreensão” (NASCIMENTO, 2011, p. 7), isto é, as relações dialógicas 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 e na busca de possibilidades de ação. Para isso, chegamos ao próximo livro proposto, *Se criança governasse o mundo*, de Marcelo Xavier. A leitura foi realizada na 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, mediante sua realidade.

Com base na 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 (BRASIL, 1990). Entre esses direitos, encontram-se o direito à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade.

Entendemos que a compreensão da realidade é fundamental para que essa realidade seja compreendida em sua essência, contudo, o trabalho educativo não foi concluído, visto que ainda falta a outra parte do processo que é o que precisa ser feito e como intervir na realidade compreendida, ou seja, na realidade concreta. Para isso, utilizamos, no processo de mediação didático-pedagógica, a leitura e discussão do livro *Se criança governasse o mundo*, de Marcelo Xavier. Ele informa 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 resultado 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.

Assim como nos outros livros, cuidamos das análises da estrutura do livro como o título, a capa, a autoria, os modos de produção, a editora, o ano de publicação. Esse livro possibilitou que os estudantes se expressassem sobre o mundo com base do seu lugar social. Uma ideia só ganha legitimidade e poder se ela considerar os aspectos essenciais da vida com base em 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).

Ao iniciar a leitura coletiva do livro pela capa, foi possível analisar algumas características, como o conjunto de cores vibrantes que cobrem toda a capa,

figuras de animais, de muitos brinquedos, de criatividade e da altura dos objetos compatíveis com o alcance das crianças. O mundo das crianças inclui todos, por isso, a capa sugere um governo que leve em conta os interesses, as necessidades e os direitos das crianças e de todas as pessoas.

Com a perspectiva de que as crianças são sujeitos de direitos e de respostas e que podem agir eticamente e contribuir para a melhoria da sociedade, iniciamos a leitura. Os(as) estudantes fizeram a leitura circular, página a página. As crianças que ainda não liam os códigos escritos, liam as figuras. Desse modo, independente do ano escolar e da idade, todos podiam conviver com uma relação não passiva entre a linguagem escrita e a sua realidade cotidiana, convidando os presentes a manifestarem o seu sentir e o seu saber que os estimulam a inventar, a concordar e a discordar.

Imagem 4 – Leitura realizada pelos estudantes



Fonte: elaboração própria (2018).

O autor do livro assinala: se as 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, optar pelo melhor. Com esse foco, as leituras foram intermediadas por perguntas reflexivas: “Se vocês governassem o município, como seriam as estradas, o atendimento à saúde, a segurança de todas as pessoas, o combate à pobreza, o cuidado com os rios?”, entre outras.

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 tal possibilidade por dizer que se as crianças governassem o mundo e se existissem guerras, essas seriam somente 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 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 vem porque muitas 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 distribuição de renda desigual foi relacionada, pelas crianças, com a fome. Elas perceberam que em nossa sociedade muitas pessoas são privadas de vida digna como morar, comer, vestir etc. Há aqueles que podem comer e há aqueles que não podem, porém elas ainda não compreendem o que e quem produz essa injustiça social. Essa necessidade apontada nas falas dos estudantes, assim como outras que emergem no decorrer do processo, deve ser anotada pelo educador para que seja tratada em momentos específicos e de forma didática adequada. O movimento dialógico é o motor que movimenta o currículo escolar.

Na página subsequente do livro, o autor remete o governo das crianças à provisão de alimentos para todos e diz que, além de não faltar alimentos para ninguém, eles seriam preparados sem uso de fogo. Os estudantes riram e relacionaram o tipo de alimento sem uso do 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 há os 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 muita séria apontada no livro é quanto à falta de moradia digna para todas as pessoas evidenciando que o certo seria todos terem casa, mobílias necessárias, cama quentinha e, claro, muito carinho.

Nessa direção, B salientou: “Não são todas as crianças que têm carinho, porque moram na rua”. 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 sesse...”, 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, caules 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.

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 ..., eles queriam cortar”. 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 agroecológica. 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. Mas o que seria um agroecossistema saudável e produtivo? Segundo o autor, preci-

sa 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, ligados à vida campesina: Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Esses coletivos reivindicam por políticas públicas voltadas à soberania alimentar e à preservação de sementes crioulas. E entre os direitos das crianças, há o direito à educação, neste caso, à educação do campo.

Como dito, o momento de leitura e diálogo se deu sem distinção de anos escolares e idade. Quando o estudante do 1º ano leu uma página, ele o fez identificando o som de cada letra ao pronunciar, quase soletrando. Quando não conseguia identificar determinadas palavras, outros contribuíram de forma amorosa e solidária.

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. Sobre a questão que envolve o serviço dos correios, foi estabelecida uma relação com uma atividade desenvolvida na escola denominada Correio da Amizade.

Outros assuntos foram tratados na leitura, com enfoque nas brincadeiras por meio das quais as crianças poderiam intervir e melhorar o mundo do adulto. O livro cita 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: “Final, se criança governasse o mundo, ele seria...”. Os estudantes completaram com as suas enunciações: “muito melhor”, “um brinquedo”, “um doce”, “uma brincadeira de mentirinha”, “seria legal, sem roubo, com dinheiro de mentirinha”. No final, o autor concluiu que o mundo seria uma bola de brincar. Os estudantes deram uma salva de palmas.

Após a leitura, os estudantes avaliaram, destacando o que mais chamou atenção na obra. “Gostei mais da parte sobre ter uma casa para todos, com uma cama quentinha, porque sinto muito ‘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 muitas pessoas em um país não tinham nada para comer, mas o presidente tinha de tudo” (Estudante D); “Eu vi um mendigo no Centro” (Estudante C).

Em vista dessas enunciações, ficamos imaginando 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, por isso é fundamental que elas aprendam a relacionar o contexto micro com o mais amplo.

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.

Passado esse momento de reflexões, perguntei a eles: “E se vocês pudessem governar 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).

Os estudantes tinham o que dizer em torno da temática dos problemas da comunidade, tinham ainda razões para dizer, mas faltava clareza sobre para quem dizer (GERALDI, 2013). A ideia do livro norteou o desafio: E se você pudesse melhorar a sua comunidade, o que faria? Com a leitura e o diálogo sobre os conceitos de democracia, participação e cidadania, foram reunidos diversos elementos que conferiram aos estudantes uma gama de informações e aprendizagens para ocuparem o texto escrito. Cada um dentro dos limites de suas capacidades de escrita.

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). É possível perceber isso em uma sociedade em que a desigualdade é tão aviltante.

Numa realidade social que apresente contradições de classe, as ideologias respondem a interesses diferentes e contrastantes. 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).

Isso, a que se refere o autor, impõe aos professores de classes populares uma responsabilidade e também um compromisso de ter a clareza que a linguagem cumpre esse papel desvelador da essência que se esconde por trás das aparências, dos processos reais de contradições, visando sempre possibilidades de ação. “É preciso submeter à crítica e discussão o que se apresenta como óbvio, certo, natural, unívoco” (PONZIO, 2009, p. 117).

Obviamente, isso 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).

As expressões dos (as) estudantes foram muitas, sendo impossível descrevê-las todas aqui e relatar tudo o que aconteceu. Além disso, essa não é a nossa intenção, uma vez que os conhecimentos a serem produzidos a partir desse processo não são os mesmos em todas as escolas. Conforme Geraldi, 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 [...]” (GERALDI, 2013, p. 166). Portanto, por meio da pesquisa da realidade, das leituras dos livros, das inferências e dos diálogos, foram sendo tecidos fios que matizaram os bordados em forma de textos. Ainda segundo esse autor, “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” (GERALDI, 2013, p. 136).

Sobre o aspecto da produção de sentidos pelos estudantes na interação com o outro por meio da leitura, Gontijo (2008a) afirma: “[...] também defendendo a ideia de que a alfabetização é um processo de produção de sentidos, por meio do trabalho de leitura e de escrita” (GONTIJO, 2008a, p. 20). Assim, ao fazer uso da leitura e da escrita em diálogo com a vida, todas as vivências convergiram para o discurso do estudante, não só em sala de aula, mas também em outros espaços sociais.

No capítulo a seguir, refletimos como o texto (oral e escrito) evidencia um sujeito-autor que ouve, percebe, compreende o significado linguístico e responde concordando ou discordando, 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).

5.1 A práxis discursiva enunciativa e emancipadora da produção de textos escritos

“Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento.”

(BAKHTIN, 1997, p. 329)

Citamos essa epígrafe para retomar o lugar do texto (oral e escrito) como um dado primário e interdisciplinar, representante de uma realidade imediata do pensamento e da emoção. Consideramos importante a recuperação do caminho percorrido até aqui, tendo o texto/enunciado como mediador e mobilizador do conhecimento. Desde a elaboração das questões do inventário da realidade, as pesquisas realizadas na comunidade, os registros no Caderno da Realidade, as rodas de diálogos, as leituras se constituíram momentos de produção de conhecimentos. Esses conhecimentos ocupam os textos escritos dos estudantes, constituindo-os como autores de seus dizeres.

Com isso, educadores e estudantes vivenciam o papel excepcional da palavra como um meio da consciência, pois esta consciência, o discurso interior, nos faz ver que a palavra acompanha e comenta toda a criação ideológica. “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” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 100-101). De acordo com os autores, os signos não verbais emergem no universo verbal e não podem ser separados e nem isolados por completo.

Esse princípio se revela na produção de texto escrito, uma vez que, segundo Geraldi (2013), é preciso 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).

Como dito, os estudantes foram convidados a escrever, pois compreendemos que eles tinham o que dizer sobre suas realidades. Também tinham razão para dizer, pois constataram questões que necessitavam ser melhoradas e, para isso, era necessária a busca de possíveis soluções, e também tinham para quem dizer. Assim, percebemos que o universo vocabular se ampliou, visto que, no decorrer da escrita, era comum perguntarem sobre a maneira como se escreviam determinadas palavras.

Após a escrita, eles tiveram o prazer de ler as produções na sala de aula. Enquanto liam, os colegas ouviam atentamente e depois comentaram o texto do colega. Por exemplo, em um dos textos, as questões apontadas como objeto de mudanças que mais sobressaíram no texto foram: providenciaria segurança nas escolas; construiria casas e providenciaria muitos alimentos para os pobres; acabaria com a violência; contribuiria mais com a melhoria da comunidade; abaxaria o preço do gás, das comidas e da gasolina; não deixaria ficar matando os animais silvestres, colocando fogo nas matas e destruindo as árvores; faria um hospital.

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 rememorado uma aula sobre isso. Em relação a colocar fogo nas matas, isso é vivenciado na comunidade, pois esporadicamente ocorre incêndio em matas locais. No ano de 2017, houve um grande incêndio que colocou toda a região em alerta. As questões abordadas pelos estudantes em seus textos são ressonâncias dialógicas que remetem aos enunciados anteriores do outro.

Outros enunciados demonstrando certo grau de maturidade cidadã apareceram nos textos como: “Vou fazer diálogo com as pessoas para saber o que elas precisam na comunidade coisas que necessitam”; “Todas as escolas teriam vagas e todo mundo poderia estudar, até os moradores de ruas”; “Tentaria fazer o melhor para minha comunidade, mas não sozinha, porque sozinha uma pessoa não consegue, só consegue com o coletivo.” 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 ci-

dade e não do campo, mas os dois espaços se interpenetram porque esses sujeitos também circulam pela cidade.

Os textos evidenciaram que os estudantes olham para a sua realidade mais próxima, sem desperceber a realidade mais ampla, conforme demonstrando no seguinte fragmento do texto do estudante G, 5º ano:

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 e se 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.

Nesse fragmento, o estudante 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.

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 poder 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 (2013) 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 têm como sujeitos sócio-históricos.

Após esse estudo dos textos dos estudantes do 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 de solução. 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. É possível perceber, nesse processo, as implicações que envolvem o ler e o escrever, como nos informa Gontijo (2008a).

[...] 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, 2008a, p. 20).

Essa proposta de leitura e escrita vai além da busca do domínio do código escrito para se produzirem as atividades solicitadas pelo educador, dentro de uma situação rígida e bem definida. Geraldi (2006) acrescenta que, nessa situação, o texto é produzido para que o professor leia e avalie os erros gramaticais, sem a devida preocupação se o estudante se coloca no texto, expondo o seu ponto de vista. Tendo em vista a concepção de linguagem assumida no trabalho apresentado neste livro, o fato de o estudante ver a escrita apenas

como um meio de se apropriar de um código é um dos entraves para o desenvolvimento do texto como espaço enunciativo dos sujeitos.

Os enunciados dos estudantes possibilitaram a organização dos discursos, os quais denominamos de gêneros discursivos. Esses, por sua vez, ocuparam o espaço discursivo dos textos escritos. Todavia, com os textos escritos há de se considerar a necessidade de os estudantes aprenderem a identificar problemas linguísticos na estrutura de seus textos e, para isso, se faz necessária uma metodologia detalhada por parte do educador, muito embora essa detalhada metodologia não prescindia de uma avaliação/autoavaliação do trabalho realizado pelo educador, que vai acompanhando o processo de escrita dos estudantes, “observando se sua metodologia realmente produz os efeitos desejados, sendo o principal deles a autonomia do aluno enquanto autor” (BAKHTIN, 2015, p. 16).

Assim como o autor, entendemos que o principal objetivo do educador é fazer com que o estudante aprenda a ler e escrever com autonomia. Para que essa autonomia ocorra, se faz apropriado o domínio dessas “duas atividades interligadas para a construção de sua condição de cidadão” (BAKHTIN, 2015, p. 16).

De acordo com esse autor, no caso dos estudantes do 1º ano, não há diferença significativa entre produção escrita e falada. As crianças apresentam uma linguagem metafórica e expressiva e, por isso, a sua sintaxe se aproxima bastante da fala. Nessa direção, a missão do educador alfabetizador é de “introduzir o aluno na língua viva e *criativa* do povo, que exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho” (BAKHTIN, 2015, p. 7).

No caso do trabalho realizado na sala multisseriada, as crianças dos anos iniciais produziram seus textos utilizando a escrita e também desenhos. Uma das crianças desenhou uma árvore com câmera instalada no alto. Ela apresentou o seu texto dizendo que o problema da violência seria resolvido por meio de instalação de câmeras nas casas rurais. Essa criança desenhou um cenário rural, com casas afastadas uma das outras, entremeadas por árvores e, ao fundo, o desenho de um céu decorado com nuvens e iluminado pelo sol. Para solucionar o problema da coleta de lixo, um estudante desenhou um caminhão coletando os resíduos da comunidade.

Em uma breve síntese, nos textos produzidos sob o tema *Se eu governasse minha comunidade*, foi possível perceber o surgimento de mais um interlocutor na pessoa do prefeito, identificado pelos estudantes como o sujeito que tem o compromisso de atender às demandas sociais do povo da comunidade.

5.2 Análise dos textos: apontamentos linguísticos

A leitura e análise dos textos dos estudantes realizada pelo educador com base na concepção de linguagem adotada neste estudo, exige alguns cuidados de ordem conceitual e metodológica. Em vista disso, não se trata de análise dos elementos (unidades) do sistema da língua apenas, mas de elementos do enunciado como um conjunto de sentidos (BAKHTIN, 2003). Procuram-se, nessa análise textual, os fatores ligados ao todo orgânico do enunciado por meio de um tratamento exaustivo do objeto do sentido: a intenção do querer dizer e as formas de estruturação do texto (BAKHTIN, 2003). Desse modo, é possível analisar como as marcas lexicais auxiliam na compreensão da função da palavra de acordo com o sistema linguístico, bem como a consciência dos efeitos de sentido produzidos pelo seu uso, num determinado contexto discursivo.

Essa análise é válida para textos com poucas ou muitas palavras. Em todo discurso, há três dimensões essenciais e inseparáveis: o tema, a forma composicional e as configurações específicas das unidades de linguagem (BAKHTIN, 2003). De acordo com esse autor, essas três dimensões não são dadas à priori, visto que elas são determinadas tanto pelas condições em que se dá a produção dos enunciados (a realidade concreta) quanto pelas nuances valorativas do sujeito enunciativo a respeito da temática e dos interlocutores de seu discurso.

Em se tratando dos textos produzidos pelos estudantes sob a temática hipotética *Se eu governasse a minha comunidade*, cujo contexto de produção o estudante autor assume o papel social de alguém que cria uma impressão de objetividade e que se apoia em uma dinâmica espacial que é a sua comunidade e os problemas ali existentes. Os textos desvelam-se na linguagem *empoderada*, ao descrever os desejos de realizar ações que podem melhorar a vida das pessoas. As narrativas são eivadas de um sentimento de alguém que vive submetido a um mundo injusto, marcado pela pobreza e desigualdade social.

No que se refere ao conteúdo temático, o tema trata de uma realidade rural, com problemas diversos e específicos daquele espaço de vida. Os motivos são delimitados pelo não fazer por parte de alguém que detém o poder para isso. Dessa forma, o estudante autor se coloca no lugar desse poder enxergando possibilidades da ordem do fazer.

A forma composicional dos textos apresenta um estilo pessoal, sem nenhuma vinculação a determinados gêneros textuais, fazendo recorrências ao cotidiano com narrativas que expressam pensamentos e sensações, os quais lançam luzes sobre os seus enunciados. O foco do texto é narrativo, com domínio do discurso indireto. Essa predominância acontece, provavelmente, como uma estratégia de escrita em que o autor é parte integrante e ativa da narrativa. A intencionalidade presente no texto busca a adesão dos leitores para os problemas existentes e também para as possibilidades de superação.

Com essas considerações de análise do texto, reiteramos que o ensino-aprendizagem da língua como forma, em sala de aula, não afasta a língua da realidade social dos falantes, mantendo-a viva e com sentido.

Apoiadas nas ideias de Travaglia (2002) e Possenti (1996), reconhecemos que há internalizada uma gramática em uso do falante, que lhe permite falar e ser compreendido. São regras e princípios de uso da língua, apropriadas pelo falante, sem para isso ter que saber descrever seus elementos. Essa gramática em uso é observada nas análises dos textos (orais e escritos) dos estudantes, nos quais se verificam diferentes tipos de registros e variedades linguísticas. De posse dessa análise, cabe, por meio da intervenção do educador, familiarizar o estudante com os aspectos observados, para que ele possa, compreensivamente, fazer as adequações quando isso for necessário. Não trata de um ensino substitutivo do uso da língua, mas de valorizar os recursos que o estudante possui, possibilitando-o, sempre que necessário, saber fazer as adequações às diversas situações comunicativas.

Nessa perspectiva de análise, apontamos conhecimentos que necessitavam de mediação do educador, tais como a ortografia, a acentuação, a pontuação, o uso de letras maiúsculas e minúsculas, a paragrafação, entre outros. A leitura com foco nas questões linguísticas norteou o planejamento das questões a serem consideradas com os estudantes para subsidiar a reescrita dos textos. Assim, com os próprios textos dos estudantes, porém sem identificá-los, foram realizadas as mediações de ensino. A cada mediação, solicitamos

que os estudantes revisitassem os seus textos para ver se encontravam situações similares às tratadas no quadro branco e fizessem 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 participação do educador no diálogo como interlocução mudou o sentido de correção e de aferição do texto escrito, porque os próprios estudantes faziam as correções de seus textos, com o auxílio do educador. Assim, as questões linguísticas mais recorrentes foram tratadas no quadro branco, ao mesmo tempo em que cada autor corrigia seu texto. Essa mediação possibilitou que cada um corrigisse seu texto e percebesse que existem estratégias para dizer.

Em se tratando de crianças em fase de alfabetização, há conhecimentos imprescindíveis sobre o sistema da língua que devem ser ensinados. Trata-se das convenções sociais, tais como: a história da escrita; o alfabeto; a distinção entre sons e letras, e letras e sons; os tipos de letras do nosso alfabeto (nome das letras, a categorização gráfica das letras, a categorização funcional das letras, a direção dos movimentos ao escrever as letras); a compreensão da direção convencional da escrita; os símbolos utilizados na escrita; a compreensão da finalidade de segmentação dos espaços entre as palavras; as relações entre sons e letras, e letras e sons, fonética, fonologia, vogais e consoantes (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).

Em alguns escritos, principalmente dos(as) estudantes do 1º e do 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; 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 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.

Como dito, nem todos cometeram os mesmos equívocos, mas mesmo assim optamos por trabalhar os mesmos conteúdos com toda a turma, resguardando as condições de aprendizagem 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, uma vez que o espaço em branco entre palavras tem uma função no texto escrito que precisa ser compreendido. Mesmo os estudantes dos anos mais avançados que não apresentavam esse problema em sua escrita, não souberam dizer o porquê há espaçamento entre as palavras. O fato de a turma ser multisseriada não impossibilitou o trabalho coletivo na sala de aula, ao contrário, enriqueceu o momento de diálogo em torno dos conhecimentos, assim a aula ficou mais agradável com a socialização dos conhecimentos. Desse modo, a abordagem do conhecimento se deu no coletivo e a complexidade da atividade foi proporcional às condições dos estudantes.

Sobre as questões mais comuns às séries/turmas, Gontijo e Schwartz (2009) nos ajudaram a esclarecer as dúvidas dos(as) estudantes, conforme as orientações, abaixo:

Além dos sinais de pontuação, segundo Cagliari (1998, p. 128), usamos na escrita os acentos. Estes marcam “[...] va-

riações 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; SCHWARTZ, 2009, p. 42).

Essa intervenção possibilitou que alguns estudantes inserissem o sinal de pontuação ou de acentuação na reescrita do texto. Outra dúvida apresentada 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; 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 culminou numa 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; CAGLIARI, L., 1999, p. 127-128).

Portanto, o autor considera primordial o conhecimento dos dois tipos de escrita pelo professor. 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 do educador com as reais necessidades de aprendizagens dos estudantes.

5.3 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, em que são assumidas posições discursivas que provocam alterações na escrita. A possibilidade de o estudante 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 individual do seu texto e verificasse se nele havia algumas das situações que necessitassem de adequações de escrita, conforme trabalhamos nas aulas anteriores. Após a leitura e à medida que iam levantando dúvidas sobre suas escritas, íamos fazendo as intervenções adequadas. Em alguns momentos, foi necessário retomar a explicação da aula anterior sobre as regras e convenções da língua. Esse movimento coletivo contribuiu para que os que não conseguiam ver algo em seu texto que precisava ser adequado passassem a ver com mais facilidade.

Também foi discutida a importância da reescrita. Segundo Geraldi *et al.* (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; ALMEIDA *et al.*, 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.

Ao término da reescrita, alguns estudantes levaram novamente o caderno até nós, solicitando que lêssemos os seus textos para ver se estava tudo certo. Ao atendê-los, procedíamos à correção por meio de perguntas que os possibilitavam identificar os equívocos e corrigi-los. Com este exercício, os estudantes iam identificando que a linguagem oral é diferente da língua escrita, e, agindo dessa forma, “[...] contribuímos 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 sem o auxílio do outro.

A mediação do professor, além de ser um direito, é uma necessidade, pois 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.

Quadro 1- Transcrição do texto reescrito 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.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 2- Transcrição do texto reescrito do estudante do 4º ano

Se eu governasse minha comunidade o que eu faria?

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

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

Ia 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.

Fonte: elaboração própria.

Quadro 3 – Transcrição do texto reescrito 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.

Fonte: elaboração própria.

Os estudantes perceberam que a leitura de seus textos pelo educador gerou um movimento cuja abordagem abriu espaço em interesse de reorganizar e reescrever os textos produzidos, considerando os aspectos positivos e aproveitando a oportunidade de aperfeiçoar, levando em consideração as questões linguísticas, textuais, enunciativas, pragmáticas e discursivas.

5.4 Do texto ao contexto: o retorno à realidade

Recuperando a trajetória deste trabalho, os temas abordados nos textos (orais e escritos) foram buscados no plano social por meio da pesquisa de realidade. Este foi o ponto de partida, o espaço de produção de vida dos sujeitos de onde emergiram os enunciados vivos. Os enunciados trazidos pelas crianças e socializados em círculo de diálogo na sala de aula produziram interações discursivas que geraram demandas de uma diversidade de conhecimentos, necessários para a compreensão da realidade anunciada. Essa mediação por meio de uma articulação interacional vivida em sala de aula, move o educador de sua posição tradicional frente ao estudante, passando a ocupar o lugar de interlocutor dele, escutando, concordando, acrescentando, questionando.

Com essa articulação interacional em sala de aula, cuja intencionalidade é que os estudantes percebam as diferenças entre o real aparente e a

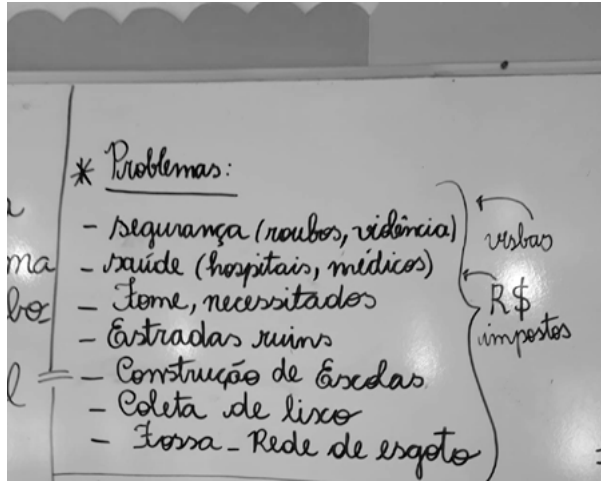
compreensão desse real, ocorreu um trabalho produtivo do educador e educando, envolvendo estudos interdisciplinares que possibilitam os estudantes a compreender o motivo da situação atual ser como ela é. Mediante essa compreensão, é hora de retornar a essa realidade, evidenciando nos textos a compreensão da situação atual e as possibilidades de ação sobre ela.

Isso foi feito e ganhou força na reescrita dos textos. Os estudantes leram os textos reescritos em sala de aula para os outros, 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 melhorado em suas comunidades. Durante as leituras, os estudantes ficaram atentos às proposições que iam surgindo. Esse momento propiciou a manifestação voluntária de cada aluno quanto ao desejo de ler o seu texto e reforçou o sentido de coletividade, de respeito mútuo e de auto-organização dos estudantes.

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 dos problemas da comunidade.

Com uma visão mais ampliada da realidade, os estudantes trouxeram em seus textos novas questões, como: “Por que a prefeitura não pode resolver os problemas da nossa comunidade?”, “Será que ela não tem dinheiro?”, “Por que 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.

Imagem 5 – Problemas da comunidade escritos no quadro



Fonte: elaboração própria (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. Os estudantes compreenderam que todos os cidadãos pagam impostos, desde as pequenas compras que realizam, e que os adultos pagam imposto de renda e imposto territorial rural, taxa de luz e 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 desde a semântica da palavra até o entendimento sobre arrecadação e destinação.

O vocábulo tributo³ 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?”. A estudante K respondeu: “Ir à prefeitura.”, enquanto G acrescentou: “Fazer um abaixo assinado.” 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; BARONAS; TONELLI, 2011, p. 271).

A propósito, as palavras são plenas da voz do outro e cheias de significados ideológicos com as marcas das contradições sociais. 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 as promove? Sobre essa questão, Henriques (2007) esclarece que:

A contribuição de Bakhtin é de uma interação dialética de conteúdo-forma na atividade objetiva/subjetiva 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 [...] (HENRIQUES, 2007, 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 identificado: 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”.

Nessa ocasião, anotamos no quadro as sugestões de intervenções apontadas pelos estudantes. Dentre todas, três opções se sobressaíram:

- 1 - Estudantes, professora e pesquisadora se reunirem com o prefeito;
- 2 - Reunir os pais para juntos 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, 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. À educadora coube protocolá-la na prefeitura.

5.5 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 (1997):

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elaborava 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, J. (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, J., 2002, p. 53-54).

Compreendemos, então, que as cartas atendem a propósitos comunicativos dos mais variados, e mesmo “[...] 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 socio-culturais e históricas” (SILVA, J., 2002, p. 50). Assim, se traduzem em práticas comunicativas carregadas de características históricas e culturais da socie-

dade que as utilizam. Silva, J. (2002) 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, J., 2002, p. 50).

Por essa via, entendemos que a linguagem é produzida de acordo com os espaços e as 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, J., 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 se situam as práticas comunicativas desse gênero. Conforme narrado 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 (1997) 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 (1997, p. 302) 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.

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 (2013) 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 (2009):

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).

Relacionado 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.

Vimos, nessa produção textual, que os estudantes escreveram com muita vontade porque tinham muito o que dizer, o motivo de dizer e a quem dizer, e os elementos essenciais, com as necessárias condições de produção textual (GERALDI, 2013). A escrita, neste caso, foi compreendida como um instrumento importante de reivindicação de direitos. Apresentamos, ainda, a carta completa escaneada:

Imagem 6 – Carta ao Prefeito (Parte 1)

11

██████████, 18 de dezembro de 2018

Excelentíssimo Senhor Prefeito, ██████████

Nós, alunos da ██████████ ██████████, 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 nós colocamos as melhorias para a nossa querida comunidade."

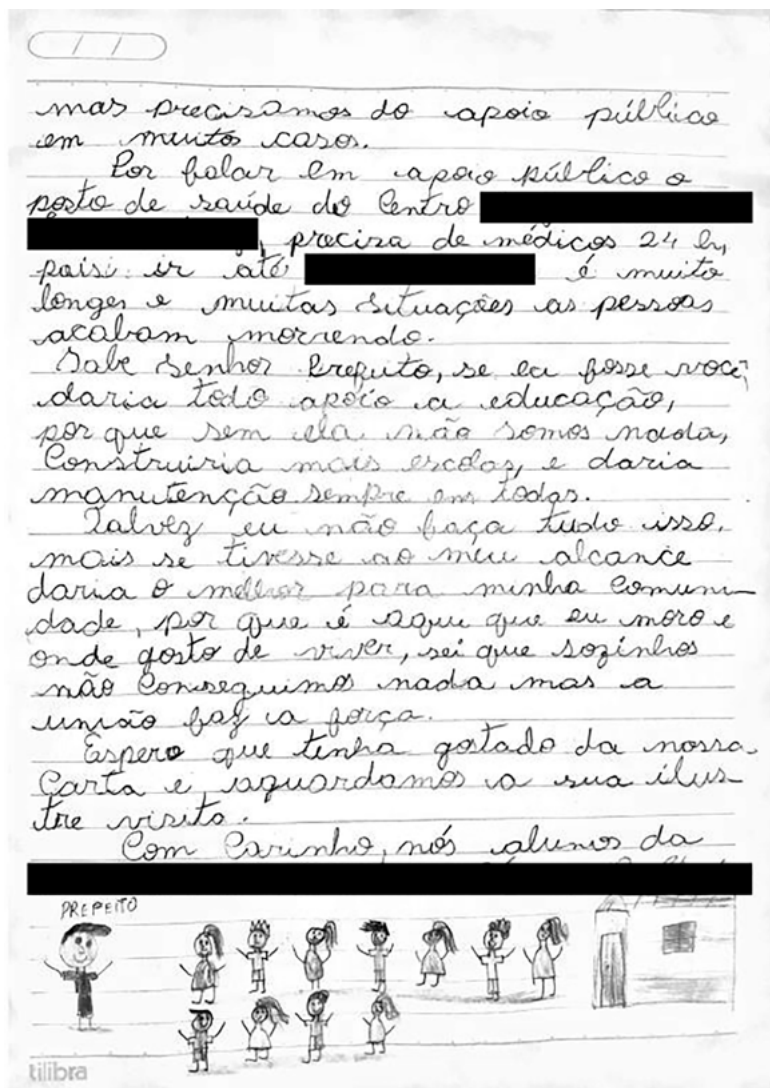
Nós precisamos de mais segurança nas escolas e nas casas, aqui já aconteceram diversos roubos, foi muito difícil a situação, precisamos de visitas dos policiais sempre na nossa comunidade.

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.

libra

Imagem 7 - Carta ao Prefeito (Parte 2)



Fonte: elaboração própria (2018).

Quadro 4 – Transcrição da carta ao Prefeito

████████████████████, 18 de dezembro de 2018.

Excelentíssimo Senhor Prefeito, ██████████

Nós, alunos da ██████████, 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 nossa querida Comunidade.

Nós precisamos de mais segurança na escola 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 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, mas precisamos de apoio público em muitos casos.

Por falar em apoio público, o posto de saúde do Centro ██████████ precisa de médicos 24 horas, pois ir até ██████████ é muito longe e em muitas situações as pessoas acabam morrendo.

Sabe, Senhor Prefeito, se eu fosse você daria todo apoio à educação, porque sem ela não somos nada, construiria mais escolas, e daria manutenção sempre em todas.

Talvez eu não faça tudo isso, mas se tivesse ao meu alcance daria o melhor para minha Comunidade, porque é aqui que eu moro e onde gosto de viver. Sei que sozinhos não conseguimos nada, mas a união faz a força.

Espero que tenha gostado da nossa carta e aguardamos a sua ilustre visita.

Com carinho, nós, alunos da ██████████

Fonte: elaboração própria (2018).

Para a realização do protocolo da carta na prefeitura, escrevemos um ofício acompanhado da carta e aguardamos com bastante expectativa a resposta do prefeito, o que foi feito, conforme mostramos a seguir.

5.6 Interlocuções: a resposta do prefeito à carta

A carta é um gênero textual muito utilizado socialmente com propósitos comunicativos. Escrevemos cartas para agradecer, para parabenizar, para enviar notícias, para informar, para solicitar, para reivindicar etc. Cada carta se refere a uma prática de linguagem singular dada às suas especificidades contextuais, ou seja, cada carta possui enunciador, destinatário, propósito comunicativo, esfera discursiva, suporte, entre outros (BARROS, 2012).

No caso da carta escrita pelos estudantes ao prefeito, pode ser entendida como um gênero de cidadania, visto que possui aspectos que demarca de direitos não respeitados pelo poder público. Ela tem como destinatário alguém investido de poder de resolver os problemas apontados pelo emissor da carta, os estudantes e suas respectivas comunidades. Deve-se destacar, neste caso, que a carta se trata de uma modalidade escrita da linguagem e, para isso, busca seguir a algumas formalidades que são convencionalmente definidas.

Os estudantes autores tomaram posição no diálogo real reivindicatório, o qual não foi retirado de uma situação abstrata, mas ela foi determinada por uma situação da atualidade. Em vista disso, a situação em si exige resposta de seu interlocutor, entendendo que, ao responder aos autores, responderia por extensão a toda a comunidade. A resposta do poder público aos destinatários é tomada por Bakhtin (2003) como uma compreensão responsiva ativa que inclui em si o juízo de valor e ela é sempre de índole dialógica. Isso equivale a dizer que a carta foi 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, J., 2002, p. 117).

No contexto que envolveu a escrita da carta, foram escolhidas marcas linguísticas que foram selecionadas para produzir os efeitos dos sentidos dos atos de interatividade, que “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 equilí-

brío interpessoal da interação” (SILVA, J., 2002, p. 165). Nesse sentido, a carta enviada pelo poder público, na pessoa do prefeito aos estudantes, apresenta tais características citadas por esta autora. Assim, tratou de uma resposta que evidenciou respeito e não negou a legitimidade delas, porém, se limitou a justificar pelo não feito.

Observamos que houve uma compreensão responsiva da carta dos estudantes, o que certamente exigiu uma leitura atenta dos itens reivindicatórios listados. Para cada um desses itens, foram apresentadas razões técnicas, tendo em vista a semântica que envolve um cargo formal como o de prefeito. Essa carta chegou até os estudantes, contento quatro páginas, estrategicamente organizadas para informar sobre os itens demandados por eles em relação aos problemas da comunidade.

Essa 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, e isso não é algo comum de ocorrer na sociedade em que vivemos.

A carta é datada de 16 de janeiro de 2019, o texto é composto por conteúdos e termos técnicos que não fazem parte do universo vocabular dos estudantes, demandando, portanto, uma organização didática interdisciplinar para os estudos específicos dos conhecimentos apresentados na carta em sala de aula.

Assim que iniciou o ano letivo, retornamos à escola, especialmente, para fazermos juntos a leitura dessa carta. A leitura foi realizada de forma compassada para que a turma acompanhasse a resposta para cada solicitação enviada na carta endereçada ao Prefeito. A introdução tratou dos agradecimentos e seguiu com uma narrativa explicando as razões 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.

Quanto ao item segurança, abordado pelos estudantes, foi respondido que:

A segurança pública é 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. (Prefeitura, Ofício nº 01/2019).

Então, a turma se manifestou no sentido de enviar uma correspondência diretamente 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, o prefeito respondeu:

A manutenção das estradas regular, é objetivo dessa administração e tem sido trabalhada com eficiência afim de melhorar o acesso dos moradores e pessoas que utilizam as estradas do interior [...]. 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. (Prefeitura, Ofício nº 01/2019).

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.

Em relação à reivindicação da coleta de lixo regularmente, foi apresentada a seguinte resposta:

[...] garantimos a coleta no interior de forma quinzenal, sendo feita as quintas-feiras. Caso a comunidade não esteja sendo atendida dessa maneira, solicitamos que seja informada nossa Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente, de forma identificada, no seu setor responsável, para que as providências cabíveis sejam tomadas. (Prefeitura, Ofício nº 01/2019).

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 com a comunidade e buscar providências.

Quanto às pessoas em situação de vulnerabilidade social, a prefeitura respondeu:

Nosso Município conta hoje com vários programas de ajuda as famílias em situação de vulnerabilidade social [...] Para que todos esses atendimentos sejam possíveis basta que as famílias [...] procurem nossa Secretaria de Assistência Social, para que recebam apoio necessário. (Prefeitura, Ofício nº 01/2019).

Orientamos os estudantes que eles informassem a comunidade quanto a isso. Abordando o assunto da saúde pública, a prefeitura informou:

Não temos condições financeiras para custear mais uma equipe de plantonistas 24 horas com todos o suporte necessário para seu perfeito funcionamento, mesmo que isso seja um de nossos grandes sonhos. (Prefeitura, Ofício nº 01/2019).

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 de unidade escolar 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 (Prefeitura, Ofício nº 01/2019).

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.

Os estudantes perceberam os efeitos e a importância da reivindicação de seus direitos. Ficou claro também que esse diálogo com a prefeitura não se encerraria ali, mas que essa interlocução poderia contemplar outras demandas. A professora da turma 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 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 um chocolate embrulhado num papel celofane. Ao entregar o primeiro embrulho, os estudantes 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.

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 tra-

balho realizado junto à turma. Portanto, segue abaixo, na íntegra, o relato da professora:

Quadro 5 – Relato da professora X, 2019

“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 X, 2019.

Fonte: elaboração própria.

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.

6. Algumas considerações

A alfabetização, leitura e produção de textos na perspectiva interdisciplinar, tem nos enunciados concretos dos estudantes o ponto de partida para a organização didática do processo educativo. Se refere a um currículo vivo que se constitui no momento da ação pedagógica porque trabalha com a vida e, por isso, não é possível definir, à priori, a necessidade educacional demandada por essa vida/realidade. Nesse sentido, o currículo da vida se encontra com o currículo escolar, provocando um deslocamento da posição hegemônica do educador, dando lugar a um interlocutor que escuta, compreende e questiona, reflete e ensina. Desse modo, por não se tratar de uma educação próxima dos estudantes e sem uma definição previa, configurou-se numa educação com identidade.

Trata de uma proposta pedagógica baseada no conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin, definido por esse autor como o princípio constitutivo da linguagem, o que significa que toda linguagem, em qualquer campo, está sempre repleta de relações dialógicas. Essa concepção de linguagem ofereceu as bases para uma organização teórico-metodológica do ensino-aprendizagem da alfabetização, leitura e escrita em uma escola multisseriada, a partir dos processos sociais vivos da vida dos sujeitos do campo. Nessa direção, o dialogismo na sala de aula confrontou as variedades de entonações dos enunciados dos estudantes, possibilitando, por meio da produção de sentidos, o encontro das mais variadas visões de mundo.

Nessa direção, o dialogismo se encontra com o conceito de alfabetização defendido por Gontijo (2008), que a conceitua como uma prática sociocultural, em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons. A alfabetização, nessa perspectiva, não se refere ao ensino da palavra vazia, ou seja, do código linguístico de forma mecânica e fragmentada como algumas pedagogias a consideram.

Aliamos os conhecimentos da linguagem e da linguística aos conhecimentos produzidos pela área da educação do campo, cujas diretrizes educacionais e legais, extrapolam os limites de um simples perímetro não-urbano, mas ela se refere a um campo de possibilidades em que as pessoas produzem as suas condições de existência social. Nessa direção, ao produzir as suas vidas, constroem conhecimentos significativos. Esses conhecimentos devem compor a proposta pedagógica da escola do campo, a qual se organiza a partir da diversidade cultural e dos processos de interação e transformação do campo.

De acordo com Caldart (2009), os estudantes do campo são 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” (CALDART, 2009, p. 6). Com base nessa autora, entendemos que o trabalho pedagógico em sala multisseriada de escola do campo, centrado na lógica do agrupamento de estudantes e na seriação, impõe desafios que dificultam o processo discursivo, dialógico e interativo na mediação do ensino da leitura e da escrita.

Na expectativa positiva de romper com essa lógica, construímos, no percurso da práxis, possibilidades de intervenção didático-pedagógica interdisciplinar e coletiva, com vistas a superação da lógica de seriação e de “agrupamento”, para que a sala de aula viesse a se constituir de um coletivo de sujeitos, com múltiplas idades, conhecimentos e experiências. Dessa construção didático-pedagógica, emergiu a constatação de que a sala multisseriada se transformou em uma coletividade com grandes potencialidades ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo que todos participavam dos diálogos, ninguém ficou privado de seus direitos de aprendizagem referentes aos seus graus de ensino.

Para que isso fosse possível, houve uma organização teórico-metodológica em que o desenvolvimento real especulativo se tornou o pilar central sobre o qual se realizou um movimento de aproximação do real imediato, ou seja, uma aproximação do contexto de produção de vida dos estudantes, em busca da compreensão dessa realidade em diálogo com os enunciados produzidos pelos sujeitos participantes dessa realidade. O diálogo entre os enunciados vinculados a este lugar sócio-histórico é o ponto de partida para a compreensão desse real próximo. Esse real imediato, investigado e analisado, possibilitou o retorno a ele, porém de uma forma transformada, ou seja, compreensiva dessa realidade.

Tomamos como referência e orientação para a produção deste trabalho, o modo como Mikhail Bakhtin e seu círculo constituíram a produção do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, em que desenvolveu o processo de investigação vinculado ao contexto sócio-histórico da época. Para o processo de investigação, Bakhtin utilizou o signo ideológico sob a argumentação que “[...] se a consciência pode se afirmar como realidade concreta, é porque ela se materializa como signo e o sujeito apreende a ordem do real (do vivido) através do modo como a exterioridade torna o signo orgânico e dotado de sentidos” (BRAIT, 2009, p. 106). Segundo a autora, nesse modo de produção, língua é inscrita de modo dialético no campo da práxis, em um ordenamento histórico-simbólico concreto, visto que ao mesmo tempo que ela é considerada um terreno comum a todos, é também heterogêneo.

Nesse sentido, os autores inscrevem a língua no campo da práxis, em um ordenamento histórico-simbólico concreto, no sentido que a língua é tomada como corpo material de um corpo social, que transcende sua constituição como estrutura para registrar o modo de inscrição dos sentidos em diferentes ordens históricas. O modo dialético de inscrever a língua consiste em considerar que, ao mesmo tempo que ela é um terreno comum a todos, é também um espaço “minada pela divisão heteroglóssica” dos sujeitos que se reconhecem por meio dela nas diferentes esferas da produção, no cotidiano da vida (nas fábricas, nas cooperativas, no campo, na escola, no sindicato etc.) (BRAIT, 2009, p.106).

Bakhtin e Volóchinov (2017, p. 97) reconhecem, em seus estudos com a língua, que a “consciência se forma e se realiza no material cíclico, criado no processo de comunicação social de uma coletividade organizada”. Em vista disso, buscaram saber como as sociedades que lhes eram contemporâneas

se apropriavam dialeticamente da palavra e, para isso, estudaram a língua no cotidiano dessas sociedades em seu movimento histórico. Esse modo de produção foi especialmente importante na elaboração deste estudo com a alfabetização, leitura e produção de texto.

Estudantes e educadores se aproximaram da realidade da vida, por meio de um instrumento de pesquisa denominado inventário da realidade. Essa primeira aproximação possibilitou a busca de temas atuais no plano social, os quais foram objeto de análise e de aprendizagem dos aspectos linguísticos do sistema da língua. Para isso, em nenhum momento isolamos a ideologia da realidade material do signo, bem como não isolamos o signo das formas concretas da comunicação social e da comunicação de suas formas da base material (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017).

Essa metodologia resultou em processos que mobilizaram uma gama de conhecimentos que deram vida e significado ao aprendizado da escrita da palavra. Os estudantes produziram textos orais e escritos, compreendendo-os como espaço de cidadania, podendo dizer as suas próprias palavras, pois, para isso, com base nas reflexões sobre suas práticas sociais, tinham o que dizer, os motivos para dizer e a quem dizer. Eles escreveram palavras até então impen-sadas pelo currículo oficial.

O resultado deste trabalho, foi o novo sentido que aquele coletivo de estudantes passou a dar àquela sala multisseriada como espaço social de ensinar, aprender e conviver. Eles não se viam mais como pessoas individuais, separadas em fileiras por ano escolar, mas como pessoas que pertencem ao mesmo mundo e sobre os quais tinham responsabilidades. Para isso, a escrita foi compreendida como instrumento imprescindível em todas as esferas sociais.

Referências

- ALMEIDA, Luciana. **Professor Bóris em Democracia**. São Paulo: 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: 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, mai. 2015 (apostila).
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do Discurso**. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. Revisão de Tradução Marina Appenzeller. 2. ed. E-book. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal, 1979**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. 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.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**, 1963. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, prefácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196 p.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

BENOIT, H. Da dialética da natureza à derradeira estratégia política de Engels. In: BOITO, Júnior *et al.* (Org). **A obra teórica de Marx**: atualidade, problemas e interpretações. São Paulo: Xamã, 2000.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, 264 p.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói, n. 20, p. 47-62, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238/19225>. Acesso em: 02 jun. 2022

BRAIT, B. **Bakhtin**: Dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. 251 p.

BRAIT, B. 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 mai. 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: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662> Acesso em: 02 jun. 2022.

- BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 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 nov. 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: abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2074/portaria-normativa-n-17. Acesso em: 02 jun. 2022
- 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 mai. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/d98J7K7pCjVVKgDTH5wM8Jh/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2022
- 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2022
- CALDART, R. (Org.) **Caminhos para transformação da Escola 4:** trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 195 p.
- 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. 164 p.
- CALDART, R. *et al.* **Guia discutido no Seminário:** Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo. Veranópolis (IEJC), jun./jul. 2016.

- CALDART, R. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- CARMO, E.; ROLIM, R. Impressões sobre a política de nucleação das escolas do campo no município de Curralinho/Pará. In: **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.
- 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.
- DNIT. Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes. **Manual de Conservação Rodoviária**. Publicação IPR-710, 2005
- 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. **Mini Aurélio 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.
- 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.

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- 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.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Conscientização**. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **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.
- FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: **Dialogismo: 100 anos de Bakhtin**. São Paulo: 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. 208 p.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- GERALDI, J. W. (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.
- GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008a.

- GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização na história da/o província/estado do Espírito Santo (1878 a 1930)**. 2008b. Relatório Pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Linguagem, Cultura e Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008b. 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**, [s. l.], ano XXIII, n. 78, abr. 2002, p. 143-167. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a09v2378.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.
- 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. (Org). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, cap. 1, p. 15-46, 256 p.
- HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005a
- HAGE, S. M. Classes multisseriadas: Desafios da Educação rural no estado do Pará, Região Amazônica. In: HAGE, S. M. **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos da realidade das escolas multisseriadas do Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005b.
- HAGE, S. M. **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.
- HAGE, S. M. 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.
- HAGE, S. M.; BARROS, O. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 3, n. 1, p. 348-362, 2010.
- HAGE, S. M. **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-e-os-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**, [s. l.] XXXVI (3), p. 357-362, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/167824850/As-raizes-marxistas-de-Mikhail-Bakhtin-Maria-Jose-Rizzi-Henriques>. Acesso em: 02 jun. 2022
- 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**. Marília: UNESP, 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**, [s. l.] ano XXI, nº 73, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XJSKhWCySyV44dtkGrr5GQM/?lang=pt#>. Acesso em: 02 jun. 2022
- MACHADO, I. A. Texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin. **Língua e Literatura**, São Paulo, n. 22, p. 89-105, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/114125>. Acesso em: 02 jun. 2022
- MANUAL do Professor do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: https://pnld.atiacaspione.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Secrianca-governasse-o-mundo_MP_PNLD2018.pdf. Acesso em: 26 nov. 2018.
- MARX, Karl. Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política. In: **Karl Marx e Friedrich Engels**, 1977, Textos 3. São Paulo: Edições Sociais, p. 300-303. 1859.
- MARX, Karl. O 18 Brumário de Luis Bonaparte. In: GIANNOTTI, J. A. (Org.). **Os Pensadores**. Tradução revista por: Leandro Konder. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 329-410.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/SKstZ8JH7M66mxQ7RnncZ7j/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jun. 2022

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Plano de estudo das escolas itinerantes do Paraná**. Cascavel: Unioeste, 2013.

MPA – Movimento dos pequenos Agricultores. **Diretrizes do Programa Camponês. Disponível em:** <https://mpabrasil.org.br/soberania-alimentar-e-projetos-em-disputa>. Acesso em: 10 mai. 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 LINGÜÍSTICA, **Anais [...]** v.2, n.2. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1036.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022

OLIVEIRA, A. J. B. 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.memoriaeaconstrucaodeenunciados-algumasreflexoesteoricas.pdf. Acesso em: 01 mai. 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.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- PISTRAK, M. M. **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**, v. 22, n. 63, fev. 2007
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996
- PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia. São Paulo: Contexto, 2009.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE XXXXX. **Ofício em resposta à carta dos estudantes**. Espírito Santo, 2019. (Acervo da autora)
- QUEIROZ, I. A. **Apontamentos sobre o conceito de cultura no Círculo de Bakhtin e a esfera político-cultural no Brasil contemporâneo**. 2013, p. 1-9. 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-contemporc3b3neo.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2019.
- RICHTER, L. M. Clássico Marxista: “Dialética do concreto”. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 236- 248, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17383>. Acesso em: 02 jun. 2022
- 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, F. T.; BORGES, L. F. F. Materialismo Histórico e Dialético em pesquisas do campo curricular: o ensino de História no curso de Pedagogia. **Revista educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 565-582, jul./set. 2018. ISSN: 1984-6444. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326306491_Materialismo_Historico_e_Dialetico_em_pesquisas_do_campo_curricular_o_ensino_de_Historia_no_curso_de_Pedagogia. Acesso em: 02 jun. 2022
- 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**, [s. l.] v. 2, n. 2, p. 38-45, 2013. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/555>. Acesso em: 02 jun. 2022
- SILVA, P. A. D. Omnilateralidade e as concepções burguesas de educação integral. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 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.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VASCONCELOS, C. A.; BARROS, 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. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/1374>. Acesso em 02 jun. 2022
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VOLÓCHINOV, 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. **Mikhail Bakhtin**. Harvard, 1984. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

- 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.

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

Este estudo evidencia didaticamente uma possibilidade de organizar e realizar práticas discursivas de produção de texto em sala multisseriada articuladas com processos sociais vivos das vidas dos sujeitos do campo.

Estudos de autores que têm por princípio a língua como fenômeno sociodiscursivo, isto é, vinculada à realidade concreta da língua no movimento histórico, sinalizam possibilidades de um processo de ensino-aprendizagem humanizador, por meio do qual os sujeitos se inserem na corrente discursiva na condição de observadores e críticos de suas próprias práxis.

Nessa direção, o respeito à natureza da língua como interação discursiva no processo de ensino-aprendizagem possibilita o diálogo entre vida e escola, o que, de certa maneira, resulta em leituras e produções de textos vinculadas aos conhecimentos formais da língua e aos contextos sociais atuais.

As autoras



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia