

CADERNO DIDÁTICO- PEDAGÓGICO

*Práticas de leitura e produção de textos
em diálogo com as práticas sociais dos
sujeitos do campo: por uma
interdiscursividade nas produções de
textos orais e escritos*



*Por uma proposta discursiva e interdisciplinar de alfabetização,
leitura e produção de texto em sala multisseriada*

**Ghane Kelly Gianizelli Pimenta e
Dulcinéa Campos**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO - PPGMPE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES

REINALDO CENTODUCATTE

Reitor

ETHEL LEONOR NOIA MACIEL

Vice-Reitora

NEYVAL COSTA REIS JUNIOR

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO

Diretora do Centro de Educação

ROGÉRIO DRAGO

Vice-Diretor do Centro de Educação

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional de
Educação**

TÂNIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA *DELBONI*

**Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação de Mestrado
Profissional de Educação**



Minicurrículo das autoras

Ghane Kelly Gianizelli Pimenta

Mestre em Educação na modalidade profissional pela Universidade Federal do Espírito Santo. Cursa Licenciatura em Educação do Campo (2016-2020). Graduada em Pedagogia; pós-graduada em Educação, Pobreza e Desigualdade Social e em Gestão Escolar. Agente de Suporte Educacional, efetiva pelo Estado do Espírito Santo. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo no Espírito Santo (GEPECES). Desenvolve estudos na área de Alfabetização, Leitura e Escrita e Educação do Campo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3585994374420212>.

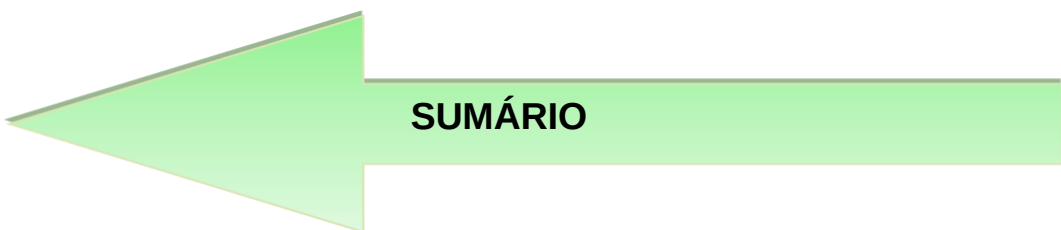


Dulcinéa Campos

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia. Professora de graduação e pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeiras. Membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa de Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES); do Laboratório de Gestão de Educação Básica (LAGEBES); Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação do Campo (GEPECES); Membro do Comitê Estadual da Educação do Campo do Espírito Santo (COMECES). Desenvolve pesquisa de alfabetização no âmbito histórico das políticas Interfederativas, da formação de professores alfabetizadores, da práxis educativa em escolas do campo e da cidade. Realiza estudos sobre Educação do Campo, currículo em Alternância e gestão participativa (auto-gestão).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0081472286593661>.





SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
1. O CAMINHO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS	7
2. A ORGANIZAÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA	10
3. PONTO DE PARTIDA.....	12
4. O PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR	20
5. PRÁTICA DISCURSIVA DE LEITURA.....	25
6. A PRÁTICA DISCURSIVA DE PRODUÇÃO DE TEXTO	33
7. A REESCRITA DO TEXTO: SEUS FUNCIONAMENTOS FONOLÓGICOS, MORFOLÓGICO E SINTÁTICOS.....	36
8. O PONTO DE CHEGADA	42
9. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	51
REFERÊNCIAS.....	53



Este caderno didático-pedagógico, intitulado *Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos*, propõe reflexões da práxis docente no processo de organização e realização de ações pedagógicas de ensino-aprendizagem de alfabetização, leitura e produção de texto em uma sala multisseriada de uma escola do campo, tendo como base de reflexão e compreensão a vida em suas relações. Tem como objetivo promover diálogos com educadores que buscam na dialética o principal ingrediente da práxis educativa.

Essa proposição de alfabetização, leitura e produção de texto emergiu de uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2018 e 2019, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes). O estudo foi realizado em uma sala multisseriada, tendo como base de reflexão e compreensão o contexto de vida dos sujeitos do campo. Teve por objetivo compreender a práxis pedagógica de alfabetização, leitura e produção de texto em uma sala multisseriada de uma escola do campo, que envolveu educandos do 1º ao 5º ano, por meio do vínculo necessário da escola com processos vivos e contraditórios da vida social.

Esse objetivo foi desmembrado em seis específicos, a saber: 1) Conhecer as potencialidades formativas e as contradições existentes no meio onde vivem os estudantes, com ênfase na história, no trabalho, na cultura, nas lutas/contradições; 2) Definir temas da realidade que orientassem a compreensão, a interpretação e as práticas de produção de texto; 3) Dialogar com os alunos as suas visões de mundo sobre a realidade em que viviam e analisar, a partir dessa discursividade, o que, daquela realidade, mais os afetava para orientar o ponto de partida com a escolha do tema da realidade; 4) Desenvolver conhecimentos que dialogassem com o tema de estudo de forma a propiciar a compreensão da realidade, bem como possibilidades de construção discursiva de novas relações sociais; 5) Construir e

desenvolver uma organização docente de prática de produção de texto, articulada com a realidade dos estudantes; 6) Adotar o texto (oral e escrito) como unidade de ensino da língua, atentando para os usos adequados do sistema da escrita, num processo de interdiscursividade.

Tratou-se de uma pesquisa participante, em que pesquisadora, professora, estudantes, pais e mães trabalharam juntos na produção de conhecimentos, iniciando pelo desvelamento das condições, potencialidades e problemas existentes na comunidade, realizado pelos próprios estudantes, juntamente com as famílias. Para as análises foi empregado o método dialético, que tem como princípio a discursividade, a historicidade, a contradição social e a emancipação/transformação.

Essa abordagem dialética dialogada nos possibilitou compreender as contradições da realidade e o seu movimento transformador permanente, no qual a linguagem assume um papel relevante. Nesse processo, todos os “[...] fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação. Todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças quantitativas e qualitativas” (FREITAS, 1995, p. 4). Para o estudo dos fenômenos da realidade concreta, adotou-se uma concepção discursiva da linguagem de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin e seu círculo, para quem a verdadeira função da língua é a interação verbal. Esse autor foi uma referência neste estudo porque ele ousou romper com a lógica de se julgar a cultura do povo pelas pessoas cultas, por ter clareza da divisão da sociedade em classe social. Com essa visão, construiu um movimento de baixo para cima, visando emergir a imagem do homem simples do povo (EMERSON, 2003).

Desse modo, na pesquisa, em vez de partirmos da literatura, da teoria ou de vozes de autoridade da educação, buscamos um caminho inverso, partindo da realidade concreta dos sujeitos educandos e de suas famílias, buscando ouvir esses sujeitos, conhecer os seus mundos, suas produções de vida, seus desafios e aspirações, para chegar a uma proposta educativa que atendesse efetivamente essas pessoas. Para isso, focamos na compreensão de como se efetivaria essa práxis educativa que subverte a ordem normalmente posta pelas políticas hegemônicas de currículo.

Os resultados evidenciaram que a realidade concreta é rica em práxis dos sujeitos e sinaliza para a escola e para o currículo os conhecimentos científicos necessários à formação dessas pessoas em suas realidades. Nesse viés, a práxis discursiva de alfabetização, leitura e produção de texto articulada com temas da vida possibilita o diálogo entre saberes interdisciplinares com ações efetivas de educação que instrumentalizam os sujeitos para compreender, interpretar e transformar a sociedade. Nessa perspectiva, os resultados obtidos por meio desta pesquisa são compartilhados neste caderno pedagógico. Esperamos que a socialização desta experiência científica fomenta diálogos que reverberem em tantos outros espaços/tempos educativos, impulsionando a práxis criadora na alfabetização.

O presente caderno pedagógico está dividido em nove partes: na primeira, consta o caminho metodológico para a construção da práxis que orientou a presente proposta. Na segunda, abordamos a organização da práxis pedagógica, apresentando os objetivos. Na terceira, apresentamos o inventário da realidade como instrumento de pesquisa dos alunos em suas comunidades, como forma de levar para a sala de aula as questões existentes nas comunidades quanto a história, cultura, trabalho, meio ambiente e problemas apontados por pais e moradores da comunidade. Esses dados foram analisados por categorias (história, cultura, trabalho, problemas da comunidade), que foram listados em temas da realidade, em torno dos quais se organiza a práxis docente. Na quarta parte, abordamos o planejamento interdisciplinar atrelado à realidade. Na quinta, apresentamos a prática de leitura com um enfoque discursivo. Na sexta, relatamos a prática discursiva de produção de textos. Na sétima, abordamos a reescrita dos textos trabalhando as questões linguísticas com os (as) estudantes. Na oitava, ponto de chegada, enfocamos sobre a ação/intervenção na realidade dos (as) e pelos (as) estudantes. Na nona e último item, tecemos algumas considerações acerca da práxis docente e da sua importância na prática discursiva de leitura e produção de textos atrelada à realidade, assim como nossas expectativas em relação ao presente caderno.

1. O CAMINHO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS

7

Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* (BAKHTIN, 2003, p. 400).

No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Mikhail Bakhtin se opõe radicalmente à língua como estrutura abstrata e como ato apenas fisiológico. Em vista disso, defende uma nova concepção de linguagem que inclui o contexto social e concreto. “Bakhtin apenas alerta sobre a necessidade de se estabelecer um paralelo entre os enunciados, principalmente no que diz respeito à sua semântica discursiva, e os contextos imediatos (situação) e amplos (realidade histórica) de produção” (MUNIZ, 2000, p. 72). Nessa perspectiva é que a língua se constitui como sistema linguístico.

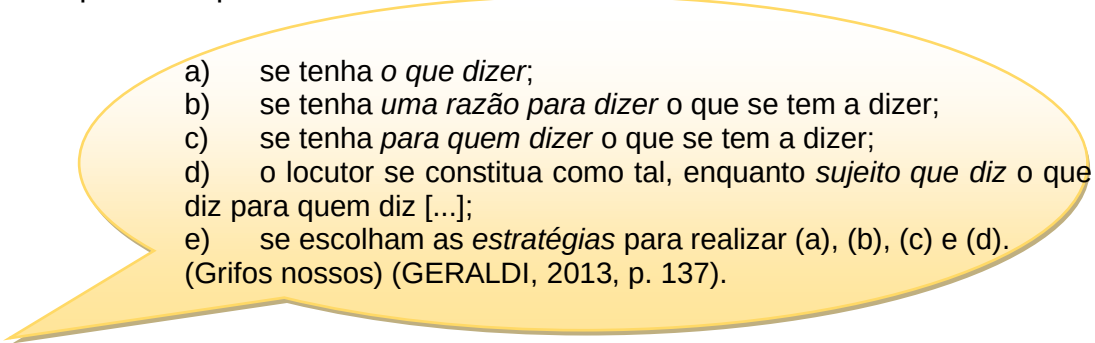
Assim, de acordo com a dialética marxista, o fenômeno psíquico só pode ser explicado por meio de fatores sociais determinantes da vida concreta de um indivíduo nas condições do meio social” (VOLÓSCHINOV, 2017, p. 115-116). Nesse sentido, a linguagem deixa de constituir prisão para ser ecossistema. Para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

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

A palavra, aparentemente sendo a mesma, é atravessada por diferentes fenômenos sociais que se confrontam em uma sociedade. A logos fera é o universo da língua em que “cada palavra [...] é uma pequena arena para o choque e cruzamento de acentos sociais diferentemente orientados. Uma palavra na boca de um indivíduo particular é um produto da interação viva de forças sociais” (BAKHTIN, VOLOSINOV, 1973, p. 41 apud CLARK, HOLQUIST, 2004. p. 240). De forma que em “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio ideológica” (BAKHTIN, 1995, p. 43).

Bakhtin (2003) assevera que os sujeitos se comunicam por meio de textos/enunciados (orais, escritos, imagéticos etc.). 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. Nessa direção, a proposta deste caderno está ancorada na concepção de texto como enunciado, ou seja, o texto é enunciado quando analisado com os aspectos sociais constitutivos. Desse modo, conforme Bakhtin, o texto não deve ser analisado apenas como fenômeno linguístico ou textual, mas, também como fenômeno sócio discursivo, ou seja, sempre vinculado à realidade concreta da língua no movimento histórico.

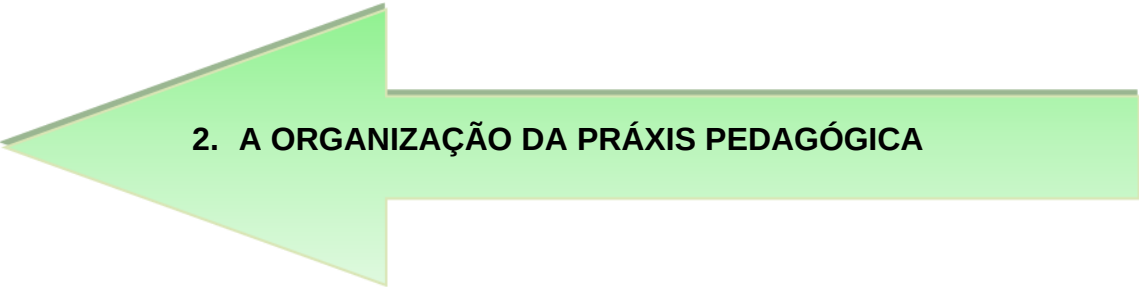
A escrita do texto como espaço enunciativo dos sujeitos, por sua vez, demanda um trabalho organizado e intencional pelo professor, e para isso, Geraldi (2013) propõe um caminho metodológico que contribui para a produção de texto na sala de aula por oferecer elementos necessários e fundamentais à prática didático-pedagógica. Para ele, é importante que:

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

A pesquisa aqui socializada considerou esses passos ao trabalhar o texto como unidade discursiva em sala de aula e se baseou metodologicamente nos pressupostos do materialismo histórico dialético, por meio do qual, é possível “ouvir

as diversas vozes discordantes, apresentar sua contrapalavra e por fim chegar a uma nova formulação superadora das posições criticadas” (FREITAS, 1995, p. 4). Assim, a dialética possibilita a compreensão das contradições da realidade e do seu movimento transformador permanente, no qual a linguagem assume um papel relevante. Nesse processo, todos os “[...] fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação. Todo fenômeno tem sua história e essa história é caracterizada por mudanças quantitativas e qualitativas” (FREITAS, 1995, p. 4).

Essa proposta metodológica possibilitou aos sujeitos o desenvolvimento de mais autonomia em relação ao que dizer e para quem dizer. Nesse sentido, o texto ganhou relevância social como ação concreta que instrumentaliza a intervenção/transformação social.



2. A ORGANIZAÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

O ensino-aprendizagem da alfabetização, leitura e produção de texto em uma sala multisseriada de uma escola do campo, que adota como base de reflexão e compreensão o contexto de vida dos estudantes, exige uma intencionalidade organizativa processual, capaz de criar continuamente as condições de produção do texto como enunciado. A escrita, por conseguinte, não é um processo artificial ou uma simples descrição, mas um discurso do que o escritor julga importante responder a um interlocutor, em decorrência de uma motivação. E essa motivação dos estudantes não parte do educador, mas da realidade concreta.

Nesse sentido, pensar a práxis discursiva de alfabetização, leitura e produção de texto, pressupõe pensar nos seguintes requisitos: 1) a sala de aula é um espaço de interação de sujeitos, com experiências diferenciadas e isso evidencia a multiplicidade de dizeres, ou seja, de textos; 2) esses sujeitos vivem em determinado lugar social, com cultura, história, trabalho e problemas que também ensinam; 3) para o conhecimento dessas agências formadoras ou deformadoras, há necessidade de um instrumento de produção e registro de dados que inventarie esse meio; 4) dessa realidade deve emergir a demanda de conhecimentos científicos que compõem o currículo em forma de Temas da Realidade; 5) em torno de cada tema da realidade, elabora-se o planejamento interdisciplinar que vincula os conhecimentos escolares à vida dos sujeitos; 6) a sala de aula precisa ser um espaço dialógico para que os estudantes expressem as suas visões sobre a realidade em que vivem; 7) é necessário haver momentos de escrita dos discursos dos estudantes; 7) é importante adotar o texto (oral e escrito) como unidade de ensino da língua, atentando para os usos adequados do sistema da escrita, num processo de interdiscursividade; 8) é pertinente reescrever os textos, atentando para o que eles dizem, a razão para dizerem, o que se tinha a dizer; para quem dizer e o que ainda se tem a dizer. Esses textos, obviamente serão dirigidos a interlocutores, que também terão o que dizer e para quem dizer (GERALDI, 2013).

Tendo em vista esses pressupostos, este caderno segue relatando o processo de como esses se efetivaram na experiência de pesquisa em uma sala multisseriada que se configurou na práxis discursiva de alfabetização, leitura e produção de texto, ressaltando o vínculo necessário entre os conhecimentos formais da língua (seus funcionamentos fonológicos, morfológicos e sintáticos) aos processos de enunciação dos alunos, a partir de seus processos de produção de vida.

Reafirmamos a nossa convicção de que são os contextos de vida dos sujeitos que demandam da escola o que ensinar e quais mediações de ensino fazer. Nesse sentido, essa experiência não pretende se constituir em modelo a ser seguido, pois cada mediação pressupõe um ato criativo e criador dos sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

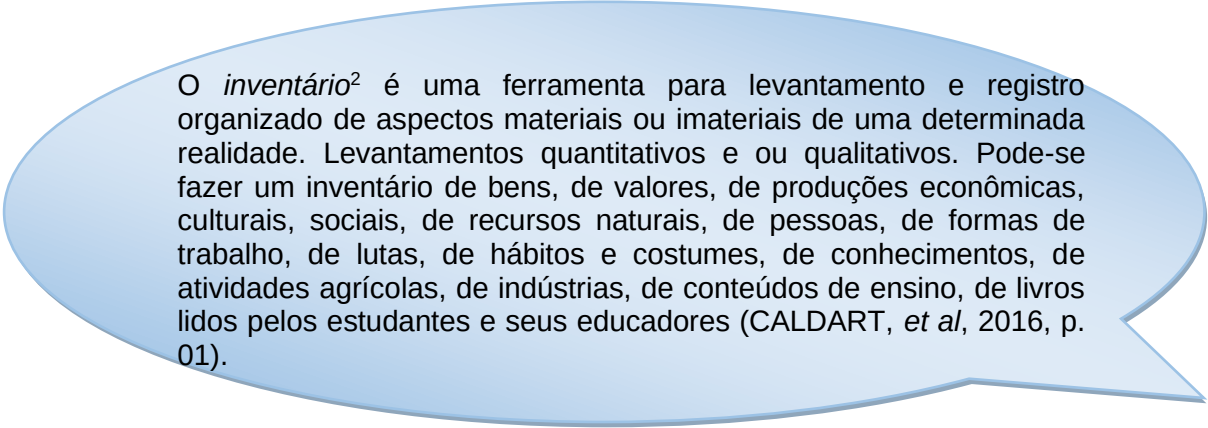


3. PONTO DE PARTIDA



12

Partimos da prática social, ou seja, da realidade da comunidade dos educandos e de suas famílias. Para isso, foi utilizado um instrumento denominado *Inventário da Realidade*¹ do entorno da escola.



O *inventário*² é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores (CALDART, *et al*, 2016, p. 01).

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

¹ Inventariar: fazer o inventário de. 2. Descrever miudamente. 3. Relacionar (FERREIRA, 2000). Pode ser entendido como um diagnóstico do contexto onde a escola está inserida e das questões da atualidade que lhes são pertinentes.

² Guia discutido no Seminário: *Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo*. Veranópolis/RS (IEJC), 16 a 18 de junho 2016. Participaram da elaboração: Roseli Salete Caldart, Ceres Hadich, José Maria Tardin, Diana Daros, Marlene Sapelli, Luiz Carlos de Freitas, Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Nivia Silva e Adalberto Martins. Esta é uma versão para experimentação prática nas escolas e em cursos de formação de educadores do campo, aberta à continuidade de sua construção coletiva. Concluída em julho 2016.

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

Assim como a autora, reconhecemos que essa forma de produzir dados no plano social confirma a perspectiva de linguagem empregada nesta pesquisa, evidenciando que *a escola não pode desenvolver sua tarefa educativa apartada da vida, suas questões e contradições, seu movimento*. Por meio desse inventário, é possível saber as lutas, o trabalho, a cultura, a organização social e a história do meio em que os alunos vivem. A partir dos dados produzidos sobre a realidade por meio do inventário, a escola organiza um currículo que priorize os conhecimentos científicos que contribuirão para a compreensão e transformação da realidade, conforme se apresenta nos dados. Além do inventário como instrumento da pesquisa, utilizamos também um caderno que denominamos Caderno de Realidade (CR) para registros dos dados. Esse Caderno é um suporte no qual os estudantes registram as questões que indagarão nas suas comunidades. Após a realização da pesquisa, faz-se o diálogo de saberes e fazeres em que os alunos expõem suas visões de mundo por meio de suas narrativas com as suas compreensões sobre a realidade pesquisada.³

³ Roda de Conversa na qual os estudantes fazem suas colocações acerca dos dados refletidos em seu inventário da realidade.

Nessa direção, para a produção de dados sobre a realidade concreta dos alunos e de suas famílias nas comunidades em que viviam, foram elaborados dois inventários da realidade com cinco questões: um para o 1º e 2º ano e outro para o 3º ao 5º ano.

INVENTÁRIO DA REALIDADE – 1º e 2º ANO

QUERIDOS(AS) ALUNOS(AS)

ESTE É UM QUESTIONÁRIO COM PERGUNTAS SOBRE A SUA COMUNIDADE. DIALOGUE COM SUA FAMÍLIA E PESSOAS DA COMUNIDADE PARA AJUDÁ-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 _____

INVENTÁRIO DA REALIDADE – 3º AO 5º ANO

(Obs: Essas questões constam no caderno da realidade)

Queridos(as) alunos(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 lixo?

6 - Onde e como se dá o atendimento à saúde para a comunidade?

7 - O que a comunidade produz na agricultura?

8-Utiliza-se algum agrotóxico na produção agrícola?

9 - As crianças participam em algum momento do trabalho das famílias na comunidade?

10- Existe associação, cooperativa, representação de sindicato ou acompanhamento político de algum movimento social? Qual?

11- Qual a forma que as pessoas utilizam para se comunicar?

12- Alguém na comunidade tem computador e internet?

13 - Quais as formas alimentares mais comuns na comunidade (como as pessoas se alimentam)? Por quê?

14 - Quais dentre os alimentos consumidos são produzidos na comunidade?

15 - Quais os meios de transporte que existem? Eles dão conta das necessidades da comunidade?

16 - Converse com os moradores e pergunte qual a principal luta (necessidade) da comunidade?

Os dados reuniram elementos importantes da realidade pesquisada que possibilitaram o desenvolvimento da prática discursiva de produção de texto articulada à vida, em torno das categorias história, cultura, trabalho, problemas/contradições. Cada uma dessas possibilitaram a listagem de vários temas da realidade.

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

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 para o consumo familiar. Em alguns casos, servem para consumo próprio ou são vendidos na comunidade. Esses dados indagam ao currículo dessa escola quais conhecimentos são necessários para que educação e trabalho caminhem juntos no processo educativo dos estudantes.

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

No que diz respeito à categoria *cultura*, os alunos assinalaram a festa de Santa Luzia, padroeira da comunidade, além de outras: festa do município, festa do ano novo, festa da páscoa, festa de São João, festa da família Marcelino, festa do “Córrego Bolívia” e festa de Natal. Como esporte, citaram o futebol.

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.

Havia outros hábitos no campo, herdados dos povos indígenas, como as práticas de saúde popular que utilizam plantas, raízes, terra, benzedadeiras, parteiras, etc. Os estudantes também destacaram: benzimentos, chás e xaropes para vários tipos de problemas de saúde, baseando-se em receitas dos avós. Citaram ainda algumas plantas como: boldo, carqueja, arnica, erva-doce, erva-cidreira, hortelã-pimenta, dente-de-leão, cravo-da-índia, capim-limão, dentre outros fitoterápicos. Todavia, os dados também evidenciaram a substituição gradativa desses elementos por medicamentos da indústria farmacêutica. Esclarecemos que em todas as categorias é possível encontrar nelas contradições sociais.

Sobre a categoria *problemas/contradições*, os alunos destacaram a existência de represas nos córregos, que estavam deixando os vizinhos rio abaixo sem água. Alguns rios estavam poluídos, devido aos esgotos dos moradores. Além disso, a

enxurrada das chuvas levava resto de agrotóxicos usados nas lavouras para as águas. Esse dado aponta para a necessidade de se incluir, no currículo, 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 alunos foi a falta de coleta de lixo na comunidade. Esse dado demandou da escola uma tomada de posição, no sentido de fomentar a luta por direitos. O que a escola e a comunidade poderiam fazer para buscar o retorno do serviço de coleta de lixo, que é um direito que está sendo negado? Que conhecimentos poderiam ser abordados sobre a produção e destinação do lixo e sua relação com a preservação da água e do solo?

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

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

Outro fato assinalado foi quanto à dificuldade de comunicação. Segundo os jovens, faltava sinal de telefonia em toda a região e, quando precisavam telefonar, recorriam a pontos delimitados. Da mesma forma, havia sinal escasso de internet, o que limitava o uso de computador. Apesar do encaminhamento dessas demandas pela comunidade ao prefeito, não haviam sido atendidas até a conclusão deste estudo.

Outro ponto destacado foi a situação precária das estradas. Durante a chuva havia muita lama, e na ausência de chuva havia muita poeira e buracos que danificavam os meios de transporte. Somado a isso, os moradores apontaram a falta de infraestrutura e de segurança na comunidade, relatando o aumento do número de roubos.

Os temas evidentemente são muitos porque a realidade é rica em práxis e, portanto, significativos para os estudantes. Desse modo, diante de tantas possibilidades, é preciso uma decisão docente de qual tema iniciar o processo de mediação. O termômetro seria a recorrência do tema nas pesquisas e nas suas vozes. Assim, das questões levantadas nas comunidades, as que mais ficaram latentes durante os debates foram as que impactavam diretamente o cotidiano das pessoas, como: buracos nas estradas, ausência de profissionais no posto de saúde, falta de coleta de lixo, esgotos das casas lançados nos rios e constantes roubos na comunidade. Diante dessa problemática, emerge a seguinte reflexão e provocação: Por que não temos serviços de saúde, esgoto, coleta de lixo, estradas pavimentadas e segurança pública?

4. O PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR

Para a interpretação e compreensão dessa problemática, houve a conjugação de vários conhecimentos científicos, dentre os quais destacamos: política, democracia e participação, cidadania, dentre outros. Na organização do trabalho docente interdisciplinar, foi necessário pensar: Quais conteúdos? Quais livros ou fontes de leitura? Como fazer uma mediação que possibilite que todos na sala compreendam a lógica que enreda essas contradições? Como a leitura e a escrita podem se constituir nesse processo como instrumento de reflexão e transformação? Como produzir textos escritos com o uso do sistema formal da língua? Diante dessas questões, optamos por livros infanto-juvenis que abordavam conteúdos sobre democracia, participação popular e cidadania. Esses conhecimentos ofereceram aos alunos melhores condições de compreender a problemática. No quadro abaixo, apresentamos a organização docente interdisciplinar em torno da temática da realidade.

Organização didática da prática de leitura e produção de texto em uma sala multisseriada

Turmas: 1º ao 5º Ano

Tema: Porque não temos serviços de saúde, estradas cuidadas, coleta de lixo, fossas e segurança pública?

Objetivo Geral:

Fomentar o entendimento da leitura e da produção de texto como uma atividade discursiva, de forma que os sujeitos leitores se aproximem de suas memórias sócio históricas e compartilhem suas impressões, em relação com os conteúdos: *Democracia, participação popular e cidadania*, organizando práticas de leitura e produção de texto, em articulação com as questões da realidade dos estudantes, visando à compreensão, bem como as possibilidades de superação.

Objetivos específicos:

- 1 – Realizar leituras que objetivem a compreensão de formas de participação social, política e cidadã;
- 2 – Relacionar os temas da leitura à realidade concreta dos estudantes;
- 3 – Analisar a compreensão do motivo da existência dos problemas levantados na comunidade pelos estudantes;
- 4 – Realizar produção de texto destacando na sua comunidade: as demandas observadas, porque esses problemas existem; possíveis soluções;
- 5 – Atividade de leitura em voz alta, para os colegas, dos textos produzidos;
- 6 – Realizar atividades de reescrita do texto por meio de um trabalho sistematizando os conhecimentos linguísticos: título, letras maiúsculas, ortografia, concordância verbal, e outros.

Questões mobilizadoras do diálogo sobre as questões da realidade:

- 1) Por que o posto de saúde que há próximo à comunidade raramente funciona?
- 2) Por que as estradas estão quase sempre esburacadas?
- 3) Por que os lixos não são recolhidos?
- 4) Por que é importante ter fossa na comunidade?
- 5) Por que as pessoas estão roubando no meio rural e o que elas roubam?
- 6) Por que as escolas não são próximas às nossas comunidades?

Conteúdo: Democracia, participação popular e cidadania;

Mediação para estudo, reflexão e leitura:

- Livro: “Quem manda aqui?” de André Rodrigues;
- Livro: “Professor Bóris em: Democracia” de Luciana de Almeida;

- Livro: “Se criança governasse o mundo” de Mateus Xavier.

Atividades:

- 1- Realização de leituras que objetivem a compreensão de formas de participação social, política e cidadã;
- 2- Articulação da leitura do livro à realidade concreta dos estudantes;
- 3- Diálogo sobre o motivo da existência e permanência dos problemas levantados na comunidade e o que é possível fazer para mudar;
- 4- Realização da produção de texto destacando na sua comunidade: as demandas observadas, porque esses problemas existem; possíveis soluções;
- 5- Atividade de leitura em voz alta, para os colegas, dos textos produzidos;
- 6- Atividades de reescrita do texto por meio de um trabalho sistematizando os conhecimentos linguísticos: título, letras maiúsculas, ortografia, concordância verbal, e outros.

Recursos didáticos:

Livros; Data show; caderno; lápis, quadro branco e pincel.

Metodologia:

- a) Diálogo sobre as questões da realidade: por que existem esses problemas? Quais as consequências para as pessoas da comunidade e para o meio ambiente? Quem tem a responsabilidade sobre eles? O que podemos fazer para mudar ou melhorar essa realidade e tornar o nosso lugar de vida mais prazeroso para todos?
- b) Apresentação dos livros: “Quem manda aqui?” de André Rodrigues, direcionado aos alunos do 1º e 2º ano e do livro “Professor Bóris em: Democracia” de Luciana de Almeida, direcionado aos alunos do 3º ao 5º ano e pedir que observem se esses livros nos ajudam a compreender as nossas realidades;

- c) Apresentação em Datashow do primeiro livro “Quem manda aqui?” de André Rodrigues: título, capa, autoria, gráfica, ilustrador. Primeiro apresenta-se o livro “Quem manda aqui?”.
- d) Leitura realizada pela pesquisadora;
- e) Diálogo com destaque das principais observações dos alunos sobre o conteúdo do livro e escrita no quadro dos principais destaques dos alunos sobre a obra;
- f) Apresentação do segundo livro, destinado ao público do 3º ao 5º ano: “Professor Bóris em: Democracia” de Luciana de Almeida, de acordo com o item (e);
- g) Leitura circular comentada, pelos alunos;
- h) Em outro momento, apresentação do terceiro livro - perfazendo as reflexões anteriores - destinado a toda a turma “Se criança governasse o mundo” de Marcelo Xavier, destacando os elementos título, capa, autoria, gráfica, ilustrador. Seguido pelos itens (g) e (e) respectivamente;
- i) Introdução do conceito de democracia, participação popular e cidadania, a partir das contribuições das leituras dos livros e dos diálogos articulados com as questões da realidade;
- j) Momento da escrita: cada aluno realiza uma produção de texto, cada um segundo o seu nível de apropriação da escrita, com o tema: “Se eu governasse minha comunidade, como eu solucionaria as demandas existentes?”.
- k) Atividade de leitura em voz alta, para os colegas, dos textos produzidos;
- l) Atividades de reescrita do texto por meio de um trabalho sistematizando os conhecimentos linguísticos: título, letras maiúsculas, ortografia, concordância verbal, e outros.
- m) Correção do texto reescrito, pelos alunos;
- n) Aprofundamentos, explicação no quadro sobre as contradições apresentadas na realidade em que vivem;

- o) Leitura dos textos reescritos, observando as sugestões de intervenção/transformação dos alunos para a transformação da realidade;
- p) Eleição de uma proposta para realizarmos;
- q) Realização da ação/intervenção na comunidade;
- r) Avaliação da ação/intervenção;
- s) Considerações finais e encaminhamentos visando à continuidade dos diálogos, tendo a realidade concreta como base social dos conhecimentos escolares.
- t) Reflexões e agradecimentos à turma;

Observações:

Mesmo havendo três livros de literatura, com graus de complexidade diferenciados, tendo em vista as crianças pequenas e as crianças maiores, todas participaram das leituras e dos diálogos.

5. PRÁTICA DISCURSIVA DE LEITURA

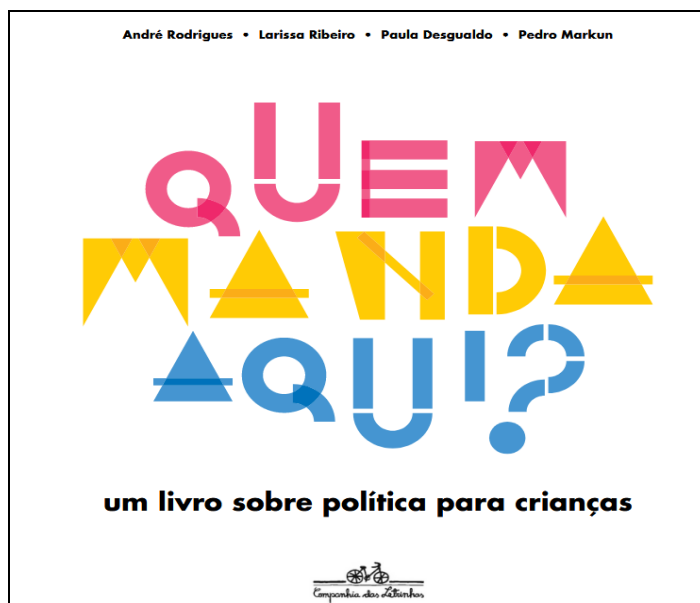
Para a realização da leitura e da produção de texto na sala de aula, utilizamos livros de literatura infanto-juvenis que abordassem, de forma lúdica e ilustrativa, os conhecimentos selecionados, tendo em foco: *Por que não temos serviços de saúde, estradas cuidadas, coleta de lixo, fossas e segurança pública? Por que existem esses problemas? Quais as consequências para as pessoas da comunidade e para o meio ambiente? Quem tem a responsabilidade sobre eles? O que podemos fazer para mudar ou melhorar essa realidade e tornar o nosso lugar de vida mais prazeroso para todos?*

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

A obra convida as crianças a refletirem sobre quem dá ao outro o poder de decidir e por quê. Outra característica importante, apresentada pelos autores, foi a preocupação que tiveram com as questões de gênero e diversidade. Na parte verbal, foram utilizados como opção de linguagem todos os coletivos no feminino. O livro passa uma mensagem de que o elemento fundamental para a execução de qualquer política é a escuta das diferentes vozes e que, somente assim, é possível a execução de qualquer política. Diante de tais reflexões a respeito do livro,

consideramos apropriado a sua utilização na mediação pedagógica em sala de aula no trabalho proposto.

Figura 1: Capa Livro "Quem manda aqui"



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

A capa é um convite à desconstrução de que a política é algo feio, feita por pessoas que enganam e oprimem os outros. A forma colorida, com letras de tamanhos irregulares, demonstrando um pouco de esforço para ler como se fosse um quebra-cabeça, evidencia que a política é um pensar e agir coletivo. A pergunta *Quem Manda Aqui?* com a disposição gráfica das letras, exige certo esforço para a sua decifração, e com isso, o leitor é instigado a entrar na história. Na democracia não há voz maior nem voz menor, todas possuem igual poder. Trata, pois, de um poder centrado nas necessidades sociais das pessoas. Nas imagens a seguir (página 29), visualizamos o momento da leitura.

Assim, como não havia um exemplar para cada criança, os livros foram salvos em PDF e organizados em slides e exibidos no equipamento de multimídia⁴. Houve uma combinação prévia da metodologia de leitura a ser adotada e ficou acordado coletivamente que durante a leitura, cada um fosse anotando ou desenhando o que, que de alguma forma, lhe chamasse a atenção.

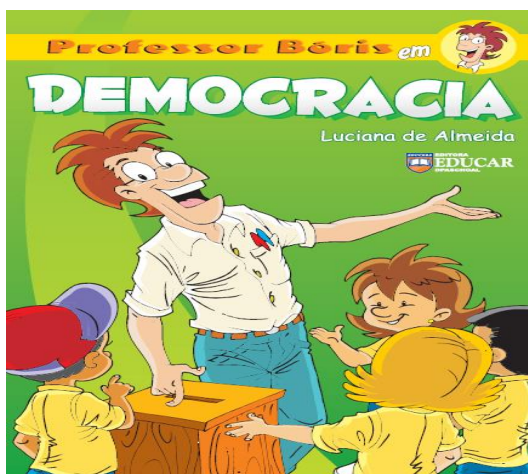
⁴ Recomendamos, sempre que possível, que as crianças tenham o livro em mãos para a leitura.

Foi realizada a apresentação da estrutura do livro: autor e ilustrador (biografia), a capa e contracapa, título, número de páginas, as condições em que ele foi pensado e produzido e a editora, edição, lugar (cidade, Estado) e ano. A primeira leitura foi realizada pelo professor, enquanto as crianças observavam e registravam suas impressões. Após isso, foi realizado o diálogo, momento em que foi feita a releitura de determinados trechos do livro para esclarecimentos. Os estudantes também recorriam às suas anotações para lembrar o que haviam anotado. Encontramos nessa ação uma das funções da escrita que, segundo Gontijo e Leite (2002), é a função mnemônica, isto é, escreve-se para recorrer à escrita para lembrar, ou seja, “a linguagem escrita é um sistema de signos que serve de apoio às funções intelectuais, especificamente à memória (GONTIJO e LEITE 2002, p.147-148).

Durante o ato de leitura dialogada, os alunos cruzaram informações do livro com outras aprendidas em aulas anteriores ou nas suas relações extraescolares.

O segundo livro utilizado para aprofundamento do conceito de participação popular e cidadania, previsto no planejamento, foi “Professor Bóris em: Democracia”. Trata-se de uma obra informativa que discute o processo eleitoral e o lugar do voto no exercício da cidadania, de autoria de Luciana Almeida.

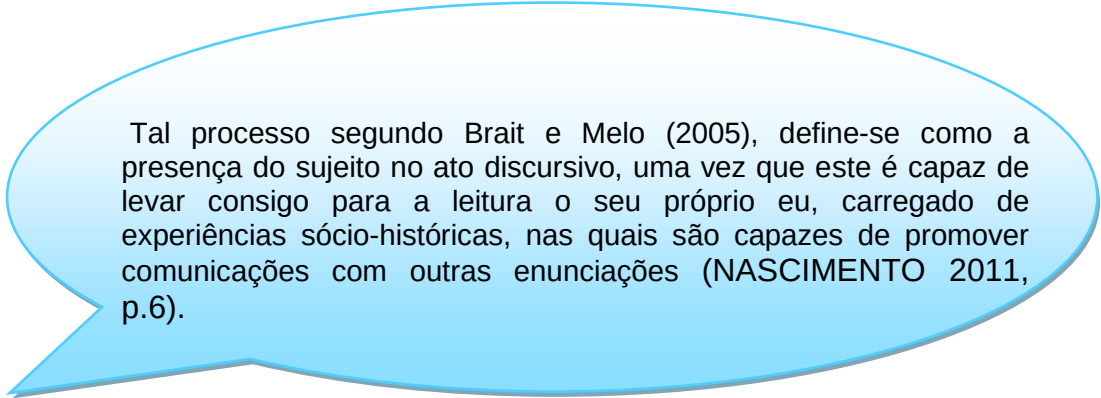
Figura 2: Capa Livro "Profº Bóris..."



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

O ilustrador é Pierre Trabbold, e a capa foi confeccionada por Pierre Trabbold e Leandro Bucatte. A capa é colorida, com letras de diversas cores e fontes, prefigurando o espaço de uma sala de aula, aparentando um ambiente participativo

e um convite atrativo à leitura. A dinâmica de leitura foi circular e dialogada, página a página, explorando os aspectos linguísticos e extralinguísticos. Os estudantes se posicionaram como protagonistas e como sujeitos de respostas, relacionando o conteúdo do livro às questões por eles levantadas sobre suas comunidades e sobre a sociedade como um todo, realizando a associação entre a leitura e outros conhecimentos apropriados anteriormente, tanto em sala de aula como também com a família e comunidade.



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).

Os estudantes trouxeram para ato discursivo de leitura o seu próprio eu, ou seja, os saberes, experiências e visões, promovendo enunciados que, ao serem direcionados a outros (dos colegas e do professor), se tornaram enunciações, promovendo a comunicação como troca, num processo interdiscursivo e dialógico.

A partir da apropriação de conceitos basilares de democracia, participação popular e cidadania, abrimos caminhos para a ampliação desses conceitos, com a sinalização de produção de texto. Para isso, foi lido e discutido o terceiro livro, “Se criança governasse o mundo”, de Marcelo Xavier.

Com a perspectiva de ajudar as crianças e jovens a se compreenderem como sujeitos de direitos e se colocarem enquanto participantes da vida social, realizamos a leitura da obra, vislumbrando a possibilidade de eles se reconhecerem como sujeitos na participação da vida de suas comunidades, ocupando espaço enunciativo no texto.

Figura 3: Capa Livro "Se criança governasse..."



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

Com a perspectiva de que as crianças são sujeitos de direitos e de respostas que podem contribuir para a melhoria da vida em comunidade, após a apresentação inicial do livro foi realizada a leitura coletiva dialogada, tendo por base a concepção de linguagem como interação verbal.

Figura 4: Leitura realizada pelos estudantes



Fonte: Gianizelli (2018)

Cada página lida e dialogada foi articulada à realidade local dos (as) estudantes. As leituras foram intermediadas por perguntas reflexivas. Após essas reflexões e aprofundamentos do tema elencado, o passo seguinte foi uma provocação aos estudantes para que eles escrevessem um texto, entendendo que eles reuniam os vários elementos propostos por Geraldi (2013) e tinham muito o que dizer sobre os problemas da comunidade. Tinham ainda uma razão para dizer e a quem dizer. A provocação seguiu as discussões, retomando a ideia do livro: E se você governasse sua comunidade, o que você faria?

O autor da obra assinala que, se crianças governassem o mundo, tudo seria melhor. Essa diferenciação do mundo atual com o mundo em potencial conduziu os alunos a estabelecerem diferenças entre ambos, e com isso, a opção pelo melhor, ou seja, pela forma de governar das crianças. Essa leitura possibilita a inserção da criança como ser social e responsável pela construção de um mundo melhor. Com esse foco, as leituras foram intermediadas por perguntas reflexivas, como: se vocês governassem o município, como seriam as estradas? O atendimento à saúde? A segurança de todas as pessoas? A pobreza? E outros.

Esse texto desvela 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, o autor sequer cogita essa possibilidade por afirmar que se as crianças governassem o mundo e se existissem guerras, essas seriam somente de brincadeira. Na sequência, o texto evidencia a desigualdade social decorrente da concentração de renda que privilegia uns e exclui outros. Destaca que, se as crianças governassem o mundo, os bancos teriam dinheiro para todos, e este seria feito ali mesmo, na hora.

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

Figura 5: Página do livro “Se criança governasse o mundo”



Fonte: (Xavier, 2009, p. 11)

Dentre outras questões importantes relacionadas à justiça social, o livro aborda o cuidado e a preservação dos animais e da natureza como um todo. As crianças do campo e da cidade têm o direito de aprender agroecologia. 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. Assim, as crianças, filhas de pais agricultores, hão de aprender desde cedo que é possível haver uma produção sustentável para fornecer até as mais distantes gerações. Para isso, é preciso compreender que o agroecossistema deve ser mantido saudável e produtivo. Mas o que seria isso? Segundo o autor, é necessário haver equilíbrio entre plantas, solos, nutrientes, luz solar, umidade e outros organismos coexistentes.

Além da consciência agroecológica, as crianças têm o direito de saber que há movimentos sociais importantes no campo que estão zelando pela vida de todo o planeta e que levantam a bandeira da agroecologia como questão central de sobrevivência. Dentre esses movimentos, destacamos o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). Esses lutam 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, a educação do campo.

Em tom conclusivo, o autor da obra apela ao público leitor, lançando a seguinte pergunta: “Afiml, se criança governasse o mundo, ele seria...”. Os alunos 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 alunos fizeram uma salva de palmas.

Diante da leveza com que o livro tratou das questões sociais, o que mais tocou as crianças foi o problema da desigualdade social. Isso porque, mesmo em tom de brincadeira, o livro tratou de problemas sérios e próximos aos cotidianos desses estudantes. 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.

As visões de mundo definem a forma como essas crianças compreendem as suas realidades e assim, estabelecem uma projeção social que pode tanto reproduzir a sociedade ou subverter o estado de coisas. Por isso, a importância e a aspiração de fomentar, instigar, de forma dialógica, que os próprios estudantes autodesenvolvam uma catarse mediante a compreensão de suas realidades. Durante esse processo discursivo, os alunos produziram textos orais, a partir de tantos outros. Segundo Geraldi (2013, p. 136), “na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução”. Ou seja, neste estudo, os jovens dialogaram com os textos e seus contextos de vida, articulando-os a tantos outros.

6. A PRÁTICA DISCURSIVA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

Todas etapas, desde o inventário da realidade, os registros no caderno da realidade, os diálogos, as leituras interdisciplinares e o movimento de escrita e reescrita dos textos são fundamentais para o desenvolvimento discursivo de textos com produção de sentidos. No decorrer deste processo, o estudante vai construindo a sua concepção de sujeito, de mundo, de cidadania e de pertencimento social.

Nessa direção, o caderno da realidade, onde pais e educandos registraram os dados de suas pesquisas de realidade, tornou-se um texto e um importante instrumento de leitura, visto que ele era sempre consultado, tanto no momento de diálogos quanto nos momentos de escrita. Nesse momento, o caderno ganhou novo significado para além de um simples suporte de escrita. Com a revisitação ao caderno após as considerações dos conhecimentos em torno de *política, democracia, participação popular e cidadania*, os dados da realidade foram ressignificados, tendo em vista as condições desenvolvidas para a sua interpretação e a compreensão das suas contradições sociais. A escrita, ou seja, a produção de texto, é um retorno a essa realidade, porém, com olhar emancipado e transformador.

Assim, após as leituras e os diálogos, a professora provocou as crianças para que se colocassem como protagonistas no espaço de poder: “Se eu governasse a minha comunidade...”. Como resolveriam os problemas apontados? Assim se deu o início da produção textual. Cada um escreveu dentro das suas possibilidades. Houve quem apenas desenhasse, contudo, mesmo um texto não verbal expressa uma mensagem. Alguns estudantes pediam ajuda ao professor na escrita de uma ou outra palavra, mas nenhum deles disse que não sabia o que escrever. Foi possível observar a autonomia de todos sobre o que dizer.

Figura 6: Estudantes produzindo texto



Fonte: Gianizelli (2018)

Após a escrita, houve a leitura e os estudantes manifestaram interesse em lê-los na sala de aula. Percebemos que nos textos, além de retratarem as realidades, eles acessaram outras informações, outros discursos importantes para a tessitura do texto. Conforme Bakhtin, esse processo confere vida ao texto:

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientamos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados). (Bakhtin, 2003, p. 401).

É importante salientar, fundamentando-nos em Bakhtin (2003), que quando os estudantes citam outros discursos eles não estão meramente reproduzindo a fala dos adultos. Diante de um discurso, eles *concordam ou discordam*, apropriam-se desse discurso para dele falar. Não é como um papagaio que apenas repete 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*. Os estudantes inseriram em seus respectivos textos

proposições de ações/intervenções, pensando na melhoria de sua comunidade, isto é, refletiram sobre formas de transformação com base em uma realidade concreta.

Ao produzir um texto com o tema “*Se eu governasse minha comunidade*”, os estudantes tiveram a oportunidade de retornar aos problemas anteriormente detectados de forma diferente, com mais clareza de seus determinantes e com isso, identificavam as possíveis soluções.

Durante as leituras para os colegas, fomos identificando as possibilidades de intervenção, visando à transformação social por eles sugerida. Após leitura e amplo diálogo, outros tantos textos emergiam e com isso, percebemos que a escrita não estava fica acabada, mas necessitava de revisão e de reescrita.

O processo de revisão, correção e complementação das ideias do texto implica uma mediação organizada didaticamente pelo professor, pois o ensino do texto envolve os conhecimentos formais da língua, articulados aos processos de enunciação dos sujeitos, a partir de seus processos de produção de vida.

7. A REESCRITA DO TEXTO: SEUS FUNCIONAMENTOS FONOLÓGICOS, MORFOLÓGICO E SINTÁTICOS.

A língua como um sistema compreende um sistema de formas, sons e frases. Desse modo, o texto como enunciado é a materialização dos usos da língua nas mais variadas relações sociais e a sua estrutura gramatical, aliada às suas condições em que é produzido, emancipa os sujeitos para o exercício da cidadania. Nessa direção, para que haja um ensino compreensivo da língua portuguesa, é necessário haver não só a compreensão da estrutura gramatical, mas, sobretudo, as práticas sociais do uso da língua nas variadas atividades humanas.

Os textos escritos pelos estudantes na presente experiência de pesquisa são permeados de vozes sociais e representam uma síntese de uma complexa multideterminações da realidade. E é nesse movimento da práxis que se realiza o estudo das formas padrão da língua, num processo permanente. Assim, é óbvio que a prática de produção de texto não se encerra na primeira escrita. É necessária uma leitura atenta do professor, com uma análise linguística para identificar os conhecimentos sobre o sistema da língua que precisam ser ensinados e ou aprofundados em sala de aula. A partir desse levantamento, realiza-se a organização didática para possibilitar que os próprios estudantes, ao reler, corrijam os seus textos. Segundo Geraldi (2013), para a organização das ideias na escrita existem estratégias do dizer que precisam ser compreendidas. Assim, a prática de reler o que se escreveu contribui para a melhoria do texto por meio da reescrita.

Em alguns textos, principalmente dos estudantes do 1º e do 2º ano, encontramos frases com palavras aglutinadas. Nesses casos, organizamos situações de leitura que levassem os autores a perceberem a falha. Em Gontijo e Schwartz (2009):

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

Ao realizar a análise linguística dos textos, é possível relacionar os conhecimentos linguísticos de acordo com as necessidades de aprendizagem. Ressaltamos que nem todos os estudantes apresentaram as mesmas necessidades, porém, optamos por trabalhar os mesmos conteúdos com toda a turma, resguardando a aprendizagem de cada um. Para alguns, o conteúdo foi uma novidade, enquanto para outros, foi um aprofundamento com novas significações.

Por exemplo, um conteúdo aparentemente simples como o conhecimento do espaço em branco entre as palavras foi uma necessidade apresentada apenas pelas crianças do 1º ano, mas serviu de esclarecimento e aprofundamento para todas as demais. Desse modo, o fato de a turma ser multisseriada não foi de empecilho ao trabalho coletivo em sala de aula, visto que há questões recorrentes que precisam ser retomadas cotidianamente:

Além dos sinais de pontuação, segundo Cagliari (1998, p. 128), usamos na escrita os acentos. Estes marcam “[...] variações da qualidade das vogais, mostrando se são abertas ou fechadas”. Usamos ainda o til (~), que serve para marcar a nasalidade da vogal A, porém nem toda nasalização dessa vogal é indicada com esse sinal. Por exemplo: na palavra manga, o “n” funciona como símbolo da nasalização do “a” (GONTIJO E SCHWARTZ, 2009, p. 42).

Essa intervenção possibilitou a alguns efetuar a correção, inserindo o sinal de pontuação ou de acentuação na reescrita do texto. Sabedoras de que as crianças estão começando a progredir no domínio das convenções que regulam o sistema da escrita, outra dúvida regular delas foi em relação aos sons e às letras. Em alguns casos, escreveram conforme falavam. Em outros, confundiram os sons em relação às letras. Para esses casos, baseamo-nos nas orientações das autoras:

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

Houve um diálogo promissor em sala de aula quando as crianças perceberam que não escrevemos como falamos. Em seguida, elas iniciaram uma brincadeira na qual começaram a se ouvir, gerando uma descontração em sala de aula. Ademais, a compreensão de que a escrita possui normas que precisam ser respeitadas despertou nos autores curiosidades sobre os próprios textos. Com isso, a reescrita, além de possibilitar uma adequação das normas da língua, é também um espaço de enunciação do sujeito, que assume posições discursivas capazes de provocar alterações no que fora escrito. A possibilidade de o autor perceber que o texto pode ser modificado, o ajuda a ganhar mais autonomia na produção. E durante a releitura, solicitamos que analisassem o que mudariam na escrita.

Após essa revisão, foi acordado com eles sobre a importância de reescrever os textos, realizando as adequações necessárias. É importante que as correções sejam realizadas pelos próprios estudantes com a mediação do professor. Com relação a reescrita, segundo Geraldi (2006):

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

O autor alerta que a reescrita é um objetivo essencial, porque favorecerá a compreensão do *fenômeno linguístico*, ou seja, como usar na prática as regras do sistema de convenções da escrita. Atividades ajudam, e devem ser utilizadas, mas a

prática da reescrita é consideravelmente a mais indicada. A produção escrita deve ser considerada como um processo que leva em conta além da revisão e reescrita de textos, a interação, uma vez que o espaço da sala de aula precisa se constituir como um lugar de trocas significativas, de diálogos entre alunos e professores.

Figura 7: Momentos de releitura e de reescrita do texto, respectivamente



Fonte: Gianizelli (2018)

A mediação do professor na correção e na reescrita do texto, além de ser um direito, é uma necessidade que ajuda os estudantes a compreenderem que a língua escrita é uma convenção social e não podemos alterar a sua forma de registro.

Após esse processo, foi realizado em sala de aula um grande encontro entre autores e de interlocutores. A leitura de seus próprios textos promoveu um diálogo interdiscursivos de vários pensamentos, de denúncias de algo ruim e anúncio com proposições sobre o que fazer para melhorar. Durante as leituras, registramos no quadro as propostas de soluções para a ação/intervenção na comunidade, com vistas à melhoria dessa realidade.

Nessa direção, as sugestões/soluções foram objeto de análise e de diálogo na turma, para que juntos decidíssemos o ponto de chegada, ou seja, a ação/transformação. Algo interessante a destacar é que não foi necessário solicitar a nenhum estudante que lesse o seu texto, tendo em vista que eles se ofereciam voluntariamente para a leitura. Seguem a seguir, fotos desse momento.

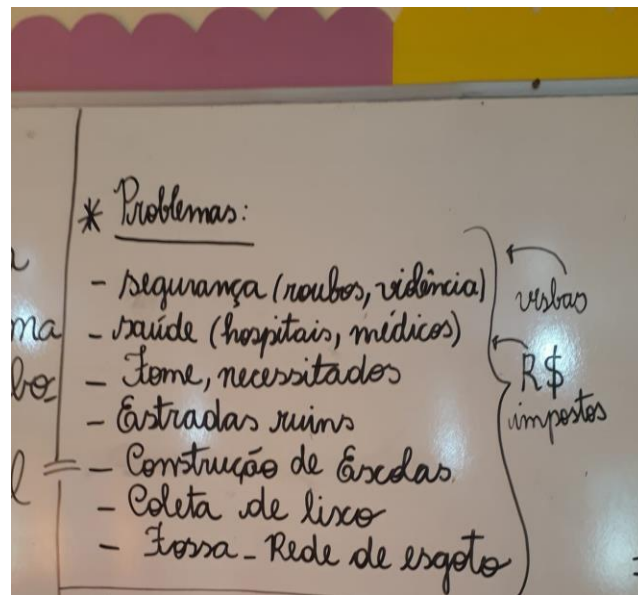
Figura 8: Momento de leitura dos textos para a turma



Fonte: Gianizelli (2018)

Por meio da socialização dos textos em sala de aula, os alunos apresentaram 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 essas observações, foi identificado um novo interlocutor: o prefeito. Com isso, retomamos as questões iniciais indicadas pelo inventário: *Porque em nossa comunidade não temos serviços de saúde, estradas cuidadas, coleta de lixo, fossas e segurança pública em nossa comunidade?* À medida que os alunos faziam as suas enunciações, algumas sugestões de intervenção iam se configurando.

Figura 9: Problemas da comunidade escritos no quadro



Fonte: Gianizelli (2018)

Emergiu desse contexto dialógico a necessidade de compreenderem se a prefeitura teria verba e de onde viria. Isso exige posteriormente da professora uma retomada de discussão, porque se trata de conhecimentos complexos que envolvem a função distributiva dos recursos financeiros públicos. No entanto, foi possível esclarecer que esses recursos eram provenientes dos impostos pagos por todos os cidadãos, devendo ser revertidos em benefícios para a população do campo e da cidade.

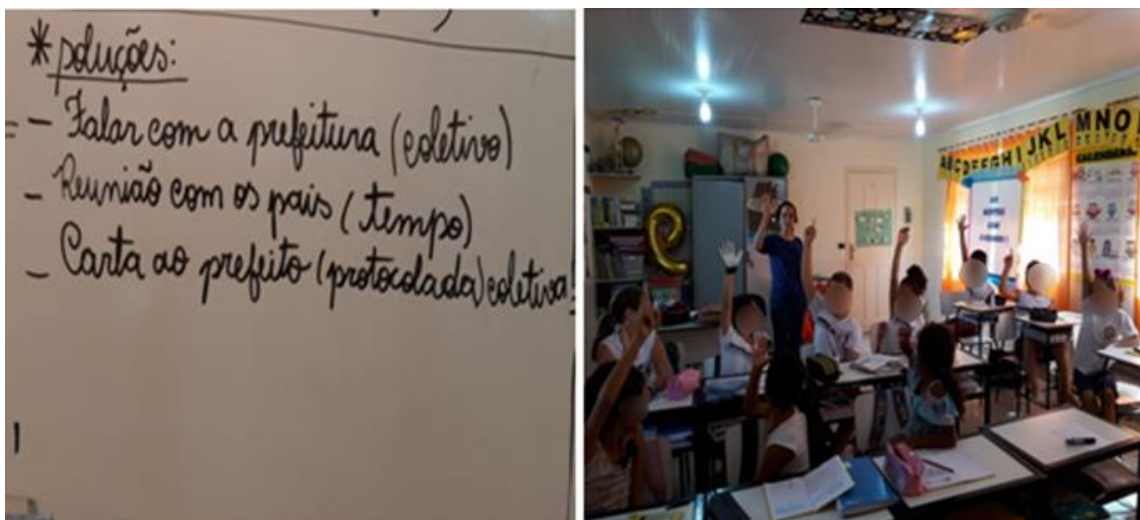
Diante desses esclarecimentos, os alunos concluíram que as pessoas da comunidade pagam impostos para a prefeitura para terem estradas pavimentadas, postos de saúde funcionando adequadamente, segurança, coletas de lixo, saneamento básico, entre outras providências. Mesmo assim continuaram com as indagações: Por que o prefeito não está resolvendo os nossos problemas? Há algo que podemos fazer? Como resolver esses problemas que tanto prejudicam a comunidade?

8. O PONTO DE CHEGADA

A partir da compreensão das contradições sociais apresentadas pelos estudantes sobre suas comunidades, chegou a hora de retornar a essa realidade para nela poder intervir. O prefeito do município foi identificado como o interlocutor, ou seja, a quem dizer o que se tinha a dizer. Então, pensando em todas as soluções propostas nos textos, tencionamos sobre o que nos cabia fazer.

As sugestões de intervenções levantadas com os estudantes e registradas no quadro pela professora eram basicamente três: 1) alunos, professora e pesquisadora se reunirem com o prefeito; 2) reunir os pais para juntos e ir até a prefeitura; 3) escrever uma carta coletiva e protocolar na prefeitura, solicitando resposta.

Figura 10: Anotações das ações no quadro e registro da votação

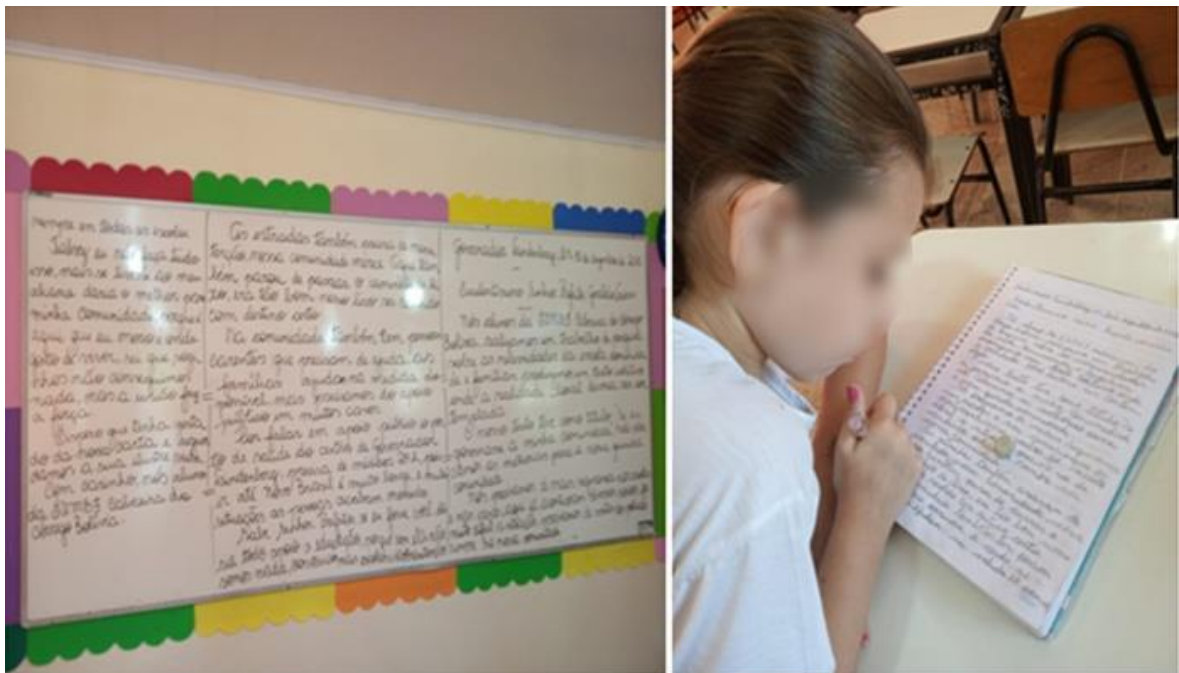


Fonte: Gianizelli (2018)

Após amplo diálogo sobre qual dessas opções seria a mais viável, foi eleita por votação a de escrever coletivamente uma carta ao prefeito solicitando providências em relação aos problemas levantados.

Convém lembrar que a carta é um gênero que possui convenções a serem atendidas. Por isso, foi necessária uma mediação envolvendo os conhecimentos específicos desse gênero. Feitas as considerações iniciais e a introdução, passamos ao corpo da carta com a participação de todos. Como optamos por construir uma carta coletiva, a professora escrevia no quadro enquanto os alunos ditavam. Esse momento foi de grande entusiasmo por parte dos estudantes, pois a maioria tinha algo a dizer. Ao final da escrita e havendo concordância de todos sobre o texto, eles registraram o texto em seus cadernos. Em seguida, a turma elegeu uma estudante para passar a carta a limpo para ser protocolada na prefeitura.

Figura 11: Carta registrada no quadro e criança reescrevendo-a



Fonte: Gianizelli (2018)

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

Figura 12: Primeira parte da carta ao prefeito

[redacted] 55, 18 de dezembro de 2018

Excelentíssimo Senhor Prefeito, [redacted]

[redacted]

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

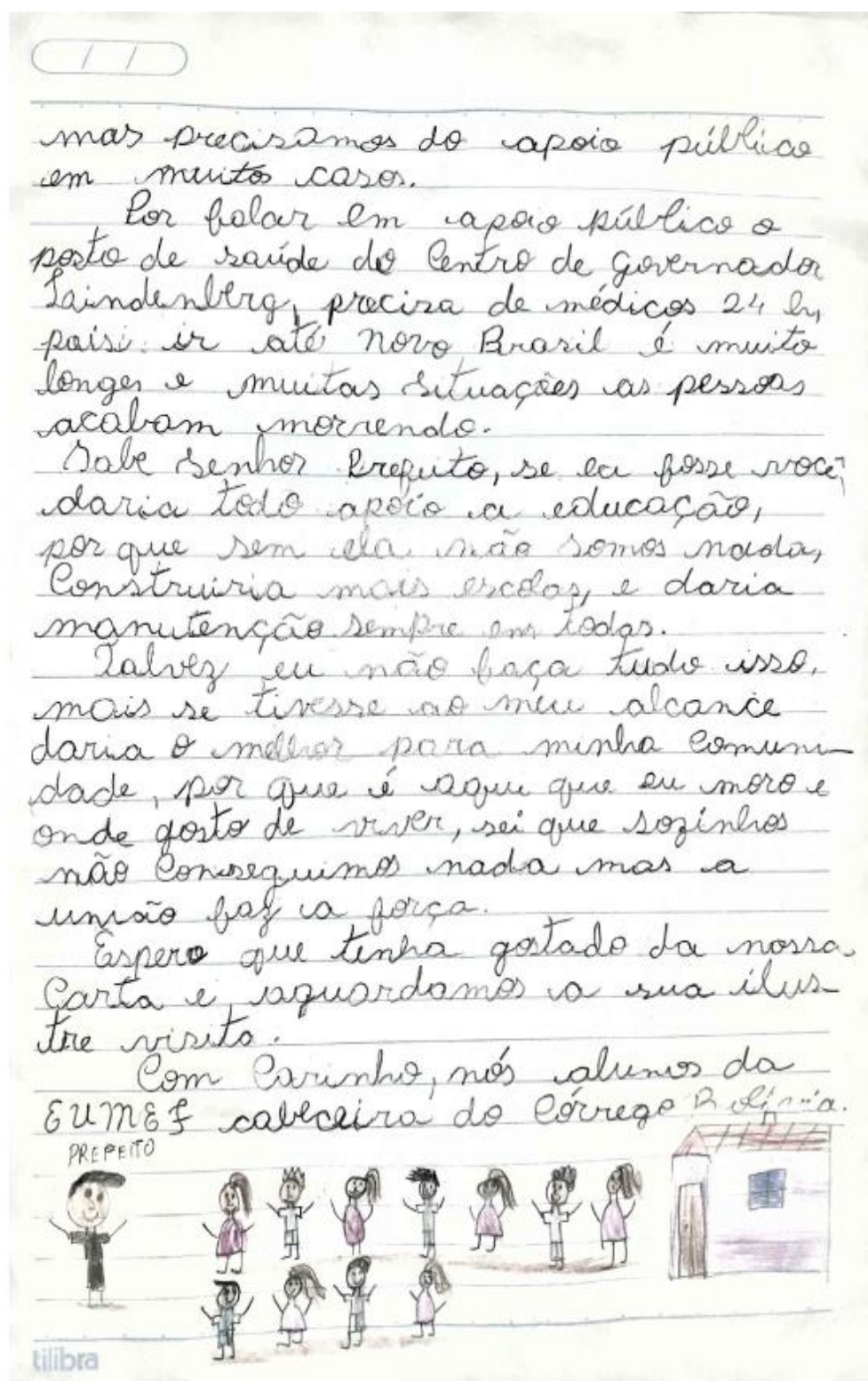
o nosso texto teve como título: "Se eu governasse a minha Comunidade nós Colocamos as melhorias para a nossa querida comunidade."

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 que também parem de passar o Caminhão de lixo, era tão bom nosso lixo ser recolhido com destino certo!

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

Figura 13: Segunda parte da carta ao Prefeito



Cumpramos ressaltar que o texto ao prefeito não se tratava de uma simples carta de crianças, mas uma mensagem de estudantes cidadãos que estavam aprendendo a utilizar a escrita para resolver os problemas coletivos de suas comunidades. E essa carta foi lida e respondida pelo prefeito, item a item.

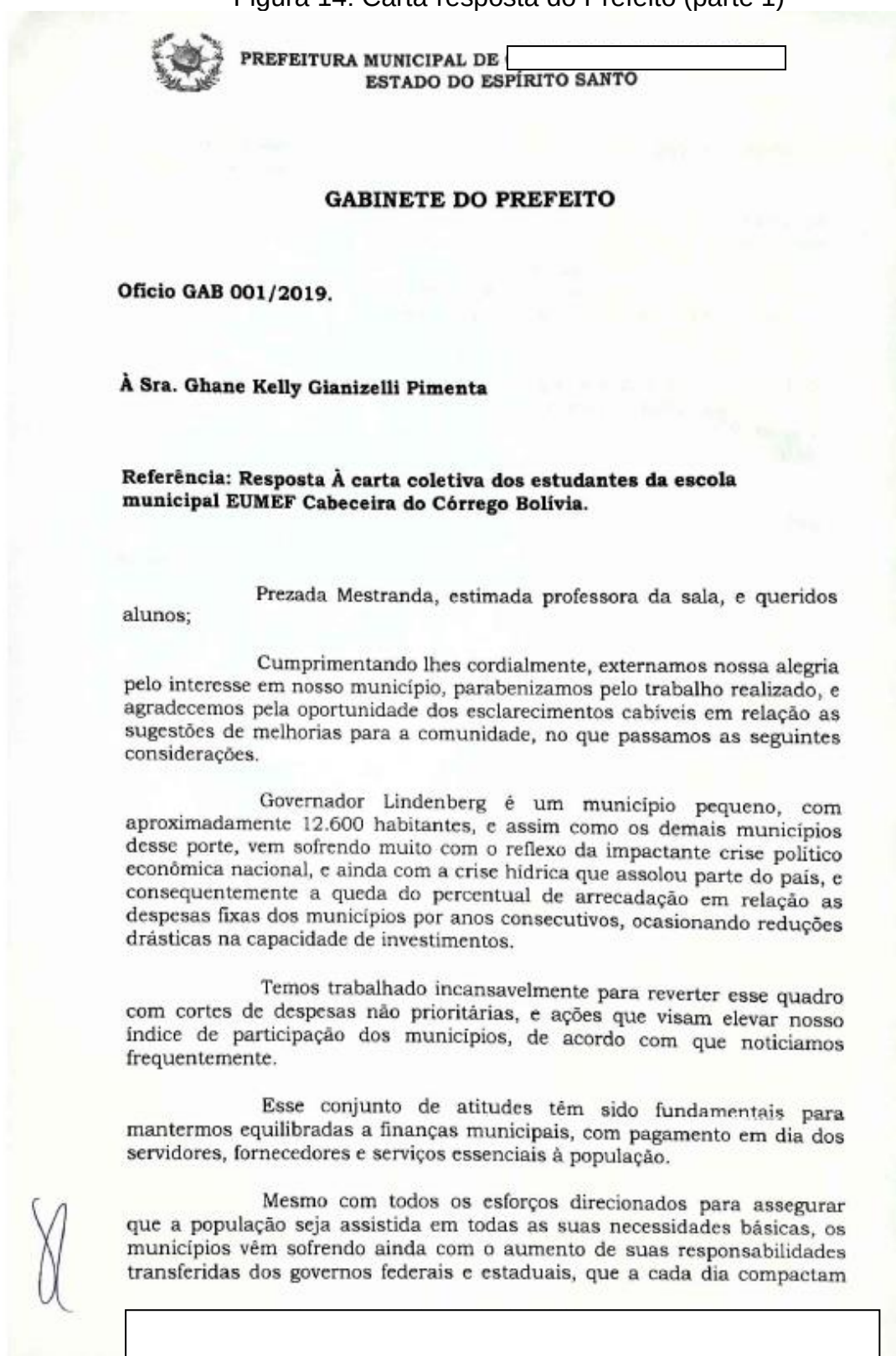
Segundo Silva, “a troca de cartas é um elo da rede comunicativa [...] através da qual busco demonstrar o caráter dialógico e dialogal das cartas” (SILVA 2002, p. 125). Portanto, por esse gênero textual, é estabelecida uma interação que requer uma resposta.

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

A resposta do prefeito aos estudantes foi dada em forma de ofício e apresenta as características citadas por Silva, tais como: estratégias de polidez, ou seja, procedimentos discursivos e interativos que são mobilizados para manter o equilíbrio interpessoal da interação. Assim, essa resposta foi carregada de justificativas do seu não fazer. Cada item listado pelos alunos foi respondido com justificativas bastantes técnicas, tendo em vista a semântica que envolve o cargo ocupado pelo prefeito. Muitos desses termos não fazem parte do universo vocabular dos alunos, o que demanda do professor uma nova organização didática e curricular envolvendo conteúdos de diversas áreas de conhecimento.

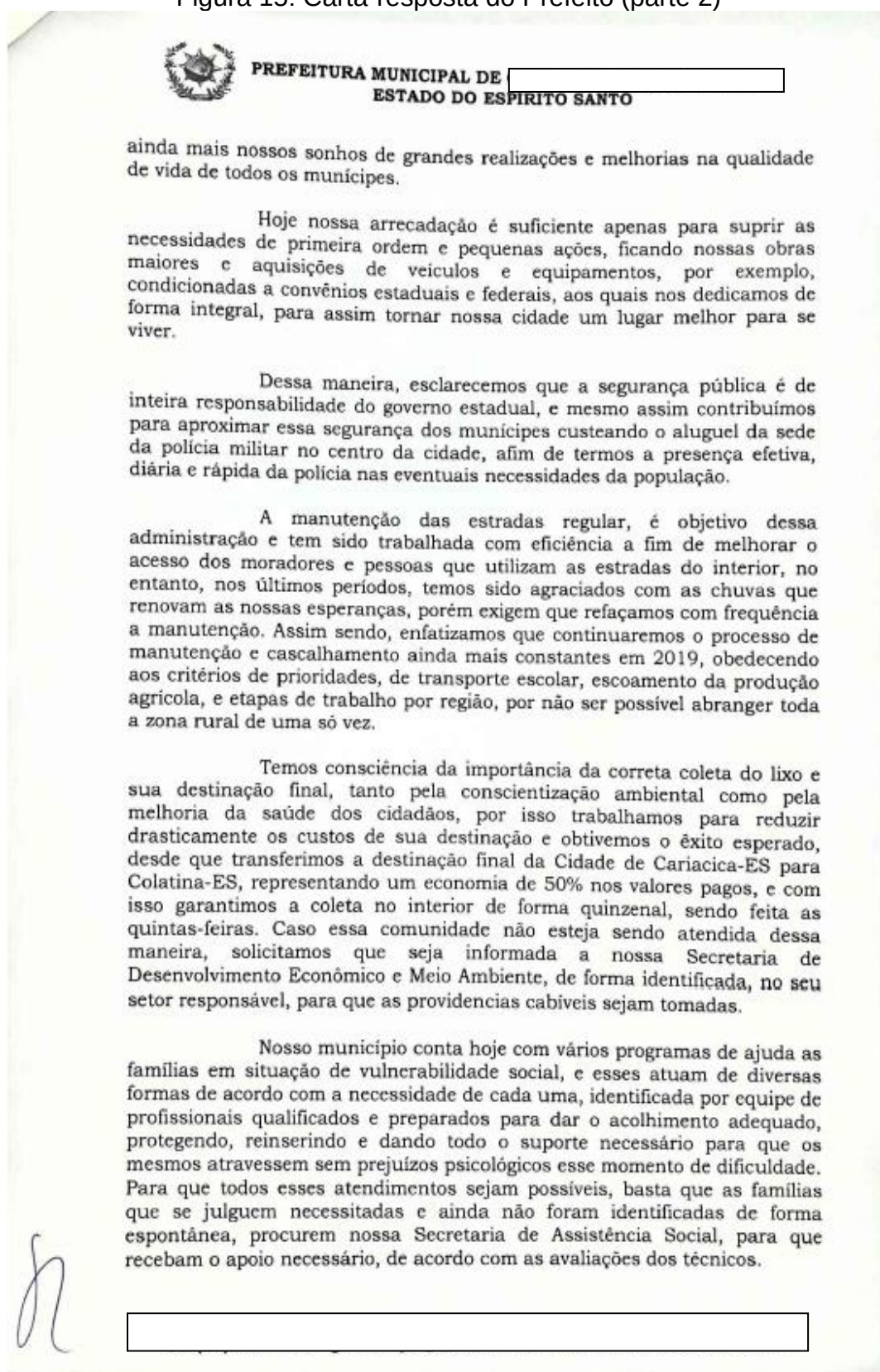
A leitura da carta-resposta em forma de ofício foi realizada pelo professor e, até esse momento, algumas solicitações dos estudantes já haviam sido atendidas. Entre essas, a pavimentação da estrada, o retorno das visitas do agente de saúde, a reposição do equipamento de mídia roubado da escola e a coleta do lixo. Esse desfecho da escrita da carta ao prefeito ocorreu por força do movimento da práxis pedagógica que envolveu o diálogo entre conhecimentos escolares e a realidade concreta, visando à transformação social.

Figura 14: Carta-resposta do Prefeito (parte 1)



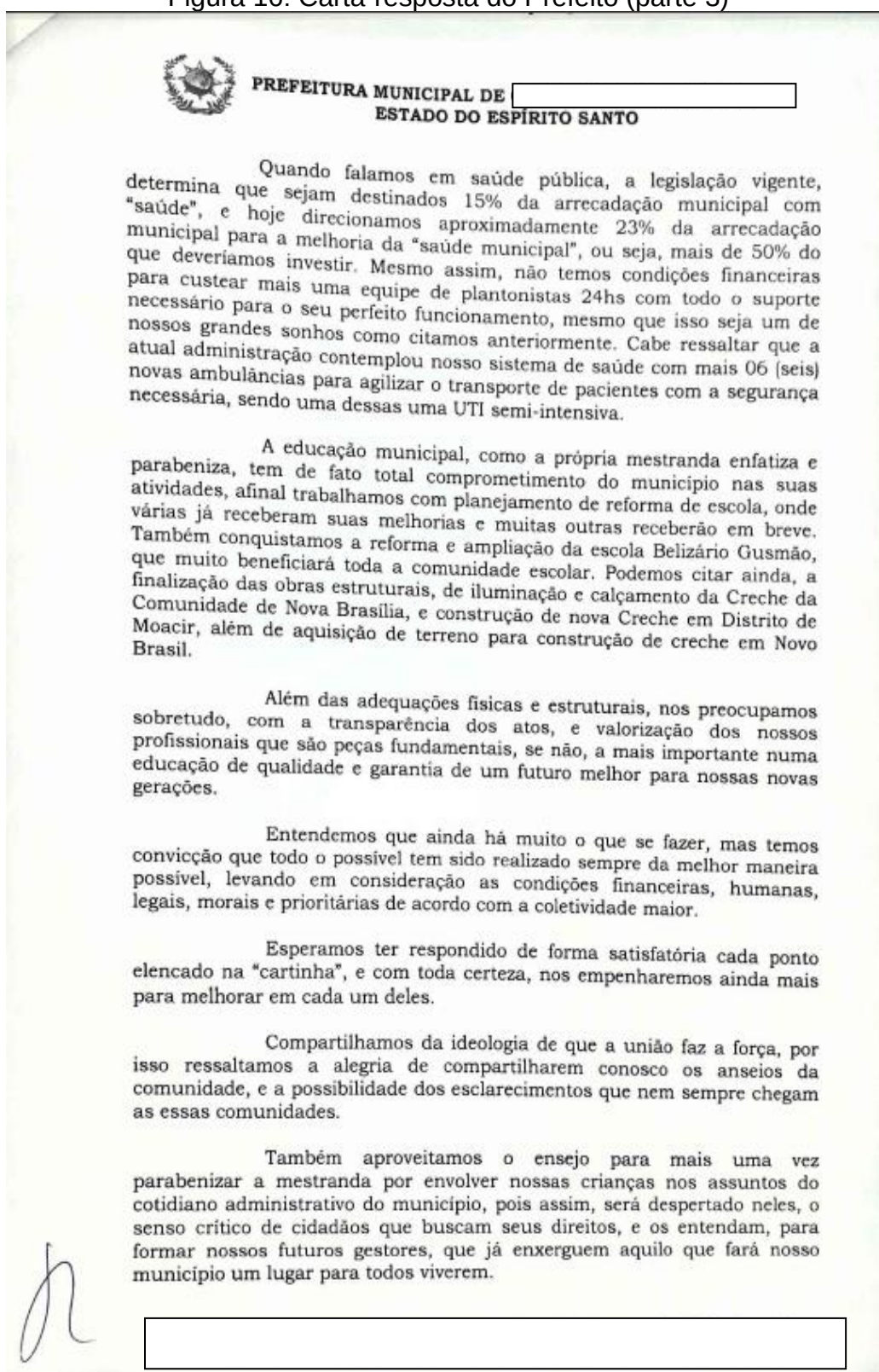
Fonte: Gianzelli (2019)

Figura 15: Carta-resposta do Prefeito (parte 2)



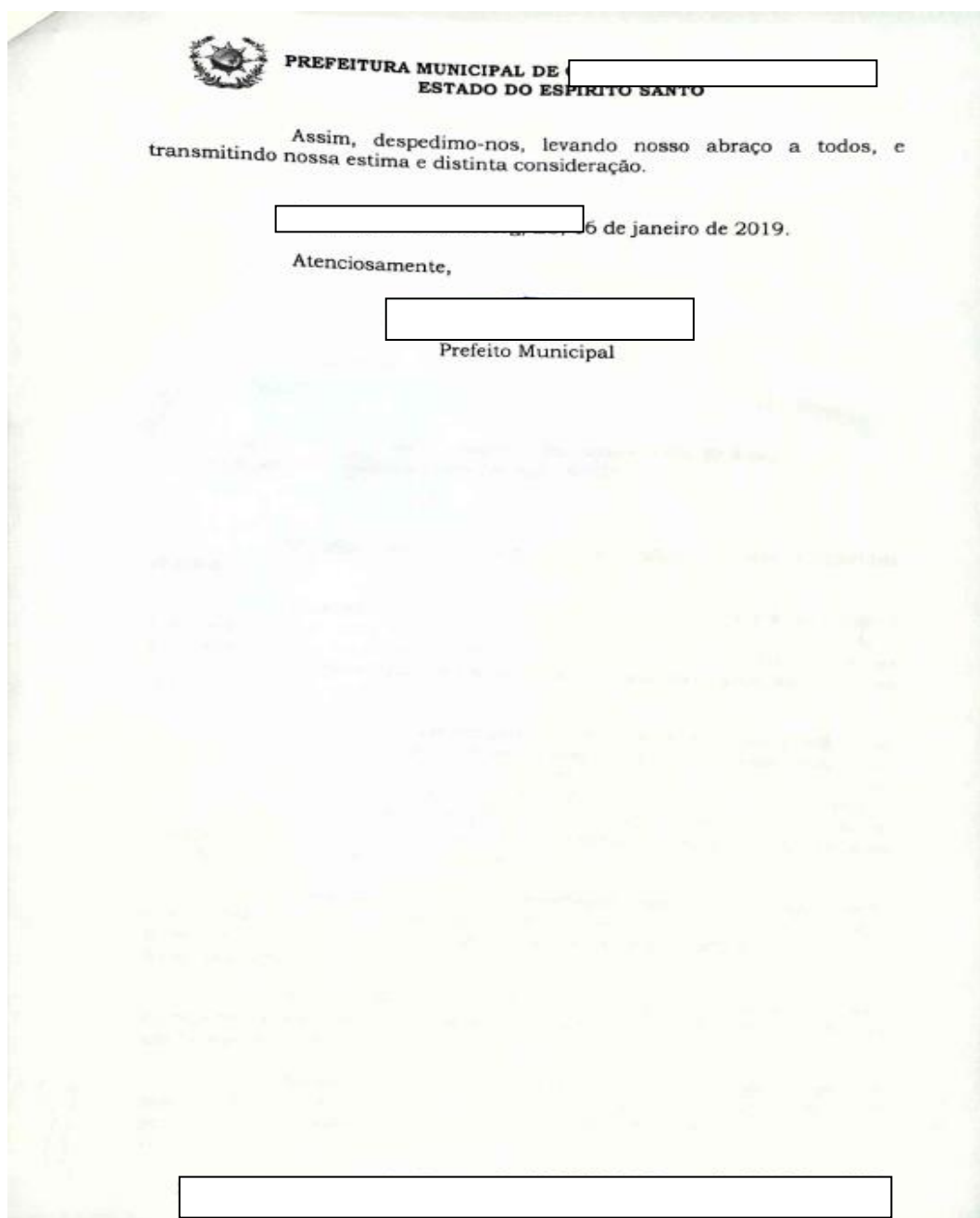
Fonte: Gianselli (2019)

Figura 16: Carta-resposta do Prefeito (parte 3)



Fonte: Gianzelli (2019)

Figura 17: Carta-resposta do Prefeito (parte 4)



Fonte: Giazelli (2019)

A carta em questão pode ser utilizada como um importante material didático a partir de uma mediação do professor. Além disso, a carta é um objeto concreto que carrega consigo sentidos não compreensíveis com uma simples leitura.

9. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este Caderno Pedagógico reafirma que o ensino é uma tarefa docente e intencional que tem como base de ação e compreensão a sociedade de classe, cuja lógica é a da concorrência que, entre outras coisas, divide os seres humanos em classes superiores e inferiores.

Esse entendimento possibilita ao professor decidir em sua organização docente se mantém nas relações de ensino-aprendizagem a lógica da concorrência existente na sociedade vigente, ou se rompe com esta para implementar nas relações sociais educativas a lógica da solidariedade. Sobre isso, nosso posicionamento incide na necessidade de formarmos sujeitos leitores e escritores para uma sociedade solidária e fraterna, e não para uma sociedade competitiva e desumana. A decisão depende de compreender como essa lógica permeia as relações entre os sujeitos.

Esse posicionamento em relação à prática pedagógica foi reforçado durante a pesquisa de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, quando realizamos uma práxis discursiva de ensino-aprendizagem de alfabetização, leitura e produção de texto em uma sala multisseriada. Na ocasião, foi levado em consideração o contexto de vida dos estudantes da EUMEF Cabeceira do Córrego Bolívia, em Governador Lindenberg, Espírito Santo.

A socialização dessa experiência de pesquisa sinaliza uma trajetória de prática de produção de texto em que a função da escrita é entendida como forma de participação, cidadania, criatividade e transformação da realidade. Salienta, ainda, o poder articulador do texto em torno de um ensino interdisciplinar que se realiza não apenas por meio dos conteúdos, mas acima de tudo pela vida. Soma-se a isso, as possibilidades que a produção de texto nos oferece para trabalhar com a heterogeneidade de uma turma multisseriada.

Baseando-nos em nossa prática na escola, podemos afirmar seguramente que o caminho trilhado com os estudantes é de aprendizagem mútua, visto que juntos: realizaram o inventário da realidade para conhecê-la; fizeram a leitura de livros

literários que os ajudaram a compreender mais a própria realidade; produziram um texto com reflexões sobre o contexto de vida; participaram da intervenção com ensino dos conhecimentos da língua formal; reescreveram o texto com adequações linguísticas; abordaram novos questionamentos sobre a realidade; leram para toda a turma o texto reescrito; elegeram uma ação/intervenção a ser realizada na comunidade com o intuito de melhorá-la.

Acerca dos resultados de nossa prática na escola, não podemos afirmar o que esse processo significou para cada um dos estudantes, no entanto, podemos falar da experiência, que foi de grande valia: vimos crianças que refletiram sobre a própria realidade, leram e produziram textos atrelando conhecimentos da língua formal aos seus contextos de vida. Observamos jovens autores que desenvolveram a própria autonomia enquanto escreveram. Por fim, presenciamos estudantes que lutaram pela melhoria e transformação de comunidade e viram as melhorias acontecendo de fato. Foi gratificante participar desse processo.

ALMEIDA, Luciana de. **Professor Bóris em Democracia**. São Paulo: Editora Fundação Educar Dpaschoal, 2004. p. 1-20. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/8886149-Professor-boris-em-democracia.html>>. Acesso em 26/11/18.

BAKHTIN, M.;VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, [1969] Estética da Criação Verbal. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. [1979] Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CALDART, et al. **Guia discutido no Seminário: Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo**. Veranópolis/RS (IEJC), de junho a julho de 2016.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: **Dialogismo: 100 anos de Bakhtin**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1995. Disponível em: <http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/lic/NOS_TEXTOS_DE_BAKHTIN_E_VYGOTSKY.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. – 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. – (Coleção linguagem).

_____.(org.); ALMEIDA, Milton José de... [et al.]. **O texto na sala de aula**. – 4 ed. – São Paulo: Ática, 2006.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. e LEITE, Sérgio Antônio Da Silva. **A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar**: uma análise histórico-cultural Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. p.143-167.

_____.e SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização Teoria e prática**. Curitiba, PR. Sol gráfica e editora, 2009.

IMAGEM DE GIRASSOL. Acesso em: 22/08/2019. Disponível em:<https://www.123rf.com/photo_18385971_vector-sunflower-realistic-illustration.html?term=flora%20vector>.

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, Priscila Rodrigues. **Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista**. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

RODRIGUES, André. [et al.] **Quem manda aqui?** um livro de política para crianças / – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.p. 1-27. isbn 978-85-7406-691-2. Disponível em: <<https://livroquemmandaaqui.files.wordpress.com/2018/08/qma.pdf>>. Acesso em 26/11/18.

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.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

XAVIER, Marcelo. **Se criança governasse o mundo**. São Paulo: Formato Editorial, 2003. p.1-30. <<https://pt.slideshare.net/jeiteq/2-se-criancagovernasse>>. Acesso em 26/11/18.