

ESCOLARIZADAS E ITINERANTES: AS PRÁTICAS DE ESCRITA COMPONDO A BIBLIOTECA ESCOLAR ITINERANTE

Marcos Gehrke¹

Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná
UNICENTRO

Eixo 9. Alfabetização e letramento nos anos iniciais (ensino de nove anos, progressão continuada, processos de alfabetização e letramento)

Resumo: Reúne e analisa as práticas de escrita desenvolvidas na Escola Itinerante (2005 a 2010), categorizadas como escolarizadas e itinerantes, com desafio de compor a biblioteca escolar itinerante. Considera escolarizados os escritos presentes na escola e que permanecem fixos nela. A escrita itinerante é compreendida como aquela produzida na escola não permanecendo fixa nos cadernos escolares, itineram, juntamente com o Movimento e suas práticas de luta. Ambas compreendidas com potencialidade para compor a biblioteca escolar itinerante, uma biblioteca que caminha junto com o Sem Terra em luta.

Palavras-chave: Escola Itinerante. Escrita escolarizada. Escrita itinerante. Biblioteca Escolar

Itinerância investigativa

Vivemos numa sociedade letrada (SILVA, 1986) e de uma forma ou outra tivemos alguma experiência com a escrita e com seus produtos culturais (livros, revistas, cartazes, jornais). Escolarizada ou não, essa experiência é um direito e condição de todo cidadão.

Em busca da Reforma Agrária, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi construindo uma estreita relação com a escrita e uma densa e vasta produção cultural textual: escrevendo músicas da luta e cantando-as nas assembleias e marchas; elaborando e gritando palavras de ordem para animar e conduzir as marchas; registrando os pontos de pauta da reunião; produzindo e lendo o jornal Sem Terra e muitos livros e materiais de formação; escrevendo e fazendo entrega de panfletos; assinando o nome nos documentos das terras conquistadas - o assentamento; ouvindo e fazendo análises de conjuntura; entre tantas outras práticas de escrita e de fazer a história.

¹ Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO. Doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Este trabalho, sobre as práticas de escrita na Escola Itinerante resulta de um processo de pesquisa desenvolvido na especialização², com sequência no mestrado³, atualmente no doutorado enfocando a biblioteca escolar da Escola do Campo, pensada enquanto espaço de produção, circulação e memória deste conhecimento.

Na ocasião (2005), aplicou-se um questionário, para efetivar um levantamento das práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos educadores da Escola Itinerante. No processo de análise empreendido, realizou-se uma categorização das práticas de escritas anunciadas, a partir de Kaufman e Rodrigues (1995), que orientam o trabalho do texto na escola, tomando por base o gênero textual e sua tipologia. As pesquisadoras apontam para sete gêneros textuais cada qual com sua tipologia textual, a opção, naquela ocasião, por tomar esta categorização como base para análise resultou em contribuição significativa na organização dos dados referentes às práticas de escrita da Escola Itinerante, explicitando o que nela se escrevia, bem como as ausências. Seguiu-se a categorização proposta pelas autoras para organizar as práticas de escrita anunciadas pelos educadores e, com isso, produziu-se o quadro abaixo.

<i>Gênero textual</i>	<i>Tipologia de texto</i>
1. Textos Literários	- Músicas - Poemas - Palavras de ordem - Paródias - Histórias.
2. Textos jornalísticos	
3. Textos de Informação Científica	- Relatos.
4. Textos Instrucionais	
5. Textos Epistolares	- Cartas.
6. Textos humorísticos	
7. Textos Publicitários	- Cartazes.

QUADRO 1- CATEGORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ESCRITA DESENVOLVIDAS NA ESCOLA ITINERANTE (2004 e 2005).

Fonte: O autor (2005).

Analisou-se na ocasião o anunciado pelos educadores e não se buscou relação com outras fontes, passo dado na investigação empreendida na produção da dissertação (2010), que buscou reescrever dados, um novo olhar possível. Pesquisar significou olhar

² Pesquisa realizada no Curso de Especialização em Educação do Campo e desenvolvimento, parceria entre ITERRA e UnB, no período de 2004 e 2005, intitulada “Práticas de leitura e escrita na Escola Itinerante e a formação de leitores-escrevedores no contexto da educação do campo”(GEHRKE, 2005).

³ Pesquisa realizada no Mestrado em Educação na UFPR, no período de 2008 e 2010, intitulada “Escrever para continuar escrevendo: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST”(GEHRKE, 2010).

o já visto e analisado, adentrar, interrogar, reconhecer e estranhar aquilo que se havia pensado. Este exercício possibilitou a reescrita dos dados e a produção do novo conhecimento.

Além do anunciado pelos educadores, como prática de escrita, adentrou-se o olhar curioso no não anunciado, mas que se efetivou com certa frequência nas práticas de escrita da Escola Itinerante. Encontrou-se outro conjunto de produções escritas de crianças e dos educadores, nos documentos do setor de educação do Movimento. Estas foram algumas evidências que o campo possibilitou e que ajudaram a estabelecer um olhar crítico, para além do anunciado e da quantificação e, com elas, produziram-se dados qualitativos em torno da questão.

O aprofundamento da análise a partir de estudos no Círculo de Bakhtin (2003) encaminhou a compreensão para o fato de que as práticas de escrita anunciadas e não anunciadas, mas realizadas, constituem na realidade, *enunciados* e estes compõem os gêneros do discurso, pois na itinerância, a escrita mantém elos mais estreitos com a vida e a prática social, diferente de uma situação escolarizada. Para isso, considerou-se, conforme Bakhtin (2003, p. 262), que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Esse movimento apontou um importante limite da categorização anterior (Quadro 1), pois algumas práticas de escrita desta escola não se enquadravam na categorização proposta pelas autoras, o que provocou, nesta investigação, a proposição de mais um gênero, o *conjuntural*.

O *gênero conjuntural* reúne práticas muito frequentes na Escola Itinerante, e algumas delas efetivam-se somente nesta forma escolar. Incluíram-se nesse gênero as palavras de ordem, os relatos, as cartas, anunciadas pelos educadores na investigação, e as práticas de escrita não anunciadas, mas localizados nos documentos, como os manifestos, as pautas de reivindicação e os depoimentos. Ele se constituiu gênero, neste estudo, pois suas práticas foram provocadas e sustentadas no movimento conjuntural do Movimento e sua relação na sociedade, a partir das determinações políticas, que produziam discursos conjunturais, assumidos na escola, enquanto prática de escrita, formas comunicativas, que se relacionaram intrinsecamente com a “esfera de atividade humana” (BAKHTIN, 2003).

Outro movimento foi o de não incluir na categorização algumas das práticas de escrita anunciadas pelos educadores, pelo fato de compreendermos que elas não

compõem um gênero do discurso, nem um texto, aqui compreendido como a escrita de um sujeito, sobre algum assunto, com determinada finalidade e propósito para alguém ler (SOARES 2003), ou seja, uma escrita que não se efetivou em situação de “instância pública” (BRITTO, 2003). Compuseram este grupo de práticas as cópias, as sílabas, as letras, o preenchimento de pontilhados, o ditado, o acróstico e as palavras soltas.

A revisão conceitual gerou a reorganização dos dados do quadro um. No quadro dois, com os novos dados categorizados, foram trazidas as práticas de escrita desenvolvidas na Escola Itinerante, aquelas anunciadas pelos educadores na investigação, bem como as descobertas nos documentos analisados, e compreendidas como gênero do discurso, reorganizados e ampliadas no quadro abaixo.

<i>Gênero do discurso</i>	<i>Gênero do discurso - Práticas de escrita</i>
1. Gênero Literário	- Músicas - Poemas - Palavras de ordem - Paródias - Histórias - Relatos.
2. Gênero Jornalístico	- depoimentos em notícias - entrevistas - reportagens
3. Gênero Informação Científica	- Relatos
4. Gênero Instrucional	- Pauta de reivindicação
5. Gênero Epistolar	- Cartas
6. Gênero Humorístico	
7. Gênero Publicitário	- Cartazes
8. Gênero Conjuntural	- Palavras de ordem - Pautas de reivindicação - Manifestos - Cartas - Relatos - Depoimentos

QUADRO 2- CATEGORIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ESCRITA DA ESCOLA ITINERANTE (2008–2009).

Fonte: Dados da pesquisa (2010).

Kaufman e Rodrigues (1995, p.11) alertam quanto à categorização e às tantas escolhas necessárias dizendo “é óbvio que não existe uma tipologia única, sistemática e explícita; ao contrário, nos diferentes trabalhos referentes ao tema, podemos encontrar uma diversidade de classificações que levam em conta diferentes critérios”.

A categorização produzida na investigação explicitou as considerações das autoras, deixando evidente que, na pesquisa, os dados nunca estão prontos e definidos

(BOGDAN; BIKLER, 1994), se produzem no caminhar (CHAUI, 1994) do estudo em caso.

Essa análise pretendeu ajudar a situar as práticas de escrita, as ausências, incompreensões, para apontar elementos de superação, o que implica incorporar, na Escola Itinerante, práticas de escrita ainda ausentes e, (re)significar outras. A (re)significação implica marcar, no trabalho pedagógico da escrita, os vários gêneros do discurso, pois “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268), exigindo, portanto, a formação de um sujeito que escreva enquanto ser no mundo, o que Freire (1987) denominou de “estar sendo”. As relações estabelecidas possibilitaram a produção de novos dados, as práticas de escrita escolarizadas e as práticas de escrita itinerantes.

A pesquisa constatou que havia neste contexto um grupo de práticas de escrita já escolarizadas e assumidas como tal, desenvolvidas independentemente do contexto itinerante, e permaneciam na escola apenas propriamente nos cadernos dos educandos. Outro grupo de práticas de escrita colocava-se em movimento, eram comunicadas, serviam, também, de intervenção no processo da reforma agrária e na vida das crianças, não chegavam a ficar presos nos cadernos, evidenciando a escrita como prática sócio-cultural, não apenas como exercícios escolarizados (ALMEIDA, 2009), esse grupo fora nomeado de práticas de escrita itinerantes. Ambas explicitadas e analisadas na sequência.

Práticas de escrita escolarizada

Historicamente, a escola atribuiu à escrita um lugar. Bakhtin (2003) diz que a escrita na escola tem ocupado o lugar de língua morta. Freire (1987; 2001) critica os textos escolares e os classifica de cantigas de ninar, como blábláblá das cartilhas preparadas artificialmente para alfabetizar. Soares (1989; 2008) lembra que a linguagem dos sujeitos não tem encontrado lugar na escola. E a Escola Itinerante tem dado lugar a que tipo de escrita?

Assumiu-se a compreensão da escrita escolarizada como aquela ensinada e praticada na escola, que está incorporada nos planos de ensino, nos currículos escolares, nas entranhas dos professores, e mesmo os educadores populares, neste caso do MST, muitos sem a formação profissional de professor, fazem uso das mesmas no ensino.

Aprenderam-nas na sua escolarização, elas compuseram a escola e a vida dos educadores. Soares (1999, p. 58), quando trata desta concepção de ensino, escreve:

[...] é uma concepção segundo a qual é preciso controlar as próprias palavras e frases a serem usadas pela criança nas situações de escrita; [...] o controle não se exerce apenas sobre as palavras e frases a serem utilizadas na escrita, também são controladas as próprias condições de escrita: a criança escreve sobre tema que a professora impõe, em geral obedecendo a “sugestões” que cerceiam as possibilidades de uso da escrita como forma de comunicação e interação.

O que provoca a produção ou reprodução da escrita escolarizada é a chamada necessidade do ensino, percebida pelo professor ou demandada pelo programa escolar. Não reside aqui o problema maior da escrita escolarizada, com sua forma muitas vezes cristalizada na escola. O desafio maior se encontra em recolocar a escrita na escola em outro patamar, em função de produção, comunicação e expressão, de escrita viva (BAKHTIN, 2003).

Na investigação realizada, encontrou-se um conjunto de práticas de escrita escolarizadas. Educadores anunciaram trabalhar com letras, sílabas, palavras e frases, escrita sobre pontilhados, cópias de texto, entre outras práticas, que não se podem classificar de escritas. São exercícios mecânicos de repetição que levam a pensar que se aprende por somatória, da letra, passando para sílaba até a frase, todas cumpriram função em si mesmas, descoladas do contexto de produção, dos sujeitos, e do processo de comunicação, registro e produção do conhecimento, finalidade maior da escrita, como destacou Britto (2003, p. 9): “[...] O conhecimento e o uso da escrita trazem importantes modificações na vida das pessoas e este fato implica, além do domínio mecânico do sistema, a manipulação ativa de discursos e referenciais culturais [...]”.

Soares (1999) apresenta contribuições significativas para se pensar sobre a questão do aprender a escrever e o uso social da escrita no contexto pelo sujeito, quando traz as contribuições das ciências linguísticas, particularmente da psicolinguística, dizendo das transformações que estas apresentam:

[...] conceito de sujeito aprendiz da escrita – não mais um sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas um sujeito que aprende atuando “com” e “sobre” a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele, com base na suposição de regularidade nele, submetendo à prova essas hipóteses e supostas regularidades (SOARES, 1999, p. 52)”.

Uma prática de alfabetização sustentada na escrita de palavras, segundo Bakhtin (2003, p. 290), reduz o potencial que a ação de escrever exerce no sujeito e no contexto. Segundo o autor:

A palavra [...] é apenas um recurso lingüístico para uma possível expressão de relação emocionalmente valorativa com a realidade, no entanto não se refere a nenhuma realidade determinada; essa referência, isto é, esse real juízo de valor, só pode ser realizado pelo falante em seu enunciado concreto.

Bakhtin (2003) segue sua reflexão, mostrando que, tanto a oração como a palavra, não tem autoria, são de todos e de ninguém, soltas não formam um sujeito que escreva como existência humana, e ainda, a escrita [...] “só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 289). Portanto, encontrou-se aqui uma contradição entre o proposto nas ideias-força, que destacaram o trabalho com o texto, e o realizado na escola, que mais se pautou na escrita de palavras soltas. Evidenciou-se a necessidade da formação permanente do educador da Escola Itinerante, que precisa se apropriar deste conjunto teórico, a partir das práticas que realiza.

As ideias-força apontaram para a escrita no Movimento em outra perspectiva: a partir do texto; escrever textos variados; alfabetizar com palavras geradoras; socializar no acampamento os escritos. A escola vivida pelo educador na sua escolarização reviveu-se e falou mais forte que a formação acadêmica de professor e as orientações dos documentos do Movimento.

A escrita na escola não pode ser reduzida a ações de mero reconhecimento de letras e palavras, a escrita controlada (SOARES, 1999), mas à consideração de um patamar de compreensão do mundo que as palavras e seu uso expressaram. Escrever é diferente de aprender a escrever (SOARES, 1999). Escrever é ação de organização do pensamento, em que o educando se revela no escrito. A presença do sujeito atribui caráter histórico e social ao texto escrito, relacionando-o à experiência humana. Escrever é ser autor de enunciados.

Esta concepção está presente nas palavras de Paulo Freire (2001):

Mais que escrever e ler “a asa é da ave”, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. Daí que, nesta perspectiva crítica, se faz tão importante desenvolver, nos educandos como

no educador, um pensar certo sobre a realidade. E isto não se faz por meio de blábláblá, mas do respeito à unidade entre teoria e prática (FREIRE, 2001, p. 19).

As práticas de escrita escolarizadas, controladas foram, junto com a escola, colocadas como elemento de assujeitamento, pelo qual o indivíduo que escreve não é dono de seu discurso, mas um repetidor de atos mecânicos e de significados alheios. A experiência com a escrita precisa ser formadora e isso só será possível se todo ato de escrita for realizado com vistas à compreensão dos significados que veiculam e com propósitos de comunicação e interação social (SOARES, 1989).

A escrita na escola precisaria justamente acrescentar, levar os educandos, progressivamente, a escreverem, cada vez mais, fazendo isso com desenvoltura, o que em última instância significa gostar de escrever, escrever os vários gêneros do discurso e colocá-los em itinerância. Forquin (1993, p. 167-168) chamou a pensar sobre o ensino na escola, no sentido de que:

Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura – no sentido objetivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha todo indivíduo humano tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz. [...] Educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles.

Para esse autor aprender está ligado ao fazer-se humano, dentro da cultura. Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, trouxe outra contribuição fundamental quando tratou do oprimido e de sua condição de opressão, neste caso, os Sem Terras do MST: “Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (FREIRE, 1987 p. 31).

As escritas escolarizadas desconsideram o contexto social, cultural e político, efetivaram-se como “se estivessem” alheias ao mundo e à cultura dos sujeitos. Neste projeto de escrita o sujeito histórico (escritor ou escrevedor) não se constitui, e a escrita escolarizada, que ficou cercada na escola, não se banhou nem é banhada pela vida, forma apenas o aluno.

Contrária às ideias-força produzidas pelo Movimento, a escrita escolarizada, com a escrita de frases, a escrita sobre pontilhados, os acrósticos, as paródias, as cópias, entre outras, praticadas na Escola Itinerante, sustentam-se na produção individualizada, o outro não tem lugar na relação. Essas práticas são sustentadas por uma organização escolar também individualizada, e que a Escola Itinerante anuncia querer recriar. Quanto a isso Britto (2003, p. 12) alertou:

Na sociedade industrial, é evidente a sobrevalorização da dimensão individual. Esta sobrevalorização, que também se manifesta nas propostas de avaliação, está quase sempre centrada na verificação das competências singulares e na produção de escalas de capacidade auferida por testes individuais.

Porém, pode-se considerar que não há hegemonia nas práticas de escrita da escola, como não há na organização escolar.

Os dados produzidos na investigação revelaram que as práticas de escrita escolarizadas permanecem fixas nas escolas, nos cadernos e paredes, só fazem sentido nela, não cumprem com a função social da escrita, que passa pelo aprender o código, escrever, para fazer uso social da escrita (SOARES, 2008), colocá-la em itinerância chegando ao leitor, o outro, na relação entre a produção escrita e a itinerância, aspecto que trataremos agora.

Práticas de escrita itinerantes

Os documentos evidenciam que as práticas de escrita itinerantes são forjadas no processo da itinerância da escola. Essa se deu em duas dimensões. Uma primeira ocorreu dentro do próprio acampamento, quando as turmas ou grupos itineraram, no cotidiano deste contexto, em diversas situações de estudo, como idas a campo⁴; a participação nas assembleias⁵, a prática da organicidade⁶, as experiências de

⁴ São diversas as práticas de campo desenvolvidas pelas escolas, destacamos: a prática de entrevistas nos barracos, participação em reuniões dos núcleos de base, as visitas de estudo na roça, as caminhadas pelo acampamento para identificar as problemáticas do contexto, as campanhas de coleta e seleção do lixo.

⁵ A escola, com as crianças, participa das assembleias do acampamento, organiza intervenções, realiza a mística e animação, leva propostas do coletivo infantil.

⁶ As crianças desenvolvem a organicidade da escola, assumindo papel de coordenar e representar coletivos, aprendem a fazer reuniões, realizar avaliação, tirar encaminhamentos para o coletivo infantil da escola, escrever documentos entre outras.

agroecologia⁷; nestas e em outras circunstâncias efetivaram-se as práticas de escrita. Uma segunda forma de itinerância são as situações em que a escola como um todo, ou grupos, itineraram fisicamente, deslocando-se do acampamento para situações de mobilização e luta, nas cidades, nas ruas, na ocupação de um novo latifúndio, e neste contexto as práticas de escrita itinerante, também, se efetivam.

Ambas marcaram a formação das crianças, foram demandadas pela conjuntura vivenciada, e não por uma situação artificial de ensino⁸. A itinerância se colocou enquanto princípio pedagógico, quando articulou na prática educativa o estudo da realidade, a formação para a atualidade e a vivência da organicidade, e o ensino assumiu nova perspectiva, contribuir na humanização dos Sem Terrinha.

As práticas de escrita itinerantes não dispensam, certamente, o tratamento pedagógico do ensino. Este vem como segundo passo, o primeiro é sempre a definição do enunciado necessário para cada situação de itinerância, ou seja, o contexto e a conjuntura marcaram a seleção da produção escrita, e que precisa ser aprendida, pois está sendo praticada com função social. O gênero conjuntural foi constituído neste universo, o das práticas de escrita itinerantes.

A escrita espontânea (SOARES, 1999, p. 55) encontrou espaço nas práticas itinerantes e contrapôs-se às escritas controladas, como bem destaca Soares:

Opondo-se a essas atividades “controladas” de escrita, as concepções psicogenéticas e psicolinguística sobre a aquisição da escrita geraram as atividades de “escrita espontânea”; o pressuposto é que não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever: escrevendo espontaneamente, experimentando soluções para as grafias de que necessita.

As práticas de escrita itinerantes compuseram-se no momento que cumpriram com a função social da escrita, compreendida como atividade funcional, não se completando em si mesma e, sim, atendendo a propósitos. Escreveu-se para veicular

⁷ A escola desenvolve práticas concretas da produção agroecológica no acampamento, como o cultivo da horta comunitária, a produção de defensivos ecologicamente corretos para aplicar nas plantas, ensina o reaproveitamento da água, realiza troca de sementes com as crianças.

⁸ Quando nos referimos a este ensino artificializado, estamos pensando na escola que pré estabelece nos programas os dias fixos para ensinar a escrever certo texto, não faz uso das situações cotidianas e vivenciais para ensinar a escrever, escrever e fazer o uso social do escrito. Não queremos com isso dizer que prever e planejar não sejam necessários, ao contrário, complexificam a prática de planejamento coletivo.

(obter, buscar, gravar, enviar, itinerar etc.) informações e conhecimentos, quando foram escritos e colocados em itinerância.

Portanto, as práticas de escrita itinerantes analisadas combinaram significativamente o ensino e a função social da escrita, como alerta Soares (1999, p. 57): “Apropriar-se do sistema de escrita é uma das faces do aprender a escrever; outra face é o desenvolvimento das habilidades de produção do texto escrito”.

A produção de textos (10%) e as cópias (10.5%) apresentaram frequência semelhante, mostrando que educadores, em grande parte, privilegiaram ainda a segunda prática. Escrever é confundido com o copiar, aspecto que merece ser tratado na formação do educador. Este é, sem dúvida, um dos grandes desafios da escola, quando pretende formar um sujeito que escreva. Essas informações indicaram a necessidade de criar, na prática pedagógica da escola, um projeto de escrita que permitia superar, gradativamente, as práticas de copiar, para que o ato de escrever pudesse ser assumido sem reservas. Afinal, nas ideias-força anunciou-se a formação de sujeitos emancipados (MST, 2005) que produziram seus enunciados, inicialmente orais, mas que podem se tornar escritos, como escreveu Bakhtin (2003, p. 289).

O trabalho com a produção de texto ocupa 10% das práticas anunciadas, seguido das cartas, com 4,3%, enquanto que escrever músicas, 2.6%, palavras de ordem, 1.7%, poemas, 1.7%, histórias, 1.7%, relatos, 0.8%. Todos foram considerados escritas de textos, embora não tenha sido assim compreendidos por um grupo de educadores, o que aponta para uma necessária conceituação sobre o que seja a produção do texto. Por outro lado, este não saber demonstrado quanto ao que seja o texto foi um dado significativo, pois, ao somar o conjunto das práticas (texto, palavras de ordem, cartas, músicas, poemas, histórias, relatos) teve-se um universo mais amplo das práticas de produção do texto (22.8%, e não somente os 10%). Mesmo sendo uma porcentagem baixa, a produção de texto encontrou um lugar significativo no conjunto de práticas de escrita na Escola Itinerante.

Estas foram sendo realizadas por força da própria conjuntura, e vem produzindo um saber da experiência feito (FREIRE, 1987) do educador. Indicam aproximações a uma nova concepção de ensino e da presença da língua escrita na escola, como escreve Soares (1999, p. 62):

[...] uma diferente concepção de língua orienta esse uso da escrita no contexto escolar: a língua, tanto a oral quanto a escrita, é reconhecida como “enunciação”, como “discursos”, isto é, como forma de interlocução (inter-

locução), em que quem fala ou escreve é um sujeito que, em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também ela um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação (inter-ação).

Uma carta escrita pelas crianças que já enfrentaram vários despejos, lida durante uma manifestação em Terra Rica, no ano de 2008, no Paraná, representou uma das práticas de escrita itinerante.

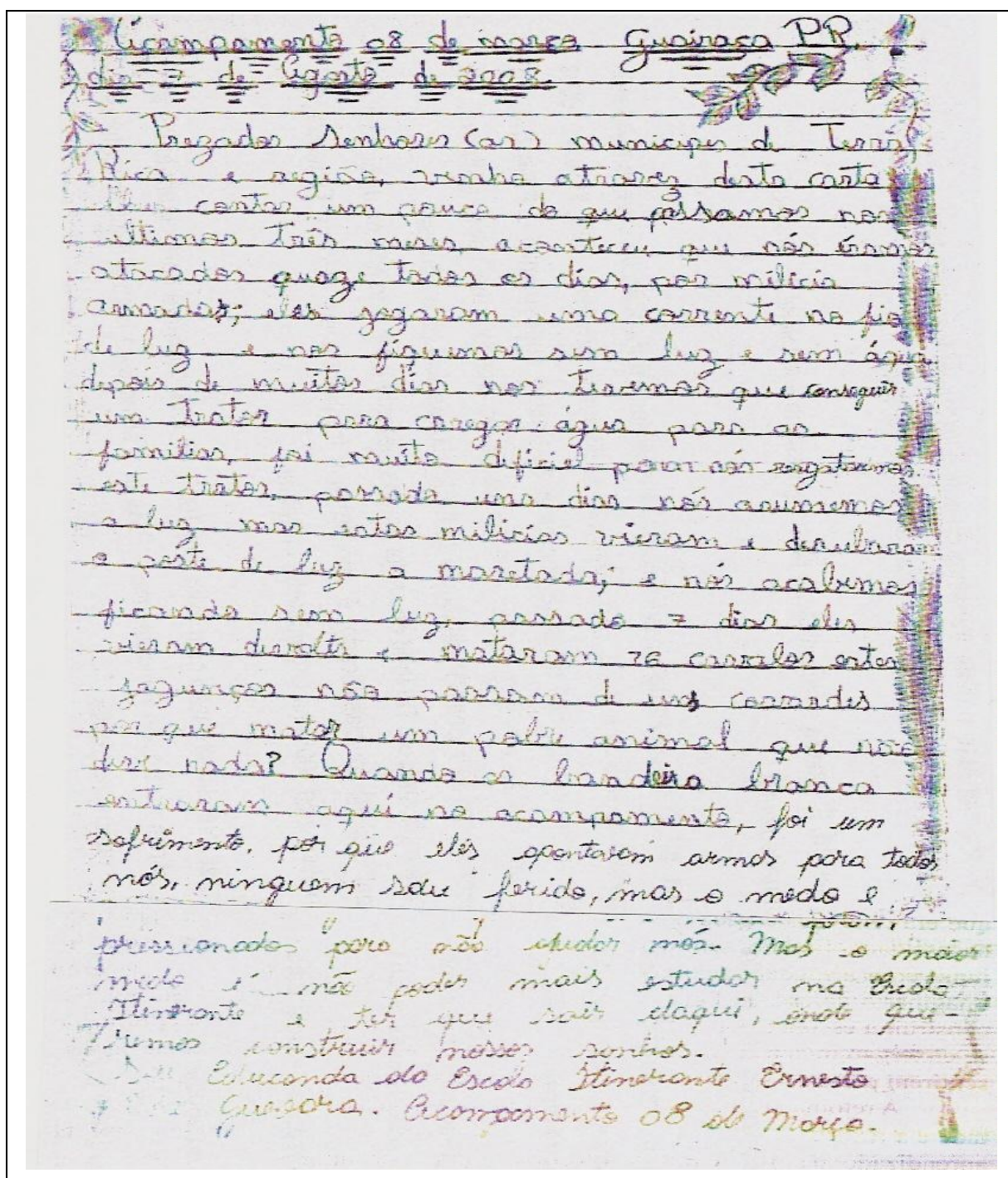


Figura 29 - Carta: Escrita e leitura das crianças em manifestação (MST, 2008, p. 60).

O que provocou a produção desta escrita foi o contexto de enfrentamentos realizados pelo MST no processo da Reforma Agrária, no qual a escola participou, evidenciando a escrita como esfera da atividade humana. Sobre o emprego da língua em situações concretas, Bakhtin (2003, p. 261) escreve:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

A prática acima representou o fenômeno social da escrita (BRITTO, 2003) em que todo processo de produção foi perpassado pela questão política que o gerou. Aprender a escrever a carta foi um dos aprendizados, certamente não o único, outros aprendizados se colocaram, tais como compreender o que estava acontecendo naquele momento histórico em suas vidas: Por que estavam sendo atacados pelas milícias armadas? Quem apóia a sua luta e de suas famílias? Como lidar com os medos? Essa, entre tantas questões, precisavam ser aprendidas, constituindo-se aí, o aprendizado da escrita e a escrita de um aprendizado que as crianças precisam fazer cotidianamente em luta, aspecto fundante da prática de escrita itinerante.

Os educadores envolvidos com a experiência descreveram, também, seus aprendizados num dos documentos do MST, do qual se apresenta um trecho.

O planejamento e preparação para o ato aconteceu em conjunto, cerca de 800 famílias organizadas em torno do Movimento na Região, realizaram discussões, durante as duas semanas anteriores ao ato, nas instâncias do MST sobre as ações que deveriam ser feitas e o caráter do ato. Nesse quadro, as Escolas Itinerantes realizam atividades referentes à mobilização.

Dentre as principais atividades que foram desenvolvidas na Escola Itinerante Ernesto Che Guevara, merece destaque à carta coletiva construída pelas crianças. Na sua elaboração, destacaram-se nas pesquisas, na oratória, bem como na responsabilidade ao realizar cada etapa, pois se sentiam estimuladas pelas expectativas em relação ao resultado de seus trabalhos. A carta ainda propiciou que cada criança expressasse suas dificuldades e potencialidades, pois os conteúdos tinham um objetivo prático que exigia um esforço de todas em torno de algo comum.

Desse modo, ao estudar as tipologias textuais, uma das etapas mais importantes foi à pesquisa/consulta que as crianças fizeram com as famílias acampadas, ouvindo delas o que era importante ser escrito na carta de denúncia. Outra dinâmica interessante nesse processo foi a correspondência entre as crianças das Escolas Itinerantes, que ajudou a estimular a escrita.

Porém, mesmo antes da carta coletiva ser montada, os resultados desta dinâmica já se mostravam positivos, com as crianças se expressando, conforme pode ser visto na carta escrita pela educanda do 2º ciclo (*próxima página*).

Figura 30 - Relato escrito de educadores (MST, 2008, p. 59).

Trouxemos o depoimento escrito pelos educadores, retirado de um dos documentos sistematizados pelo setor de educação do MST, por compreender que a prática do educador, da escola, em escrever é algo novo e precisa ser perseguido, tanto quanto a escrita infantil, quando se pretende um projeto de escrita para escola, destacado nas ideias-força no início do capítulo. Não se forma uma criança que escreva com um educador que não o faz; todos precisam escrever e comunicar seus enunciados, produzir e difundir seus discursos.

Almeida (2009), quando trata da escrita na prática pedagógica, destaca, entre outros, a prática social de quem faz uso da mesma e a importância da presença de um professor que escreva, a esse respeito:

Em nossa conformação social e escolar, como principais agentes do ensino, os professores são fator essencial da formação do aluno na escrita. Suas relações com essa atividade, a importância que lhe atribuem, o comportamento escritor que desenvolvem, sua compreensão sobre as funções da escrita e a integração dos seus usos sociais às práticas pedagógicas de ensiná-los são elementos da dinâmica contextual que materializam as diferentes vozes estruturantes do seu conhecimento e que também se materializam no processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA, 2009, p. 102).

Tendo a escrita itinerante conquistado espaço significativo e real na escola, pode-se pensar a continuidade do processo de construção de práticas de autoria dos sujeitos (BAKHTIN, 2003), de valorização da produção em detrimento da cópia, colocando a escrita e os sujeitos em rede de comunicação (escrita itinerante) e produção de conhecimento, como trata Freire (1984, p. 36):

Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular, com a inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos.

Escrever, nesta perspectiva, impunha-se no sentido de produzir e colocar o escrito em movimento, dar vida ao escrito. As principais práticas de escrita itinerantes identificadas nesta perspectiva foram: a escrita de cartas e manifestos enviados ao conjunto do MST, a amigos e companheiros, ao ministério público, aos jornais locais e do MST; as pautas de reivindicação produzidas durante as mobilizações do Movimento e entregues ao governo, às secretarias de educação, ao ministro; as palavras de ordem

que, além de gritadas nas lutas foram uma constante nas epígrafes dos documentos; poemas, histórias em publicações próprias do Movimento; muitos depoimentos e relatos de vida escritos nos documentos do MST.

Em todas essas situações políticas e sociais, conjunturais, a escrita desempenhou uma função. Compreende-se nessa perspectiva a afirmação de Britto (2003, p. 12) de que:

Há uma variada gama de situações mediadas pela escrita que se realizam com base em relações sociais, culturais e políticas que são, em sua historicidade, estabelecidas independentemente das capacidades dos sujeitos tomados individualmente.

As práticas de escrita itinerantes cumprem a função proposta por Soares (1999), são escritos por um sujeito, a partir da necessidade e suas intenções. Escrever no MST aparece como forma de lutar, por direitos, escola, sonhos, e revelou um conjunto de tipos de texto ou enunciados escritos em diferentes suportes. Para, por fim, colocar esta produção em itinerância, que na experiência investigada apareceu de diferentes formas: como a entrega do texto durante uma marcha, informando a sociedade da conjuntura; no ministério público como denúncia; ao jornal Sem Terra para ser publicado; protocolando o texto-documento na secretaria de educação, marcando a audiência, entre outras.

Cartas e manifestos foram as práticas de escrita mais frequentes nos documentos do MST. As cartas têm uma tradição secular⁹. Já foram escritas pela humanidade com diferentes propósitos, como informar as grandes descobertas, conclamar o povo, declarar amor, saudade ou amizade, articular guerras, descrever lugares e personalidades, apelar por apoios. Destaca-se a carta de Pero Vaz de Caminha, o Manifesto Comunista, A Carta da Terra, entre outros enunciados que se compuseram na história como documentos, evidências históricas (THOMPSON, 1987). Carregaram a marca do tempo. Ampliaram, perderam e, até mesmo, refizeram-se em seus propósitos.

As cartas circulavam com os viajantes, hoje carteiros, escritas pelos escribas que detiveram a habilidade ou o poder de escrever e que escreviam aquilo que os senhores de cada época desejavam comunicar. Sobre isso, Bakhtin (2003, p. 294) escreveu e

⁹ Como comunicação manuscrita ou impressa, endereçada a alguém, estes documentos surgem no contexto histórico da evolução da escrita e seu papel de comunicação. Tanto no diálogo cotidiano (oral) como na correspondência (escrita), aquele a quem respondo, o meu destinatário, de quem, por sua vez, aguarda-se sempre uma resposta, assim constituem-se estes dois tipos de texto.

alertou: “Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom”.

No campo, isso se evidencia na atualidade, porque as cartas continuam sendo uma das formas de comunicação dos camponeses, mas muitos continuam necessitando da ajuda de escribas, agora os filhos e filhas; o que demonstra a necessidade da alfabetização e a formação de pessoas para escrever, como forma de existência humana, para que cada um possa dar o seu “tom”, produzir seu enunciado, pois “todo texto verdadeiramente criador é sempre, em certa medida, uma revelação do indivíduo livre [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 311).

Buscar apoio, solidarizar-se, denunciar, registrar a história, marcar uma posição, comunicar-se tem sido a marca, ou o propósito, deste tipo de escrita desde os documentos analisados. Estes textos compuseram as práticas de escrita itinerante, estão na escola, agora, com um novo propósito, para serem ensinados e aprendidos pelas crianças, como um conhecimento escolar vivo.

A prática viva de escrita forma quem escreve e quem lê e, ao mesmo tempo, quem escreve e quem lê formam o texto. Como diz Bakhtin (2003, p. 311), “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”.

Esta prática de escrita proposta pelos educadores reforça a contribuição de Soares (1999, p. 53), quando ela trata da necessária relação aprender a escrever em processos de escrita espontânea e real: “A criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita [...]”.

Pode-se perceber na leitura da carta abaixo, escrita durante encontro dos Sem Terrinha em 2008¹⁰, um tratamento adequado ao texto, revelando que as práticas de escrita itinerantes precisam ser estudadas e compreendidas pelos educadores e sua formação, no que se refere ao ensino de cada gênero discursivo e seus enunciados.

¹⁰ Planaltina do Paraná, Assentamento Milton Santos, 18 e 19 de Outubro de 2008. Encontro Regional dos Sem Terrinha - Região Noroeste.

Planaltina do Paraná, Assentamento Milton Santos, 18 e 19 de Outubro de 2008. Encontro Regional dos Sem Terrinha - Região Noroeste.

CARTA DOS SEM TERRINHA.

Somos 300 Sem Terrinha, dos municípios de Guairaçá, Amaporã, Santa Mônica, Planaltina do Paraná, Terra Rica, Querência do Norte, São João do Caiuá, Paranacity, Cruzeiro do Sul e Maringá. Organizados pelas Brigadas Salvador Allende, Sétimo Garibaldi, Sebastião da Maia, Iraci Salete Strozake e Escola Milton Santos.

Muitos acham que no campo e lugar só de plantações. Mas não é apenas isto. No campo também tem brincadeiras, diversões, harmonia, trabalho... Tem pessoas. Sujeitos que ajudam a aprender, a lutar pelos direitos de ter terra, de plantar e de colher. No campo existe a infância.

O Encontro Sem Terrinha é feito de vários momentos teatro, oficinas, mística, palhaços, músicas, danças, alegrias, conhecimentos, brincadeiras...

As brincadeiras que fazemos despertam o cuidado com a natureza. São atividades que despertam sentimentos como o companheirismo e a solidariedade.

A nossa organicidade nos ajuda a cuidarmos de nos mesmos e de nossos amigos.

Nós somos crianças Sem Terra, e moramos nos Assentamentos e Acampamentos do MST, na região Noroeste do Paraná. Nós lutamos de forma organizada. Por isso sabemos que temos direito a terra, de lutar e de ter esperança.

Queremos a nossa escola, aquela que ajuda a valorizar a luta, o direito ao acesso a cultura e ao lazer. Uma escola onde possamos ser crianças, que nos ensine a cuidar da natureza e a importância do trabalho. Onde possamos viver e sermos felizes.

Assinam as crianças Sem Terrinha dos Assentamentos: Ilgo Luiz Peruzzo, Companheira Roseli Nunes, Milton Santos, Sétimo Garibaldi, Pontal do Tigre, 17 de Abril, Margarida Alves, Zumbi dos Palmares, Luís Carlos Prestes, Santa Maria, Taperivá; dos Pré-Assentamentos: Padre Josimo, Irmã Dorothy e São Vicente; dos Acampamentos Elias Gonçalves de Meura, Acampamento 8 de Março e Acampamento Sebastião da Maia; e da Escola Milton Santos.

Sem Terrinha: pelo direito a Terra, Educação e Arte!

Figura 32 - Carta dos Sem Terrinha, Noroeste Paraná, 2008.

Este documento, com sua trama, função, propósito e intenção, uma das dimensões formativas no trabalho com a língua escrita, apresenta desafios de tratamento, no ensino, pelo coletivo de educadores. Mas a escrita desvelou a situação de contradição social, o pedido das crianças ao acesso à escola pública. Logo, tem-se na atualidade, depois de 25 anos de luta do MST pela educação e escola, um conjunto de crianças Sem Terra, ainda em mobilizações, marchas, escrevendo seus enunciados, fazendo uso da função apelativa na escrita. Elas poderiam ser bem avaliadas, pois sabem o que é o apelo daquilo que já é um direito social e, culturalmente construído: “queremos escola; temos direito a escola; por escola terra e dignidade, queremos estudar”. Escrever se colocou como estratégia de conquistar a escola e continuar escrevendo. O que escreverão estas crianças depois de terem seus direitos garantidos?

Na prática de escrita da carta das crianças do Noroeste do Paraná, durante a mobilização, percebeu-se que as palavras foram escolhidas, a estrutura deste tipo de texto foi considerada, revelando o cuidado que se teve com a escrita e o destinatário ausente, conforme expressa Bakhtin (2003, p. 287).

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, o de ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho.

A alfabetização nessa prática apareceu marcada, como destacaram as ideias-força, pelo propósito de articulação na prática de escrita, o ensino do código, o conhecimento que envolveu a questão e a produção, a conscientização e a pertença e identidade das crianças ao MST.

Snyders (2005), ao tratar da relação cultura e escola, refere-se à pressão e à experiência vivida, como o vivido por meio das experiências de escritas itinerantes na escola, as quais vêm desempenhando função social na luta, e a (re)significação das práticas escolares de escrita:

[...] a cultura é um dos fatores que pode impedir a escola de pender para as classes dominantes – com a condição de que a pressão e a experiência vivida pelas massas sejam um obstáculo ao disfarce ou à insignificância do que for proposto (SNYDERS, 2005, p. 100).

Freire (1984) e Silva (1986) comungam deste ideário quando tratam da leitura de mundo e da leitura da palavra, estas como ações de um mesmo processo, o produzir a consciência, ou a conscientização. Para estes autores a leitura e a escrita não se efetivam no momento do aprendizado do código e no seu domínio, mas se ampliam e complexificam no uso, nas ações cotidianas de produção da emancipação humana. Como afirmou Freire (1984), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Ele vai mais longe dizendo ser a

leitura da palavra não apenas precedida da leitura de mundo, mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo.

Os Sem Terrinha apareceram, ao longo dos documentos analisados, organizados para transformar o mundo, mas para isso querem a escola, um direito garantido, embora não conquistado para estas crianças que buscam tal direito, e para isso escreveram.

Não só a escola, as crianças reivindicaram em seus enunciados escritos coletivamente. Destacou-se um escrito pelo adolescente¹¹, que no primeiro dia de acampamento na nova área, a partir do tema “ocupação”, sentado no chão da sua escola, olhando para o latifúndio, escreveu sobre a semente como patrimônio da humanidade, certamente, pensando em tudo que poderia plantar naquela imensidão. Seu trabalho, o texto escrito, foi inclusive premiado em um concurso de textos. O prêmio não foi a terra – esta, eles e elas já descobriram que precisam lutar, arduamente, para conquistar - mas sim uma medalha, animando-o a reescrever seu mundo. Pode-se ler abaixo a sua opinião sobre o seu mundo.

Segue o texto do educando na íntegra:

A semente é patrimônio de toda a humanidade, é uma herança deixada pelos antigos antepassados para que outras pessoas tenham acesso. A semente é algo de muito valor para nós e por isso ela deve ser cuidada para dar continuidade da vida e da garantia de integridade cultural e ecológica da agricultura camponesa.

Com a chegada da monocultura, maquinários, agrotóxicos, adubos químicos se alastram para o mundo. A grande diversidade se perde e se enfraquece. Essa agricultura que agora se chama agronegócio substitui a diversidade por produção de cinco ou seis variedades de sementes. Basta olharmos para muitos lugares do Paraná ou até mesmo de Cascavel que confirmaremos esse processo. Assim como a terra e a água, as sementes estão se transformando em mercadorias, artigo de negócio, cujo objetivo é o lucro através da exploração dos camponeses de todo o mundo. As empresas multinacionais estão se apropriando de nossos recursos genéticos, colocando em risco a vida sobre a terra.

As sementes transgênicas representam mais um passo nesse processo de controle das sementes inventadas pela Monsanto. Essas sementes são fabricadas em laboratórios com o objetivo de aumentar a dependência das famílias agricultoras e assim vender agrotóxicos trazendo inúmeros riscos à saúde humana e animal.

Por isso, é tão necessário selecionar e resgatar as sementes crioulas, muitas famílias camponesas no mundo estão na contra mão deste processo de privatização da vida. A boa semente está sendo plantada em muitos lugares e inúmeras variedades estão sendo resgatadas.

E assim, companheiros, vamos proteger a nossa semente que é a nosso patrimônio.

Figura 33 - Artigo de opinião: Semente patrimônio da humanidade (MST, 2008, p. 63).

¹¹ Com a participação da escola num concurso de textos em Cascavel, este adolescente e seu texto foram reconhecidos com uma medalha (MST, 2008).

Silva (1986) afirmou que o ato crítico de ler a realidade está marcado no conjunto de atos “da consciência” do leitor, que escreve. É neste situar-se que se possibilita o caráter libertador do ato de escrever, por isso transformador e, neste momento, a pessoa que lê se faz leitor (conscientiza-se) de que sua prática consciente (conscientização) não se reduz ao simples reter, reproduzir e memorizar o conteúdo da mensagem desde o escrito, mas compreender a tecer a análise crítica, constituindo o texto, como fez o adolescente, escreveu suas preocupações com a semente, que vem sendo apropriada pelas empresas capitalistas, deixando os trabalhadores do campo sem este controle.

As práticas de escrita itinerantes - enunciados, saíram do caderno e se colocaram em movimento, denunciaram, por meio da escrita, a estrutura da sociedade capitalista excludente, que não têm garantido direitos humanos básicos, como o trabalho, o alimento, a cultura e a escola para os trabalhadores do campo. Escritas que manifestaram, tornaram-se públicas, colocaram-se como estratégia de luta, conscientização, produção de conhecimento. Escritas que denunciaram e anunciaram como escreveu Freire (1984).

Enquanto produção de escrita, este contexto mostrou-se chão fértil para o ensino e a formação, das crianças e educadores, isto é, um complementou e se ampliou no outro. Logo, as práticas de escrita itinerantes, no caso dos Sem Terra, têm-se expressado na força de escrita viva.

Escolarizadas e itinerantes: as práticas de escrita compondo a biblioteca escolar itinerante

Não está apenas nas produções escritas o que eles têm a dizer, mas também na forma pelas quais se organizam, lutam e sonham aquilo que pensam, para ser comunicado, seus discursos, frente ao mundo a ser transformado.

Nas ideias-força do MST destacou-se com convicção a ideia de que Sem Terra é alguém que escreve e coloca a escrita a serviço da Reforma Agrária e da emancipação humana. Bakhtin (2003) escreveu sobre a escrita viva. Freire (1987) registrou que a condição do oprimido está em forjar a sua pedagogia de libertação. Quanto ao estudo em caso, as práticas de escrita na Escola Itinerante, considera-se que as práticas de escrita itinerantes conseguiram cumprir, de forma significativa, um projeto que articulou

o ensino da escrita a produção e circulação dos enunciados conjunturais itinerantes, sustentado na teoria pedagógica e nas intenções do Movimento.

O trabalho produziu a compreensão de que um mesmo tipo de prática de escrita, escrever a carta, por exemplo, pode situar-se nas duas perspectivas, ficar fixo nos cadernos e na escola, ser prática de escrita escolarizada, ou, colocar-se em movimento, ser socializada, ser prática de escrita itinerante.

As práticas de formação deste sujeito, as práticas de escrita itinerantes, exigem uma postura dialógica permanente entre o pensar, o falar e o fazer dos trabalhadores do campo para, a partir destes elementos, organizar um projeto de escrita na escola, que considere e articule a memória popular e os conhecimentos populares, os usos da língua nos contextos, o ensino, e os sujeitos do campo e sua itinerância, para que estes produzam e possam se apropriar do conhecimento científico, organizado agora na biblioteca escolar itinerante como fonte de informação e conhecimento e como forma provocadora de novas escritas do escrevedor.

O escrevedor, formado nas práticas de escrita itinerantes, ao se dar conta deste conjunto de relações, aprendeu e descobriu a necessidade de escrever os enunciados e de comunicá-las, com isso, passa a ler melhor ainda o mundo, descobriu-se sujeito histórico e coletivo. A formação de um sujeito que escreve é, na práxis, a articulação possível e necessária entre falar, pensar, ler e escrever, por prazer, com função social, compreensão do mundo e de suas relações com o conhecimento.

Não existe prazer fora do mundo, como não pode existir compreensão, sem encharcamento de prazer e conscientização. Não existe escrita da “dura” realidade vivida por um acampamento, sem que se escreva, tomado pelo sonho, desejo, necessidade e prazer de contribuir com a transformação, função também atribuída a biblioteca escolar itinerante.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Benedita. Escrita de professores: caminhos mediadores para transformação de concepções e práticas docentes (p. 99 – 129). In: LACERDA, Mitsi Pinheiro, (org.). **A escrita inscrita na formação docente**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4º ed., São Paulo: Martins e Fontes, 2003.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRITO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura, escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes,

2000.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**. Dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 8º. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 9º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUES, Maria Helena. **Escola leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MST. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. Caderno de Educação nº 13. Veranópolis – RS, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Aprender a escrever, ensinar a escrever** (p. 49 – 73). In: ZACCUR, Edwiges, (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DPA; SEPE, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 7º. ed. 1989.

SNYDERS, Georges. **Escola, classes e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. v. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.