

# O PROCESSOS DE (RE)ESCRITA EM SITUAÇÕES INTERATIVAS DE UM ASSENTAMENTO RURAL

Prof<sup>a</sup> Ms. Ondina Maria da Silva Macedo<sup>i</sup> (IFGoiano-Ceres)  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Marquez da Fonseca Fernandes<sup>ii</sup> (UFG)

## RESUMO:

Partindo da descrição das rotinas de interação social no Assentamento *Poções-GO*, verificamos quais as estratégias utilizadas pelos sujeitos leitores-assentados no processo de compreensão das atividades sugeridas pelos técnicos de entidades que ministram cursos nessa localidade. Fazemos então uma análise dos textos, centrada nos procedimentos científicos adotados e sugeridos por esses técnicos. Firmamo-nos na convicção de que o texto ou a atividade verbal acontecem com finalidades sociais, portanto procuramos verificar se o material escrito, como as apostilas destinadas aos assentados, apresenta estratégias concretas de realização dos objetivos, no caso, a compreensão dos cursos. Consideramos que se trata de sujeitos bastante heterogêneos em que se percebe o confronto entre linguagem científica e linguagem típica da oralidade. Nossa pesquisa acontece nessas condições reais de enunciação, pois sabemos que é nesse momento que os enunciados mostram sua heterogeneidade entremeando discursos vários num jogo entre concordar, discordar, refutar. Nosso embasamento se filia à concepção bakhtiniana (2010) que defende a troca de valores por meio da interação e do dialogismo. Observamos como se efetiva a leitura dialógica das apostilas fornecidas pelos técnicos, bem como os diversos sentidos de interpretação que os leitores fazem daquilo que os técnicos dizem, pois sabemos que na perspectiva de Manguel (2009), o leitor é quem atribui significados a um conjunto de signos, decifrando-os; e que sua interpretação está sempre vinculada à valorização dos discursos que seu interlocutor lhe traz. Verificamos, por meio da pesquisa etnográfica, até que ponto os textos produzidos pelo técnico se tornam realmente uma ponte lançada entre ele e os outros (assentados).

**Palavras-chave:** leitura, interação, interpretação, assentados

## 1 Introdução

Este trabalho surgiu de uma inquietação aflorada durante um encontro entre técnicos agrícolas do Instituto Federal Goiano Câmpus Ceres e um grupo de assentados do Assentamento *Poções-GO*. Ao observarmos o discurso apresentado pelos técnicos, representantes do conhecimento científico, angustiou-nos a necessidade de saber qual o entendimento que os assentados tinham acerca do material escrito oralizado, bem como do material escrito em forma de apostila que lhes era deixado após a conclusão desse encontro, pois passou a ser de nosso conhecimento a grande quantidade de adequações que os assentados precisam fazer para acompanhar os projetos com os quais são agraciados. E conhecer esses projetos significa sobremaneira atuar com as atividades de leitura e escrita. Escrita essa, geralmente em forma de apostila com orientações diversas, preparadas por sujeitos que dominam o vocabulário científico, para ser manuseada por outros sujeitos que praticamente não têm acesso a esse tipo de leitura. Sabemos bem que “cada comunidade humana criou seus símbolos a partir de relações endógenas e exógenas das diversas línguas e linguagens, de modo disperso e em constante mutação” (SOUZA, 2012, p. 419). Como lidar com essa diversidade linguística em uma comunidade que já possui seus símbolos na prática diária foi a nossa maior inquietação.

Nosso trabalho apresenta na primeira parte um detalhamento acerca dos cursos que acontecem no assentamento. Em seguida, a concepção de língua adotada, a metodologia e então partimos para a análise pautada nesses conceitos.

O assentamento *Poções-GO* recebe visita de vários profissionais de empresas, Órgãos Governamentais e Órgãos Não Governamentais como a Petrobrás, o Senar Rondon, o INCRA-Instituto Nacional de colonização e Reforma Agrária e a Agência Rural. Essas visitas periódicas

geralmente são acompanhadas de cursos, no intuito de apresentar técnicas e inovações a fim de proporcionar conhecimento científico por meio da interação com os assentados, bem como melhoria em sua qualidade de vida. Esses cursos cuja exigência é de pequeno público (mínimo de 7 e máximo de 20 pessoas), são relacionados a atividades de subsistência como criação de galinha caipira, cozinha rural, instalações de piscicultura e outros. Os profissionais técnicos que representam essas organizações afirmam em seus pronunciamentos que sua intenção é contribuir para a formação profissional rural e a promoção social. Como justificativa, afirmam que suas atividades são processos educativos exclusivamente voltados para a realidade do homem do campo, propiciando-lhe melhor produtividade e bem-estar social.

Esses técnicos chegam ao local do curso – geralmente no salão de reuniões do assentamento - e lá se instalam por quantos dias forem necessários. Eles fazem a abertura do evento com a leitura oral e individual do projeto e fornecem informações acerca do órgão ou empresa que representam, por meio de uma espécie de quadro-giz. Essas informações giram em torno de objetivos das aulas, procedimentos utilizados, roupas e acessórios adequados, manuseio de materiais e ingredientes necessários ao bom desenvolvimento das atividades. Em seguida, ministram essas aulas, as quais são teóricas seguidas de aulas práticas. Dependendo do foco, esses profissionais retornam periodicamente ao assentamento para acompanhar as atividades e averiguar a aplicação das técnicas visualizadas durante a teoria.

Todas essas ações interativas acontecem pela e na leitura, reiterando a concepção de que “não existe história que não se funde sobre textos” (HIGOUNET, 2003, p.10). Essa leitura é sempre intermediada por um processo dialógico que é intermediado por algum texto escrito, ora na lousa, ora na apostila. Assim, este artigo observa se os textos de maior recorrência durante o curso *Criação de Galinha Caipira*<sup>1</sup> propiciam a interação entre assentados e técnicos ou apenas se limitam à aplicação de técnicas. Firmamo-nos também na concepção desse estudioso quando ele define o procedimento de escrita como uma forma constante de expressão, bem como um meio de se ter acesso ao mundo das ideias e ainda um meio de fazer o pensamento atravessar o tempo e o espaço.

Levamos em consideração os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando a finalidade do locutor e sobremaneira, sua apreciação valorativa sobre seu interlocutor. Dessa forma, nossa atenção centra-se nas formas discursivas utilizadas durante a realização desses cursos. Por um lado, observamos a linguagem utilizada pelo técnico, que representa o saber científico; por outro lado, a forma como os assentados - sujeitos que representam o conhecimento empírico- absorvem, aceitam, adequam ou mesmo refutam o tipo de leitura e escrita apresentado pelos técnicos. Para isso, propusemo-nos a responder aos seguintes questionamentos: Existe uma adequação da linguagem utilizada pelo técnico que atenda aos assentados? Quais as estratégias utilizadas pelos assentados na compreensão da linguagem oral e escrita, apresentada pelo técnico?

Visando responder a esses questionamentos faz-se necessário optar por uma concepção de *língua* pela qual nos guiaremos nesta pesquisa. Por isso faremos um percurso por alguns autores como Saussure e Bakhtin e Koch, para justificarmos a postura adotada neste trabalho.

Segundo Saussure, a língua é um sistema de signos linguísticos, no qual, “de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (SAUSSURE, 1970, p.23). Para ele, a língua é dividida em duas partes: *langue* e *parole*. Não se pode dizer que esse autor negue a existência do sujeito falante, ele apenas não se ocupa em estudá-lo.

Segundo Koch (2003), no livro *Conversas com linguistas*, a língua é um tanto difícil de definir e pode ser vista simultaneamente como um sistema e como uma prática social. Entende-se

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte de um trabalho maior da pesquisa de Mestrado, que faz um mapeamento dos gêneros discursivos que circulam pelo assentamento, bem como analisa as relações de poder/ saber durante o contato entre a ciência e a empiria. Participamos de vários cursos, com temáticas diferenciadas. Para escrever este texto, fizemos um recorte e utilizamos apenas um dos cursos que frequentamos.

assim, que a língua é um sistema, mas ela só se realiza como prática social, ou seja, se não houver prática social não é concebível a existência da língua.

Já Bakhtin (2010) defende que a língua não pode ser compreendida simplesmente como um sistema de representação mental ou apenas um sistema de comunicação, nem uma enunciação monológica isolada, ela é uma atividade social, histórica e promove a interação entre os indivíduos (BAKHTIN, 2010). É essa concepção que adotamos, uma vez que também defendemos a língua tanto como sistema, quanto como atividade social, histórica e que promove a interação entre os indivíduos. E assim acontece com o processo de leitura e escrita. Para que essas duas habilidades se desenvolvam é necessário que haja um conjunto de sinais que façam sentido entre si e esse conjunto de sinais deve ser previamente definido por determinada comunidade social (HIGOUNET, 2003).

A postura adotada por Higounet alia-se à de Bakhtin no sentido de considerar o **outro** como aspecto fundamental da comunicação humana e esse outro é representado no assentamento *Poções-GO* pela povoação de muitas vozes que se entrecruzam, reafirmando o conceito de linguagem que envolve história, indivíduo e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos (BRAIT, 2000).

Por isso nossa coleta de dados se fez com os textos orais e escritos que circulam pelo assentamento durante o curso. Uma vez que essa comunidade social já possui os seus textos, o seu conjunto de sinais, centramo-nos em verificar como eles absorvem os textos científicos, como a leitura é feita após os cursos, se eles mantêm e manuseiam o material deixado pelo técnico ou se o refutam ou readaptam-no.

## 2 A (Re)escrita dos Assentados

Esta pesquisa foi realizada no Assentamento *Poções*, localizado no município de Rialma (cidade com 10.523 habitantes – censo 2010), à margem direita da BR 153 (Rodovia Belém-Brasília), sentido Norte, km 297, aproximadamente 190 quilômetros de Goiânia, capital do estado de Goiás. A cidade de Rialma situa-se no Vale de São Patrício, médio norte de Goiás, às margens do rio das Almas. O assentamento fica a 12 km do núcleo urbano e lá residem 67 famílias, num total de 240 moradores (PROHAN, 2008).

Os assentados possuem residências com relativas condições de higiene, construídas em alvenaria, água de cisterna, a maioria com poço artesianos ou água retirada direto da fonte (córrego/rio) para a caixa d'água das casas, o esgoto é por meio de fossa séptica. Cada família possui renda aproximada de dois salários mínimos mensais. Quando necessitam de assistência médica, recorrem à rede pública de Rialma. O Ensino Fundamental e Médio das crianças e adolescentes também ocorre nesse município ou em Ceres, outra cidade vizinha, que tem como separação de Rialma, o rio das Almas. O meio de transporte mais utilizado é o ônibus municipal ou a motocicleta. Uns moradores do assentamento cultivam hortaliça, como alface, couve e cebolinha. Outros plantam produtos agrícolas para sua subsistência, como arroz e feijão. Há ainda uma grande maioria que atua na criação de caprinos, bovinos, piscicultura e avicultura. No entanto, a maior parte dos jovens deixa a área rural para trabalhar no comércio das cidades vizinhas.

Nossa coleta de dados se efetivou por meio do contato direto com esses sujeitos assentados e técnicos. Participamos da etapa de inscrição juntamente com o organizador. Todos os moradores foram convidados, 10 se inscreveram, mas apenas oito participaram do curso *Criação de Galinha Caipira*, que aconteceu no período de 18 a 22 de fevereiro de 2013, com carga horária presencial total de 40 (quarenta) horas.

Para discutir as relações entre leitura de mundo e escrita participamos desse curso juntamente com os assentados, coletando suas falas bem como do ministrante do curso. Em seguida, mapeamos parte do material escrito nas apostilas deixadas pelos técnicos, e realizamos entrevistas semiestruturadas, procurando estabelecer relações entre o que foi escrito pelo técnico e como isso foi interpretado pelo sujeito assentado. No intuito de assegurar a integridade da pesquisa, não informamos os nomes de nossos colaboradores, utilizamos a seguinte nomenclatura: P= pesquisador; C1 = Colaborador 1; C2 = Colaborador 2; C3= Colaborador 3; C4=Colaborador 4 e T= técnico.

A proposta metodológica de nossa pesquisa “explora características dos indivíduos e cenários que não podem facilmente ser descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2008. p. 73). Dessa forma, nosso trabalho centra-se no âmbito da pesquisa qualitativa, pois como descreve Sandín Esteban (2010), sua aplicação justifica-se por possuir caráter contextual, requerer negociação com os participantes e utilização de conhecimento tácito, dentre outros aspectos. Além disso, os estudos qualitativos envolvem duração, intensidade, diálogo e maior aproximação com os participantes.

Entre os trabalhos realizados anteriormente acerca dessa temática, destaca-se a Tese de Doutorado intitulada *Um lugar chamado Palheiros: os sentidos dos discursos de trabalhadores rurais de um assentamento de reforma agrária em Rio Grande do Norte*, de Garcia (2012). Essa pesquisa está vinculada ao tema Linguagem, Subjetividade e Cultura, e tem como objetivo principal investigar como os sujeitos assentados se constituem historicamente e qual o papel da escrita em suas vidas.

Nosso trabalho também investiga a constituição dos sujeitos assentados e direciona-se a atividades de escrita. No entanto, embora nossa investigação tenha acontecido com alguns aspectos similares, nosso estudo centra-se nas formas de leitura e de escrita utilizadas especificamente durante o curso mencionado.

Já de início, quando o técnico lê o projeto do curso, *Criação de galinha caipira* contendo detalhes acerca de seus objetivos e metodologia, praticamente não há alternância na fala dos sujeitos envolvidos, o signo parece preencher apenas a função ideológica científica: verdadeira, única, inquestionável. Assim, não se verifica a interação, o processo de leitura não está em consonância com a concepção bakhtiniana quando diz que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 2010, p.117). Nenhum assentado interrompe ou acrescenta algo durante a leitura não porque não tenha algo a acrescentar sobre o assunto, mas porque nos parece que o escritor da apostila, se desejasse impor um sentido ao seu texto, deveria ter também se colocado na posição de leitor, imaginado quem seria seu interlocutor e em que nível de compreensão estaria.

Em outro momento, por ocasião da entrevista feita após o término do curso, um participante, que chamaremos de C1 afirmou que “No começo, quando ele (o técnico) ficava só lendo, a gente ficava tudo boiando, era até engraçado, num entendia nada. Depois, quando a gente começou a colocar a mão na massa, aí sim, nois entendeu direitinho o que ele queria dizer e até deu conta de fazer as comida.”.

Reiteramos a pergunta de Motta-Roth (2011) quando ela questiona se há um contraste entre os participantes que têm mais ou menos experiência em determinado gênero textual. Em nossa observação, o representante do conhecimento científico, no caso, o técnico domina com certa facilidade a leitura do projeto, no entanto o mesmo não acontece com os assentados. Outro aspecto a ser observado vai ao encontro de Freire (2000) quando em sua obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, esse autor retrata que a leitura do mundo é anterior à leitura da escrita. O participante do curso não consegue compreender a leitura do projeto nem mesmo no que se refere aos procedimentos de como fazer um ovoscópio<sup>2</sup>, no entanto sua prática diária executada por meio da expressão “pôr a mão na massa” demonstra o teor de seu conhecimento prévio, seu conhecimento do mundo.

Retomamos Freire (2000) ao dizer que a compreensão crítica do texto depende intensamente das relações entre o texto e o contexto. Se C1 não tem contato com a linguagem científica nem no ambiente do assentamento nem mesmo em outro ambiente qualquer, é pouco provável que atinja um nível favorável de compreensão em qualquer leitura oriunda dessa linguagem.

Em outro momento da entrevista, indagamos aos nossos colaboradores se o técnico ministrante do curso *Criação de Galinha Caipira* havia deixado uma apostila com todas as

---

<sup>2</sup> Aparelho indispensável ao processo incubatório das aves.

orientações repassadas na semana de treinamento. Dentre quatro participantes, ouvimos as seguintes repostas:

C1 – Parece que eles deixaram mesmo... deixa vê se eu acho.... (procura em algumas gavetas). Ah... tá aqui, não é uma apostila, é um livro... não preciso, já escrevi no caderno, qué pra usá aí no seu trabalho?

C2 – A gente ganhou um livro, sim mas eu nem sei onde tá. Acho que intendi tudinho nas aula. O que será que fiz dele? (não o encontra).

C3 – Vixe... que ganhou ganhou, mas pra falar verdade nem sei onde que tá. (não o encontra também)

C4 – Lê eu não leio porque sou analfabeta<sup>3</sup>, mas quando preciso meus filho ou meu marido lê pra mim, também o livro tem uns desenho que ajuda. Eu também faço uns desenho.

P - Pergunto: Que tipo de desenho? Posso ver?

C4 – Ah não, tenho vergonha, é muito feio, só eu que entendo. É tipo o galinheiro, o moço (T) foi falando no curso e eu fiz meu desenho, que eu entendo direitinho.

À primeira vista, parece-nos que a leitura e a escrita não fazem parte da rotina dessas pessoas, uma vez que entre quatro, duas nem sabiam onde se encontrava o material escrito e outra não o manuseia e até nos oferece de presente Apenas uma pessoa, justamente aquela que diz que não sabe ler “sou analfabeta” (fato que nos foi imperceptível durante o contato) é aquela que mais faz uso da escrita tanto do livro deixado pelo técnico, na leitura feita pelos filhos ou pelo marido, quanto na escrita em forma de ilustração feita por ela mesma.

Preferimos não insistir com C3 para ver os desenhos, já que isso poderia comprometer o relacionamento de confiança entre colaborador e pesquisador. Tentamos entender o porquê de uma mulher jovem, de 35 anos com acesso fácil à escola, (como descrito nas páginas acima) possa ser analfabeta e o que ela nos justifica dialoga com o texto de Picard

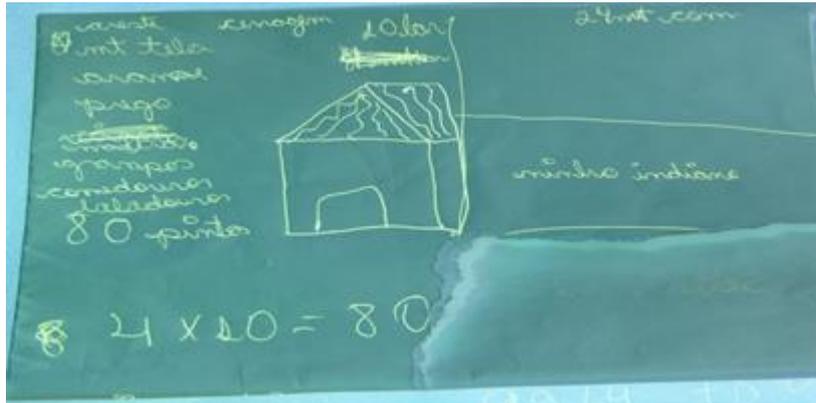
A falta de tempo, as condições de trabalho [...] justificam a atitude de tomar a cultura em sua vertente mais rósea. Como não compreender que possa faltar ambição intelectual depois de um dia inteiro em uma fábrica, em um escritório ou numa fila em busca de emprego? (PICARD, 2008, p. 113)

C3 se diz cansada de lidar com as reponsabilidades da casa e cuidar da granja Assim, quando chega o final do dia não tem ânimo para se deslocar até a cidade e frequentar um curso de alfabetização para adultos. Entretanto, ela demonstra firmeza em relação ao assunto discutido durante o curso *Criação de Galinha Caipira* e procura seguir as orientações determinadas pelo técnico. Nesse caso em especial, certificamo-nos da importância da imagem, pois como o livro é ilustrado, embora C3 não conheça as letras do alfabeto, não podendo assim ler as legendas, consegue atribuir um sentido à ilustração, ainda que esse sentido não seja o mesmo explicado no texto (MANGUEL, 2000). C3 não apenas faz a leitura imagética do material adquirido, como também dá forma ao próprio material, por meio de desenhos pessoais, tão particulares que acredita que só ela mesma consegue entender. Assim, podemos afirmar que “o escrito está instalado no coração da cultura dos analfabetos [...] Graças à palavra que o decifra, graças à imagem que o desdobra, ele se torna acessível mesmo àqueles que são incapazes de ler” (CHARTIER, 1994, p.24).

Nesse caso específico, o material escrito fornecido pelo técnico realmente se tornou acessível a C3, pois por meio das ilustrações consegue decifrá-lo e utilizá-lo como ferramenta diária no cumprimento das determinações direcionadas à criação de galinha caipira, sua principal atividade como microempresária no assentamento. É importante entender que os mesmos textos

<sup>3</sup> Quando procuramos C4 para ser nossa colaboradora, ela nos omitiu o fato de ser analfabeta. No momento da entrevista, perguntou se isso não teria problema já que ela só sabia assinar o nome.

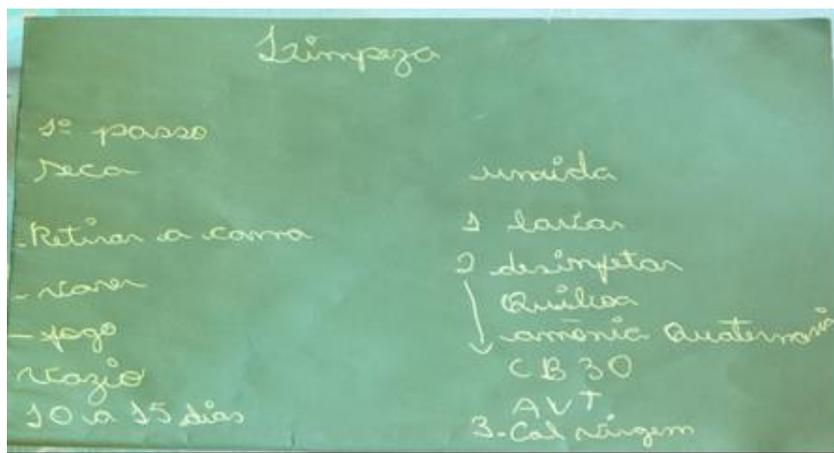
podem ser apreendidos, manuseados e compreendidos de diversas formas (CHARTIER, 1994). Essa afirmação pode facilmente ser confirmada na Figura 1



**Figura 1** – Modelo de ninho indiano Fonte: foto da autora.

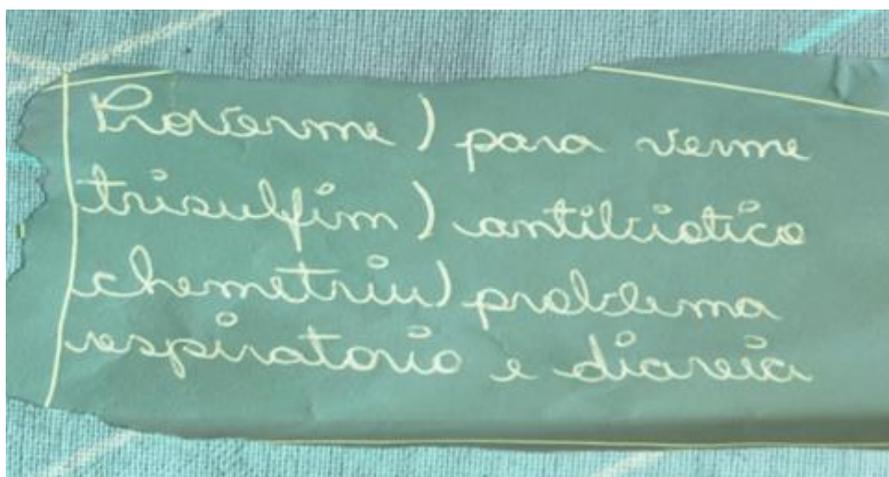
Enquanto, na maioria das vezes, C3 utiliza-se das imagens contidas no livro, este sujeito assentado (C4) prefere ignorar o material escrito e “criar” o próprio material a partir da leitura direcionada pelo técnico, como pôde ser visto na figura 1. C4 alega que “o livro é muito grande, tem mais de cem páginas, por isso é mais fácil olhar no meu caderno”.

Folheando as páginas do material escrito, podemos perceber que as informações contidas em uma média de 5 a 6 páginas foram transportadas (Figura 1) em apenas meia folha de caderno. Dessa forma, esse depoimento assemelha-se à opinião de alguns leitores que durante o processo de desenvolvimento da escrita e conseqüentemente do aprimoramento dos livros, por volta dos anos 1450, começaram a julgar os volumes dos livros como grandes, pesados, desconfortáveis e difíceis de manusear (MANGUEL, 2000). Visando à minimização desses problemas, alguns dos nossos colaboradores procuram “facilitar” o manuseio das normas de manutenção de uma granja de galinha caipira. Na figura 2, por exemplo, o texto escrito contendo os passos para limpeza da granja deixou seu suporte imediato (o livro) para se inscrever no mural improvisado da cozinha (parede) ou na porta de entrada do galinheiro.



**Figura 2** – Normas de asseio. Fonte: foto da autora

Ainda nessa perspectiva de compreender o texto científico apresentado pelo técnico, a figura 3 dialoga com Manguel (2000), quando afirma que o significado de qualquer texto pode ser ampliado ou modificado de acordo com as necessidades do leitor.



**Figura 3** – Direcionamento pessoal. Fonte: foto da autora.

Na impossibilidade de ler e fazer uso da linguagem científica, já que ela não faz parte da rotina do sujeito assentado, diante desse texto, o leitor transformou as palavras em um signo que lhe é compreensível. Essa “transmigração de significado pode enriquecer ou empobrecer o texto; invariavelmente o impregna com as circunstâncias do leitor” (MANGUEL, 2000, p. 239). Desse modo, pouco importa se o texto original (o científico) foi empobrecido ou enriquecido, o essencial é que ao reinventá-lo, o “novo escritor” trouxe o texto para a linguagem utilizada na realidade em que vive, o assentamento Poções [GO].

## Conclusão

O processo de leitura e escrita não deve ser analisado ou executado sem levar em consideração a perspectiva social. Embora saibamos que determinados textos tenham o objetivo de produzir na prática comportamentos e condutas considerados legítimos e úteis, como no caso do discurso científico, é necessário considerar que os livros de práticas, os escritos do dia a dia, os pequenos textos afixados em suportes inusitados e surpreendentes são exemplos de gêneros relevantes que de certa forma são a representação do estilo de cultura de um povo, de uma comunidade (CHARTIER, 1994).

Dessa forma, cada comunidade, cada grupo tem as suas particularidades. Todo escritor deveria também ser o leitor do texto, além disso, perceber a diferença social “nas práticas mais do que nas diferenças estatísticas” (CHARTIER, 1994, p. 27). Essa atitude pode contribuir para melhor entendimento entre classes sociais tão diferenciadas. Assim, executar a atividade de leitura e escrita significa reconhecer a pluralidade das inúmeras leituras possíveis de um mesmo texto devido às diferenças individuais e sócio-culturais de cada leitor (CHARTIER, 1996).

O processo de leitura e escrita é tão diversificado que, como pudemos verificar neste trabalho, não seria conveniente definir o número de analfabetos de determinada comunidade centrados apenas na estatística daqueles que sabem ler e escrever de acordo com as normas de leitura e escrita definidas pela sociedade, pois determinado sujeito pode ter acesso a essas habilidades, utilizando sua maneira particular de decifrar, decodificar ou construir o seu próprio texto.

## Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução M.Lahud e Y. Vieira. 14. ed. São Paulo. SP: Hucitec, 2010.

BRAIT, B. *PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade*. In:

ROJO, R. (org). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ e Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 15-25.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary Del Pierre. Brasília: Universidade de Brasília, 1994. p. 11-31.

\_\_\_\_\_. *Práticas de leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, I. H. M. *Um lugar chamado Palheiros: os sentidos dos discursos de trabalhadoras e trabalhadores rurais de um assentamento de reforma agrária no Rio Grande do Norte*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2012.

HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. 10. ed. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003.

KOCH, I.V. O que é língua? In: CORTEZ, S.; XAVIER A. (orgs). *Conversas com linguistas - virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. 2. ed. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Classificação da Pesquisa. In: \_\_\_\_\_, *Metodologia científica para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 69-94. PICARD, G. *Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina de pensamentos*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

PROHAN, Projeto Hanseníase e Desenvolvimento Comunitário. *O Vale do São Patrício - Cenário Regional*. Disponível em: [www.aguasdocerrado.com.br/saopatricio.htm](http://www.aguasdocerrado.com.br/saopatricio.htm). Acesso em 11/03/13.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa em educação – fundamentos e tradições*. São Paulo: AMGH, 2010. p. 122-144.

SOUZA, A. P. *Leitura de imagens: a subjetividade em questão*. Signótica, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 405-433, jul./dez. 2012.

---

<sup>i</sup> Ondina Maria da Silva MACEDO, Prof<sup>ª</sup> Ms.  
Instituto Federal Goiano - Ceres (IFGoiano-Ceres)  
[ondinamacedo@hotmail.com](mailto:ondinamacedo@hotmail.com)

<sup>ii</sup> Eliane Marquez da Fonseca FERNANDES, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Goiás (UFG)  
[elianemarquez@uol.com.br](mailto:elianemarquez@uol.com.br)