



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-Graduação em Linguística

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: OS GÊNEROS COMO MEDIADORES DOS
LETRAMENTOS DE ESTUDANTES DO PROGRAMA MULHERES MIL**

MARIA EMANUELE PEREIRA COSTA

Brasília
2017

MARIA EMANUELE PEREIRA COSTA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: OS GÊNEROS COMO MEDIADORES DOS
LETRAMENTOS DE ESTUDANTES DO PROGRAMA MULHERES MIL**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP, Instituto de Letras – IL, Universidade de Brasília – UnB.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Elizabeth Bortone

Brasília
2017

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

MARIA EMANUELE PEREIRA COSTA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTOS: OS GÊNEROS COMO MEDIADORES DOS
LETRAMENTOS DE ESTUDANTES DO PROGRAMA MULHERES MIL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marcia Elizabeth Bortone – LIP/UnB – Presidente

Prof. Dr. José João de Carvalho – UFPI – Membro

Profa. Dra. Maria Avelina de Carvalho – UNIP – Membro

Profa. Dra. Rosineide Magalhães – LIP/UnB – Membro

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo – LIP/UnB – Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder saúde, família, esposo, filhos e grandes amigos espirituais que velam por mim e pelo meu progresso.

Aos meus pais que me educaram com amor e que me ensinaram o valor de lutar, sempre, em busca dos meus ideais. A vocês, não o meu agradecimento, mas a minha gratidão.

Aos meus filhos, Henrique e Bernardo, por espalharem luz em minha vida.

Ao meu esposo, Roni, por partilhar comigo sonhos e ambições.

A minha irmã, Karoline, pela torcida constante.

À minha querida professora e orientadora, Marcia Elizabeth Bortone, pela orientação e confiança em meu trabalho.

Aos professores José João de Carvalho, Maria Avelina de Carvalho, Rosineide Magalhães e Stella Maris Bortoni pela participação na banca examinadora.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília.

Às minhas alunas, por partilharem suas vidas comigo.

A todos vocês, que colaboraram para a realização deste estudo, os meus mais sinceros e profundos agradecimentos.

Ensinar
é um exercício
de imortalidade.
De alguma forma
continuamos a viver
naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre
jamais...

Rubem Alves

RESUMO

A escola brasileira precisa enfrentar desafios para garantir a eficácia da aprendizagem do aluno. Entre esses desafios está a necessidade de a educação superar a deficiência do ensino de leitura e escrita, redirecionando o processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências comunicativas que possibilitem aos seus aprendizes condições plenas de compreender as estruturas da sociedade e de transformá-la. Dessa forma, a temática desse trabalho visa provocar reflexões acerca de práticas escolares capazes de permitir aos educandos mais uma via de acesso ao mundo letrado. Nessa perspectiva, fez-se uma pesquisa sobre práticas de letramento mediadas pelos estudos dos gêneros, com uma turma do curso de Auxiliar de Cozinha do Programa Mulheres Mil, no Campus do IFG (Instituto Federal de Goiás), localizado em Luziânia-GO. Como se sabe, o interesse pelo estudo dos gêneros pautado na perspectiva do letramento e suas aplicações assumiu grande relevância dada às variadas situações de contato permanente com os gêneros com os quais nos defrontamos na vida cotidiana. Assim, procurou-se desenvolver uma pesquisa-ação, cuja finalidade foi realizar atividades de leitura e produção de textos comuns à realidade sociocultural das estudantes, a fim de proporcionar-lhes a oportunidade de entrar no mundo letrado e de compreender que ler e escrever, na atualidade, são formas de facilitar o acesso dos sujeitos às esferas de participação social. Para tanto, o objetivo da pesquisa foi desenvolver, no ambiente de sala de aula, a leitura e a escrita como práticas sociais, por meio de gêneros discursivos orais e escritos que tratam, entre outras coisas, da autonomia feminina através de projetos baseados em economia solidária, buscando, com isso, inserir as estudantes em um processo de consciência e de transformação paradigmática. Nesse sentido, crendo-se que a educação deve cumprir sua função social na formação de cidadãos letrados que sejam sujeitos de suas ações na sociedade, os resultados obtidos demonstraram que, superando a passividade que domina a sala de aula, a leitura e a escrita fizeram parte da construção da própria identidade social das alunas do Programa Mulheres Mil. Logo, no cenário sociocultural das estudantes/colaboradoras da pesquisa, acredita-se que o desenvolvimento deste trabalho equilibrou a educação com sua função social e, de alguma forma, pôde minimizar e superar as condições que mantêm os sujeitos assujeitados em determinadas condições sociais.

Palavras-chave: interação; letramento; gêneros; leitura; escrita.

ABSTRACT

The Brazilian school has to face challenges in order to guarantee student's learning efficacy. Among these challenges there is a need to overcome deficiency to teaching reading and writing, redirecting teaching-learning process to improve communicative skills that allow learners full development to understand society structures and transform it. Thus, thematic in this paper aims to provoke reflections about school practices capable to allowing students more access to the literate world. In this perspective, a research was done on literacy practices mediated by studies of genres, observing a kitchen assistant group from "Mulheres Mil" Project, in the Campus IFG (Federal Institute of Goiás), located in Luziânia-GO. As we known, the interest in the study of genres based on the perspective of literacy and their applications has assumed great importance given to varied situations of permanent contact with genres that we have to face in everyday life. Thus, an action-research was developed, whose purpose was carry out activities of reading and writing common texts at socio-cultural students' reality, in order to give them opportunity to enter in literate world and understanding that reading and writing are ways to have access to social participation. So, the objective of this research was develop, in the classroom environment, reading and writing as social practices, through oral and written discursive genres that deal, among other things, with female autonomy projects based on economics solidarity, trying to insert the students in a process of consciousness and paradigmatic transformation. In this sense, given that education must fulfill its social function in the formation of literate citizens who are subjects of their actions in society. Results obtained have shown that, overcoming passivity that dominates classroom, reading and writing were fundamental to create social identity to students in "Mulheres Mil" Project. Therefore, considering socio-cultural scenario from students / collaborators to this research, it is believed that development of this paper balanced the education with its social function and, in some way, could minimize and overcome conditions that are barrier to people achieve certain social conditions.

Keywords: interaction; literacy; genres; reading; writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1º - Encontro	87
Quadro 2º - Encontro	88
Quadro 3º - Encontro	92
Quadro 4º - Encontro	93
Quadro 5º - Encontro	95
Quadro 6º - Encontro	96
Quadro 7º - Encontro	97
Quadro 8º - Encontro	97
Quadro 9º - Encontro	98
Quadro 10º - Encontro	99
Quadro 11º e 12º - Encontros	100
Quadro 13º - Encontros	102
Quadro 14º e 15º - Encontros	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	19
1 DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL AOS LETRAMENTOS	19
1.1 A sociolinguística interacional: das origens à contribuição para a pesquisa	20
1.2 Letramentos.....	25
1.2.1 <i>Da alfabetização ao letramento ideológico</i>	25
1.2.2 <i>Das práticas de letramentos na escola aos multiletramentos</i>	31
1.2.3 <i>Das práticas de letramentos à noção de identidade</i>	38
CAPÍTULO II	41
2 OS GÊNEROS COMO MEDIADORES DO PROCESSO DE LETRAMENTO.....	41
2.1 Da localização histórica dos estudos de gêneros discursivos desde Bakhtin às tendências mais recentes	41
2.2 Da síntese do estudo de gêneros no Brasil à importância para o ensino e para a promoção dos letramentos.....	48
CAPÍTULO III	56
3 LEITURA E ESCRITA COM VISTAS AO LETRAMENTO SOCIAL.....	56
3.1 Dos processos de leitura e escrita às práticas de ensino.....	56
3.2 Da natureza do texto às estratégias de leitura	61
3.3 Do perfil do professor ao constante processo de letramento do docente na atualidade	71
CAPÍTULO IV.....	76
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	76
4.1 Palavras iniciais: do caráter ético e etnográfico do fenômeno pesquisado às participantes da pesquisa	76
4.2 A escolha metodológica: da pesquisa qualitativa à pesquisa-ação.....	78
4.3 Planejamento das ações da pesquisa: das primeiras decisões ao plano geral de ações	84

4.4 As etapas da pesquisa-ação: construção do passo a passo em sala de aula.....	87
4.4.1 Quadro 1º - Encontro.....	87
4.4.2 Quadro 2º - Encontro.....	88
4.4.3 Quadro 3º - Encontro.....	92
4.4.4 Quadro 4º - Encontro.....	93
4.4.5 Quadro 5º - Encontro.....	95
4.4.6 Quadro 6º - Encontro.....	96
4.4.7 Quadro 7º - Encontro.....	97
4.4.8 Quadro 8º - Encontro.....	97
4.4.9 Quadro 9º - Encontro.....	98
4.4.10 Quadro 10º - Encontro.....	99
4.4.11 Quadro 11º e 12º - Encontros	100
4.4.12 Quadro 13º - Encontros.....	102
4.4.13 Quadro 14º e 15º - Encontros	104
CAPÍTULO V.....	105
5 APLICAÇÃO DA PESQUISA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	105
5.1 Aplicação do 1º encontro	106
5.1.1 Análise do 1º encontro	109
5.2 Aplicação do 2º encontro	111
5.2.1 Análise do 2º encontro	122
5.3 Aplicação do 3º encontro	128
5.3.1 Análise do 3º encontro	135
5.4 Aplicação do 4º encontro	140
5.4.1 Análise do 4º encontro	150
5.5 Aplicação do 5º encontro	156
5.5.1 Análise do 5º encontro	160
5.6 Aplicação do 6º encontro	163
5.6.1 Análise do 6º encontro	169
5.7 Aplicação do 7º e 8º encontros.....	171
5.7.1 Análise do 7º e 8º encontros.....	173
5.8 Aplicação do 9º encontro	175
5.8.1 Análise do 9º encontro	180

5.9	Aplicação do 10º encontro	184
5.9.1	<i>Análise do 10º encontro</i>	187
5.10	Aplicação do 11º e 12º encontros	188
5.10.1	<i>Análise do 11º e 12º encontros</i>	194
5.11	Aplicação do 13º encontro	198
5.11.1	<i>Análise do 13º encontro</i>	204
5.12	A socialização e confecção no 14º e 15º encontros.....	208
CONSIDERAÇÕES FINAIS		209
REFERÊNCIAS.....		215
ANEXO		226

INTRODUÇÃO

Na atualidade, são muitos os desafios que a escola brasileira precisa enfrentar para garantir a eficácia da aprendizagem do aluno. Entre esses desafios está a necessidade de a educação superar a deficiência do ensino de leitura e escrita, redirecionando o processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências que possibilitem aos seus aprendizes condições plenas de compreender as estruturas da sociedade e de transformá-la. Isto quer dizer que, entre outras coisas, a escola tem de cumprir o papel de formar cidadãos letrados que saibam fazer uso da leitura e da escrita em suas ações na sociedade.

Comumente, a educação não tem conseguido cumprir sua função social, no sentido de formar cidadãos letrados, pois, na maioria das vezes, no ensino de leitura e escrita, bem como no tratamento dado aos textos, não são consideradas as práticas sociais em que eles são produzidos. Esse cenário revela o fracasso da escolarização da sociedade brasileira através do baixo desempenho dos alunos em avaliações estaduais, como o SARESP e o SIMAVE; nacionais, como o SAEB e o ENEM; e internacionais, como o PISA (cf. Soares, 2004; Rojo, 2004).

Diante disso, nos últimos anos, a corrente de ensino pautada na perspectiva dos letramentos sociais vem apontando para a necessidade de uma didática da língua que reconheça a expansão dos usos da leitura e da escrita na sociedade contemporânea, ressaltando que cabe à escola propiciar condições que estimulem os alunos a desenvolverem habilidades e conhecimentos dos usos sociais e culturais pertinentes aos atos de ler e de escrever (cf. Street, 1984; 1999).

Logo, a abordagem dos letramentos sociais vem preconizando uma proposta de ensino que acompanhe o envolvimento e a participação social, cultural e política dos indivíduos do século XXI, considerando, para isso, que saber ler e escrever tornaram-se as capacidades de compreender a diversidade de situações de vida e de circunstâncias comunicativas que circulam em meio à sociedade (cf. Bortone, 2008).

Dessa feita, no curso das demandas sociais, os gêneros discursivos passaram a oferecer à escola modos de materializar nos textos um ensino que

possa contribuir para o desenvolvimento de atividades que promovam o letramento de seus alunos. Isso se explica porque os gêneros são modos de interagir discursivamente nas práticas sociais definidas pelo contexto sócio-histórico-cultural em que os indivíduos estão inseridos.

Nesse caminho, o ensino da leitura e da escrita com base nos gêneros ganhou notório espaço nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os quais apontam para uma abordagem de língua materna que mantenha estreita relação com a possibilidade de plena participação social. Outrossim, os gêneros associados a práticas de letramento que considerem a diversidade de contextos culturais e sociais podem contribuir para melhorar o desempenho dos estudantes no que diz respeito à apropriação da leitura e da escrita como práticas, de fato, sociais.

Ressalta-se, também, que o interesse pelo estudo dos gêneros na perspectiva do letramento e suas aplicações assumiu grande relevância dada às variadas situações de contato permanente com os textos com os quais os indivíduos defrontam-se na vida cotidiana. De acordo com Koch (2006; 2007), o contato com a multiplicidade de gêneros existentes não só habilita os sujeitos sociais a interagir de forma adequada nas diversas situações em que se encontram engajados, como ainda lhes amplia a competência de atuação social. Ademais, enfatizando-se a natureza social do letramento, os processos que envolvem a leitura focalizam a natureza dessa prática como uma das principais vias de acesso ao mundo letrado.

É nesse contexto de discussão, que a presente pesquisa propõe contribuir com o debate sobre o estudo de possibilidades pedagógicas no tocante às práticas de leitura e escrita, segundo os pressupostos do letramento social, considerando, para isso, os gêneros como mediadores do processo de letramento e de transformação da identidade do aluno, a partir do contato dele com práticas letradas. Tendo isso em vista, o presente estudo abordou o seguinte fenômeno: a condução de práticas de letramento por meio da intervenção de atividades, em sala de aula, que consideram os processos que envolvem o ato de leitura, tanto no que diz respeito ao estudo dos gêneros, quanto aos propósitos do letramento social, com uma turma do curso de auxiliar de cozinha do Programa Bolsa-formação, denominado “Mulheres Mil”. Por conseguinte, este estudo visou oferecer às alunas o

envolvimento com práticas de letramento, a partir de gêneros que pudessem contribuir para a ampliação da leitura de mundo e para a construção de suas identidades.

O curso Mulheres Mil foi instituído pelo projeto “Bolsa Formação”, criado pelo Governo Federal, cujo objetivo principal é oferecer formação profissional e tecnológica, totalmente gratuita, a um público feminino desfavorecido economicamente para possibilitar-lhe a inclusão social. Em Luziânia-GO, esse projeto foi lançado desde o ano de 2010, no Instituto Federal de Goiás, Campus Luziânia. Neste Município e no entorno dele, existem inúmeras comunidades carentes, com uma população feminina de baixa escolaridade e muitas famílias chefiadas por mulheres, em alguns casos, vítimas do alto índice de violência doméstica.

Assim, nas turmas do curso de auxiliar de cozinha, como nas outras, há mulheres de variadas idades, quase todas mães de muitos filhos e donas de casa, comumente, em condições de vulnerabilidade social, carentes de autoestima e que partilham do desejo de adquirir uma qualificação profissional que lhes faça mudar suas condições de vida. Por isso, nesse ambiente, procurou-se desenvolver uma pesquisa-ação, cuja finalidade foi realizar atividades de leitura e produção de textos comuns à realidade sociocultural das estudantes, a fim de proporcionar-lhes a oportunidade de entrar no mundo letrado e de compreender que ler e escrever, na atualidade, são formas de facilitar o acesso dos sujeitos às esferas de participação social.

Com isso, entendendo a relevância social deste estudo, o objetivo da pesquisa foi desenvolver, no ambiente de sala de aula, a leitura e a escrita como práticas sociais, através de gêneros discursivos orais e escritos que tratam, entre outras coisas, da autonomia feminina por meio de projetos baseados em economia solidária. Salieta-se que o objetivo da pesquisa não foi o de avaliar a competência leitora das alunas e, por isso, a análise dos dados não se baseia em interpretações de textos elaboradas por elas para averiguar essa competência, mas foi o de mudar paradigmas, no sentido de inseri-las em projetos de economia solidária. Portanto, a análise se centrou no processo e não no resultado, ou seja, na interação que se

construiu à medida que elas tomavam consciência de que aprender a ler não é apenas decodificar um texto, mas uma transformação paradigmática em suas vidas.

Isto se aplica porque, no contexto social das discentes do programa Mulheres Mil, o contato com textos sobre economia solidária seria uma maneira de apresentá-las uma alternativa de geração de trabalho e de renda, como também uma resposta em favor da inclusão social, desenvolvendo, também, a noção de transformação das suas identidades no que se refere as suas condições como mulheres, mães e sujeitos capazes de atuação na sociedade.

Dessa forma, o objetivo principal desta pesquisa é o de demonstrar a possibilidade de se construir práticas de letramento com enfoque nos estudos dos gêneros e na percepção da identidade sociocultural das estudantes. Para tanto, o trabalho pautou-se nos seguintes objetivos específicos: promover a conscientização das discentes sobre as relações entre leitura, escrita e práticas sociais; refletir sobre o letramento social, a partir da mediação de gêneros que possibilitem às aprendizes o envolvimento em um contexto de reflexão; desenvolver uma metodologia de trabalho por meio de textos orais e escritos com ênfase nos aspectos socioculturais presentes no contexto da turma do programa Mulheres Mil; por meio da leitura, conduzir a discussões em torno da construção da autonomia feminina e dos princípios da economia solidária; incentivar as aprendizes à reflexão sobre suas realidades e contribuir para a transformação de suas identidades; discutir sobre o papel da escola no sentido de formar cidadãos letrados.

Durante a execução da proposta de trabalho, as transformações que ocorreram no processo de pesquisa e nas próprias estudantes/participantes, que se dispuseram à organização de uma associação informal de artesanato, deram lugar a mais um objetivo específico: produzir textos requeridos pela prática social determinada à organização de uma associação, tais como ofício, ata e estatuto.

Diante dos referidos objetivos, todo o trabalho foi direcionado a partir dos seguintes questionamentos: Em que medida o trabalho com práticas de letramento pautadas em gêneros pode ampliar a visão de mundo das alunas do Programa Mulheres Mil? A leitura de textos orais e escritos que abordam o contexto sociocultural da mulher e a sua conquista por autonomia através da economia

solidária pode ser um instrumento para dar às alunas deste Programa e de muitos outros condições de transformar suas realidades, como também, de fazer a escola cumprir com sua função social?

Para a execução da pesquisa, a metodologia contou com os parâmetros da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação. A primeira, caracterizada por ser uma investigação interpretativa da realidade na qual se encontra o objeto de estudo, consistiu nas condições para o aprofundamento da compreensão do grupo social formado pelas estudantes da turma envolvida; e a segunda, consistiu na intervenção de uma situação problema, na qual a professora/pesquisadora, como mediadora do processo de ensino-aprendizagem, analisou e propôs o desenvolvimento de atividades pedagógicas, a fim de oportunizar os efeitos de tal problemática. Para isso, se fez importante a interação entre pesquisadora e pesquisadas, com o objetivo de transformar uma realidade social (cf. Barbier, 2007).

Nesse caminho, o estudo apresenta-se organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, inicia-se o aporte teórico que sustenta a pesquisa, no qual se discorre sobre a contribuição da Sociolinguística Interacional até os estudos sobre o Letramento. No segundo capítulo, trata-se dos estudos dos gêneros discursivos que vão desde Bakhtin às tendências mais recentes e à importância deles para o ensino. No terceiro capítulo, o enfoque é dado aos processos de leitura e escrita com vistas ao letramento, concluindo com um subtítulo que aborda o perfil do professor nesse processo.

Os três capítulos estão alicerçados em fundamentos de renomados autores, tais como:

- Fundamentos da Sociolinguística Interacional: Bortone (2014); Erickson (1986); Goffman (1967); Gumperz (1988; 2002); Hymes (1972); Lemle (1978).
- Estudos sobre Letramento e Multiletramentos: Barton (1994); Barton e Hamilton (1998; 2000); Bloome (1987); Bortone (2000; 2012); Canclini (1997); Goody e Watt (1969); Kleiman (1995; 2007); Magalhães (2012); Scribner (1981); Soares (1998; 2004); Street (1984; 1995; 1999); Rojo (2000; 2009; 2012); Tfouni (2005).

- Abordagens teóricas sobre os gêneros: Bakhtin (1952-1953; 1979); Bazerman (1997; 2005; 2007; 2009); Bentes e Cavalcante (2007); Bortone (2009); Bronckart (1999; 2006); Carolyn Miller (1994); Davis (1995); Fiorin (2006); Halliday (1978; 1994); Halliday e Hasan (1989); Marcuschi (2005; 2008); Martin (1997); Schneuwly (2004); Schneuwly e Dolz (2004); Swales (1990; 2004).
- Estudos dos processos que envolvem o ato de leitura: Bortone (2009); Bortone & Martins (2008); Bortoni-Ricardo & Fernandes (2006); Carvalho (2000); Cazden (1998); Dell'Isola (2004); Freire (1976); Freire & Horton (2003); Harvey e Goudvis (2008); Kato (1985); Kleiman (1993; 1995; 2004; 2005; 2007); Koch & Elias (2006); Marcuschi (1998); Soares (1998; 2004); Solé (2008); Rogoff (1984); Rojo (2004); Vygotsky (1986).
- Considerações sobre o perfil do professor em constante processo de letramento: Bortoni-Ricardo (2006); Fazenda (1994); Freitas (2007); Japiassu (1976; 1992); Libâneo (1998); Matêncio (2003); Paiva (2003).

No corpo desta tese, outros autores também são citados, tanto nos capítulos dedicados ao referencial teórico, como na composição da metodologia de pesquisa.

No quarto capítulo, há todo o processo metodológico orientado pelas naturezas da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação. Assim, apresentam-se todas as ações que foram planejadas, previamente, à aplicação da pesquisa, como também os planos de ações que foram organizados durante o processo para contemplar a iniciativa das estudantes, no que tange à organização da associação informal de artesanato.

Em relação ao planejamento metodológico, há um quadro de apresentação do Plano Geral de Ações que resume toda a trajetória da pesquisa. Além disso, em outros 13 (treze) quadros, há as etapas da pesquisa-ação, nas quais se encontra a sistematização das atividades que foram organizadas pela professora-pesquisadora para serem executadas, em sala de aula, com uma turma do curso de auxiliar de cozinha do Programa Mulheres Mil.

No quinto capítulo, são descritos e analisados os dados coletados durante a aplicação deste estudo, com as transcrições e análises de partes importantes dos encontros, em sala de aula, entre a professora-pesquisadora e as alunas da turma.

Inicialmente, nos dois primeiros encontros, há um trabalho de conscientização das discentes no tocante às visões da leitura e da escrita como práticas sociais. Com o filme “Central do Brasil”, gênero centrado em uma narrativa oral, desenvolveu-se com a classe a noção do potencial transformador da leitura e da escrita. Doravante, do segundo para o terceiro encontro, promoveu-se, através de charges e de textos informativos, uma discussão que partiu da abordagem do universo da dona de casa para o alcance da autonomia feminina, através da noção de economia solidária.

Do terceiro para o quarto encontro, o gênero audiovisual “documentário” e mais textos informativos escritos motivaram a reflexões e a construção de ideias, tanto em torno da realidade das alunas, como da importância da autonomia da mulher, consolidando-se, para isso, os princípios dos projetos voltados à economia solidária. Em sequência, no quinto encontro, desenvolveram-se temas, como economia solidária versus economia dominante e associações versus desemprego, sob o amparo do gênero radiofônico “programete” e “enquete”.

No sexto encontro, a escrita foi requerida por meio da produção dos gêneros carta e e-mail, os quais foram encaminhados a duas pessoas que, no sétimo encontro, promoveram uma palestra sobre suas atividades em associações. Assim, a palestra promovida no sétimo encontro funcionou para, entre outras coisas, fornecer às alunas subsídios para a constituição da associação que já estavam dispostas a organizar. Como registro dessa atividade conduzida por agentes extraescolares, trabalhou-se a produção do gênero relatório. Ainda em companhia dos agentes extraescolares, realizou-se uma aula-passeio, no oitavo encontro, possibilitando às estudantes vivenciar, na prática, os conceitos que foram apresentados em classe.

Do nono ao décimo segundo encontros, as atividades de leitura e de escrita centraram-se na prática social determinada pelo grupo de aprendizes (a constituição

da associação informal de artesanato), localizando, para tanto, a finalidade e a função de gêneros, como ofício, ata e estatuto.

No décimo terceiro encontro, os gêneros canção e artigo de opinião cederam ao espaço da sala de aula um debate sobre a precariedade de políticas públicas que viabilizem pequenos projetos em economia solidária. E, por fim, do décimo quarto para o décimo quinto encontro, a turma preparou-se para uma pequena amostra dos artefatos produzidos pelas estudantes, no Campus do IFG/Luziânia.

Ao final deste estudo, nas considerações finais, são respondidas as duas questões que embasaram o planejamento e a execução da pesquisa, concluindo-se que o trabalho de letramento por meio da mediação de todos os gêneros utilizados durante a condução da pesquisa demonstrou que, superando a passividade que domina a sala de aula, a leitura e a escrita fizeram parte da construção da própria identidade social das alunas do Programa Mulheres Mil. Igualmente, o direcionamento desse trabalho equilibrou a educação com sua função social, no sentido de formar cidadãos letrados que sejam sujeitos de suas ações na sociedade. Diante disso, no cenário sociocultural das estudantes/colaboradoras da pesquisa, acredita-se que, de alguma forma, o ensino escolar pôde minimizar e superar as condições que mantêm os sujeitos assujeitados em determinadas condições sociais.

CAPÍTULO I

PERCURSO TEÓRICO QUE SUSTENTA A PESQUISA

1 DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL AOS LETRAMENTOS

Este capítulo fornece o aporte teórico inicial capaz de sustentar a construção desta tese a qual apresenta bases teóricas que são complementares entre si. Considerando que todo trabalho ao envolver as práticas de letramento se pauta na concepção sociointeracionista e tem o professor como mediador, a Sociolinguística Interacional deu início ao corpo teórico desta pesquisa, a fim de oferecer subsídios à compreensão do fenômeno relacionado à mediação em sala de aula entre a professora de língua portuguesa e as alunas de uma turma do Programa Mulheres Mil. Além disso, essa concepção forneceu condições às reflexões que surgiram, no decorrer da pesquisa, acerca das relações entre letramento e a identidade social das discentes. Desse modo, a partir da natureza da Sociolinguística Interacional, obteve-se subsídios para traçar um percurso entre teorias sobre Letramentos e Sociedade, em seguida, nos capítulos subsequentes, estudos sobre gêneros de discurso e, por fim, os processos de leitura e de escrita.

Esses campos de estudos contribuíram para fundamentar cientificamente a execução do fenômeno pesquisado e, sobretudo, para alcançar o resultado da pesquisa, após a mediação da professora na interação das estudantes com práticas de letramento, a partir de gêneros discursivos orais e escritos que possibilitaram, entre outras coisas, a abordagem sobre a autonomia feminina por meio de projetos baseados em economia solidária, diante do cenário de exclusão social do país.

Assim, o suporte teórico de vários autores propiciou a execução de um espaço de leitura para que as estudantes oriundas de camadas sociais menos favorecidas pudessem transformar suas identidades, tornando-se sujeitos de uma ação social direcionada à formação de uma associação de artesanato – momento em que a escrita foi utilizada para explorar seu valor social e funcional no cotidiano das envolvidas no processo educativo.

1.1 A sociolinguística interacional: das origens à contribuição para a pesquisa

Desde seu surgimento na década de 80, a Sociolinguística Interacional vem abordando as relações existentes entre a linguagem, a sociedade, a cultura e a cognição por meio de um diálogo entre diferentes áreas, tais como a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Linguística entre outras. Esse diálogo entre áreas que abordam as relações entre língua e sociedade pôs em evidência a estreita relação entre a cultura e os hábitos linguísticos de uma dada comunidade, como também demonstrou o papel fundamental que o contexto cultural exerce sobre a linguagem, a identificação e manutenção de valores, comportamentos, costumes e tradições partilhados entre falantes de um mesmo grupo social (cf. BORTONE, 2007).

John Gumperz (1988) foi o maior representante da Sociolinguística Interacional, o qual apoiou seus estudos na perspectiva da interação social, ou seja, para ele as relações interpessoais controlam e direcionam o comportamento dos usuários da língua. Desse modo, a Sociolinguística Interacional tornou-se um método de estudo dos usos da língua na interação social, considerando o contexto sociocultural dos falantes em interações face a face.

A partir das análises de comportamentos comunicativos em interações face a face, Gumperz (1988; 2002) ressaltou que os falantes utilizam pistas para sinalizar as suas intenções comunicativas que podem ser de natureza linguística, paralinguística e/ou prosódicas, o que o fez salientar a importância da flexibilidade comunicativa em contatos interculturais. Nesse sentido, para tal autor, a flexibilidade comunicativa significa a necessidade de haver entre os falantes estratégias discursivas capazes de facilitar a comunicação, seja verbal ou não. A esse respeito, denominou “pistas contextualizadoras” as estratégias que visam facilitar a comunicação e que assumem relevância para a interpretação da interação ocorrida entre os falantes, além de contribuírem para a sinalização de elementos contextuais. Em relação às pistas de contextualização, retomar-se-á com esse assunto no capítulo destinado à leitura.

Ainda no tocante à interação face a face, os estudos de Goffman (1967) estão, estreitamente, alinhados à Sociolinguística Interacional, uma vez que esse autor, além de descrever a cultura analisada dos participantes de seus estudos,

também se interessou pelas microanálises de interações sociais entre os sujeitos, observando os gestos, os olhares, o posicionamento dos sujeitos e a verbalização dos participantes durante as interações.

Os estudos direcionados à comunicação em interações face a face alinharam-se ao campo da sociolinguística educacional por meio do conceito de competência comunicativa desenvolvido por Hymes (1972), o qual propõe a adequação da linguagem às diversas ocasiões e situações. No tocante ao contexto escolar, esse autor considera que a escola deveria treinar o aluno a reconhecer características contextuais e a desempenhar papéis verbais de acordo com estas, levando-o a reconhecer que, em situações públicas e formais, ele deverá usar a norma padrão, não, porque esta seja melhor do que qualquer outra norma, mas porque goza de status social.

De acordo com Bortone (2014, p. 37-54), o conceito de flexibilidade comunicativa é fundamental para desvincular o ensino da norma padrão da ideia de certo e de errado, como também é importante para levar o aluno a desenvolver a capacidade de usar a língua de acordo com a situação na qual se encontra. Em sentido semelhante, Lemle (1978) já havia informado que a missão do educador é auxiliar os estudantes a adquirirem competência no uso das formas linguísticas socialmente prestigiadas, acrescentando os usos regionais e coloquiais que já têm domínio.

Contribuindo com a abordagem anterior, Erickson (1986), ao investigar a interação face a face no ambiente escolar, passou a aplicar a etnografia às pesquisas com o objetivo de detalhar o comportamento humano e de compreender os significados expressos pelos sujeitos nas situações e nos eventos de fala. Esse autor entende que a perspectiva etnográfica interessada em compreender o processo de escolarização parte do pressuposto de que as interações em sala de aula se dão em um contexto onde há uma multiplicidade de significados que compõem parte de um universo social e cultural, ou seja, a sala de aula é como uma comunidade na qual participam diferentes sujeitos que assumem papéis diferentes no processo de ensino-aprendizagem.

Resumidamente, as pesquisas iniciadas por Gumperz, Goffman, Hymes e Erickson confirmam que na interação os falantes desenvolvem habilidades linguísticas verbais ou não verbais para interagirem em situações sociais diferentes ou com pessoas de identidades sociais diferentes. Logo, considerando-se o contexto educacional, é necessário levantar o perfil sociolinguístico do educando, a fim de facilitar a formulação de uma política pedagógica que, ao garantir o acesso do aluno à norma padrão, respeite suas peculiaridades culturais. Ressalte-se que quanto mais o professor tem conhecimento do perfil sociocultural e linguístico de seus alunos, mais condições terá para detectar e reduzir as dificuldades quanto ao ensino-aprendizagem de língua materna.

Assim, em consonância com os pressupostos dessa linha de raciocínio, a aprendizagem passa a ser vista como um processo dinâmico, interacional, constituído de diferenças no qual estão envolvidos professores e alunos nas mais variadas situações de interação. Nesta, surgem diferenças linguísticas, culturais, sociais, ideológicas, étnicas e outras, por isso a importância de criar-se em sala de aula um ambiente interacional harmonioso capaz de acolher as diferenças e contradições, de promover uma socialização por meio de uma pedagogia culturalmente sensível e de contribuir na formação e transformação da identidade dos estudantes, no sentido de que estes se tornem sujeitos das suas ações sociais (ERICKSON, 1986).

Conforme a abordagem de Erickson (*idem*), a metodologia culturalmente sensível também diz respeito à consciência de ver a língua a partir de seus usos sociais, portanto, adquirir uma consciência sociolinguística significa começar a agir diferente em sala de aula, respeitando-se o universo sociocultural do aluno. Conseqüentemente, um ensino pautado nesse método compreende, entre outras coisas, que não se pode dizer aos alunos que há uma fala certa e uma fala errada, mas que há falas mais monitoradas e menos monitoradas e que se deve usar uma ou outra de acordo com a situação na qual se encontra, mas sempre em função de sua adequação à situação de fala.

Dessa forma, pesquisas etnográficas, como as da sociolinguística interacional, defendem uma concepção mais multicultural das práticas de uso da língua, permitindo perceber comportamentos estereotipados, preconceituosos,

inclusive comportamentos que reforçam as estruturas de dominação e o fracasso escolar. Nesse direcionamento, verifica-se que as práticas discursivas e interacionais em sala de aula devem ser definidas por meio da análise dos sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como por meio de práticas sociais construídas pelos sujeitos nas ações e interações com o outro no dia a dia da sala de aula. Destarte,

os processos de ensino e aprendizagem são vistos como processos sociais e interativos que ocorrem no interior de uma cultura específica produzida na escola, devendo, portanto, ser explorados dentro das situações reais em que ocorrem (MACEDO, 2005, p.15).

Toda a discussão abordada até aqui remete à ideia de que em sala de aula interagem sujeitos socioculturais - alunos e professores - engajados em situações que envolvem atividades e eventos de letramento, sobretudo, no que diz respeito às práticas de leitura e de escrita (MACEDO, 2005). Dessa forma, em sociedades complexas que têm a escrita e a leitura como requisito primordial para a integração dos indivíduos, deve-se buscar uma redefinição das práticas sociais que hoje incluem fazer uso constante da leitura e da escrita como requisito para ter-se acesso de forma plena às informações (BORTONE, 2014, p. 37-54).

No que concerne à redefinição das práticas sociais, significa dizer que se faz necessário criarem-se condições adequadas de aprendizagem, isto é, para converter a aprendizagem em um processo significativo, deve-se buscar o conhecimento prévio do aluno em sua realidade sociocultural para ensiná-lo a usar a língua e a escrita com competência e flexibilidade, além de oferecer-lhe uma visão de mundo crítica, tal como sugere a metodologia de uma educação culturalmente sensível.

Retomando a ideia de Gumperz (1988), dir-se-á que o espaço da sala de aula exigirá que o professor use estratégias que facilitem a comunicação entre docentes e aprendizes, bem como o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, nos momentos de interação em sala de aula, o professor deve pautar sua prática no desenvolvimento de habilidades linguísticas (ou não) que capacitem seus alunos para interagirem em situações sociais diferentes. Assim, se a língua for considerada como um fenômeno sociocultural ou, em outras palavras, interacional,

será possível romper-se com as práticas inflexíveis baseadas em metodologias ineficazes. Para tanto, no cenário do ensino de língua materna, também há de se considerar que a língua padrão está absolutamente ligada à classe social, disso decorre que as variedades não padrão são estigmatizadas pelas classes dominantes economicamente, o que resulta na dificuldade de ascensão social do aluno cujo dialeto é estigmatizado.

Assim, a perspectiva da Sociolinguística Interacional forneceu a este estudo a imprescindível noção de que as práticas escolares que envolvem a leitura e a escrita devem emergir para e do contexto de interação entre professor e aluno por meio do desenvolvimento de atividades que considerem a identidade social, linguística e cultural dos discentes. A esse respeito, Allan Bell (2014, p. 212-214) reafirma o papel da Sociolinguística na atualidade ao dizer que a língua está relacionada, entre outros aspectos, à interação, como também a identidades e a ideologias.

Diante disso, a relevância da Sociolinguística Interacional para este estudo está na premissa de que, no contexto de interação entre professor e alunos, é possível em sala de aula promover a valorização da identidade sociocultural dos discentes, desenvolver a participação social e as habilidades linguísticas. Nesse sentido, subsidiado pelos paradigmas dessa ciência, o resultado deste trabalho demonstrará que o contexto de interação em sala de aula é, no mais das vezes, um meio propício para os sujeitos do processo educativo construir suas identidades, relacionarem-se com os demais sujeitos e compreenderem as demandas sociais. Desse modo, focalizando questões de letramento com situações que envolvem leitura e escrita, os gêneros discursivos servirão como mediadores para a construção de um espaço social formador de sujeitos ativos.

Ante ao exposto anteriormente, resta ainda esclarecer que, embora a Sociolinguística Interacional tenha contribuído grandemente para este estudo, a metodologia de pesquisa escolhida não foi a etnografia interacional, uma vez que a geração de dados foi realizada por meio da pesquisa-ação. Do mesmo modo, também não será abordada a noção de enquadres ou *footing* nas questões que envolvem a interação entre professora e alunas, o que justifica a ausência de fundamentação teórica sobre esses dois elementos importantes para a análise de

interações face a face. Como dito nas palavras iniciais deste capítulo, o perfil desta tese apresenta bases teóricas que se complementarão no decorrer da pesquisa.

1.2 Letramentos

1.2.1 Da alfabetização ao letramento ideológico

Este trabalho não procura definir os termos letramento e alfabetização, mas se propõe a explicar as questões envolvidas nesses dois conceitos e que estão relacionadas às visões e funções da escrita e da leitura em sociedades modernas. Sobre o assunto aqui abordado, a principal conclusão a que todos os teóricos chegam é que letramento, desde a sua origem até as suas mais variadas concepções, está relacionado com a escrita, ou seja, não faz sentido compreender o termo letramento dissociado da escrita, seja do ponto de vista da dimensão individual ou da dimensão social (BORTONE, 2014, p. 37-54).

Os precursores dos estudos sobre o letramento, como Goody e Watt (1969), se voltaram para a comparação entre as sociedades que usavam a escrita e as ágrafas, apontando, na maioria das vezes, para a superioridade cultural dos povos que dominavam o sistema escrito. Em seguida, outros teóricos, como Cole e Scribner (1981), propuseram até mesmo que o desenvolvimento cognitivo estivesse intimamente relacionado à aquisição da escrita, de modo que os indivíduos que não foram formalmente escolarizados estariam, segundo a concepção das sociedades tecnológicas, excluídos das formas de pensamento tipicamente letradas.

Em sequência, no que concerne aos novos estudos acerca do letramento como uma prática social, destacaram-se estudiosos, como Street (1984), Heath (1983), Barton e Hamilton (2000) e, no Brasil, Soares (1998), Kleiman (1995), entre outros. Soares (2004, p.18), por exemplo, procura definir o sentido que tem o termo Letramento e afirma que no Brasil letramento e alfabetização, por muitas vezes, se confundem:

palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês **literacy**: **letra-**, do latim **littera**, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em fermento, o resultado da ação de ferir). **Letramento** é,

pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como a consequência de ter-se apropriado da escrita. (grifos da autora)

Conforme a definição de letramento de Soares (*idem*), percebe-se que o indivíduo letrado não é simplesmente aquele que aprendeu a ler e a escrever apenas reconhecendo e manipulando as letras do alfabeto (significado conveniente para o alfabetizado), mas é a condição de quem se apropria das habilidades de leitura e de escrita incorporando-as às práticas sociais. Em outras palavras, o indivíduo letrado é aquele que faz uso da leitura e da escrita com desenvoltura e propriedade e as relaciona com as práticas sociais fora da escola, utilizando-as em suas atividades sociais e profissionais.

No tocante aos termos letramento e alfabetização, Tfouni (2005) diz que, embora haja uma distinção entre os dois, eles são processos inter-relacionados, considerando o letramento como um “continuum”, ou seja, um fenômeno que ocorre juntamente à alfabetização, mas que ultrapassa o processo de escolarização. A partir disso, a autora questiona se faria sentido falarmos em indivíduos letrados e iletrados, tal como há alfabetizados e analfabetos. Contudo, afirma que o termo “iletrado” não se justifica na sociedade atual, uma vez que nas sociedades modernas as pessoas mesmo sem saber ler e escrever estão sempre expostas aos usos sociais da escrita. Portanto, em sociedades industriais modernas há “graus de letramento ou níveis de letramento, o que implica a ausência do letramento em ‘grau zero’ – equivalente ao iletramento” (TFOUNI, 2005, p. 24).

Soares (2004, p. 92) complementa a abordagem de Tfouni ao tratar o letramento e a alfabetização como processos interdependentes e indissociáveis:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no *contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento. (grifos da autora)

Essa autora prossegue e, em seguida, afirma que definir se há sujeitos completamente “iletrados” é mais complexo do que demonstrar quando o indivíduo é analfabeto. As dificuldades de definição de letramento aliadas a problemas de natureza ideológica e política evidenciam a imprecisão desse fenômeno,

considerando que o letramento abrange uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais em cada comunidade.

Portanto, a noção de “níveis ou grau de letramento”, como dito por Tfouni, ainda não consegue dar conta do caráter complexo do fenômeno, pois um sujeito pode ser considerado letrado em sua comunidade, mas pode não ser fora dela. Desse modo, dependendo do contexto e do foco dado ao letramento, o indivíduo poderá se posicionar de diferentes maneiras, a partir do momento da interação entre os participantes, assim como em relação aos processos e estratégias interpretativas (KLEIMAN, 1995, p. 40).

Essas discussões acerca das concepções de letramento e de alfabetização explicam que o conceito de letramento passou a ser utilizado nos meios acadêmicos na tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais. De acordo com Kleiman (1995, p. 15), o conceito de alfabetização é muito restrito em função do desenvolvimento social que acompanhou os usos da escrita desde o século XVI - período em que os grupos de poder nas cidades passaram a utilizá-la como meio para mudanças políticas, sociais e econômicas. Mais tarde, o mesmo se deu nas sociedades tecnológicas.

Em consequência, os efeitos do letramento passaram a ser analisados com o uso da escrita como uma tecnologia da comunicação em grupos minoritários e em grupos que sustentavam o poder por meio dela. Dessa forma, buscou-se relacionar efeitos sociais e culturais aos usos da escrita em diferentes grupos. Refletindo sobre isso, Soares (2004, p. 34) acrescenta que a concepção de letramento também surgiu no Brasil em decorrência de haver pessoas que, mesmo dominando a escrita alfabética, são incapazes de ler e de compreender determinados textos que circulam na vida cotidiana. Menciona também que é possível analisar as consequências sociais e linguísticas da inserção social de um analfabeto, mostrando que, mesmo não sabendo ler e escrever, ele pode ser considerado um indivíduo letrado a partir da sua participação social em eventos de letramento.

Ademais, o fato de frequentemente pessoas alfabetizadas não desempenharem com proficiência atividades de letramento nas comunidades em

que estão inseridas desencadeou, na década de 80, uma discussão nos meios acadêmicos acerca das práticas de letramento no país, a fim de facilitar a compreensão das questões sociais que estariam relacionadas aos usos da escrita e da leitura.

Em função disso, a proposta de ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento passou a ser uma das exigências do sistema educacional gerada com o desenvolvimento das sociedades modernas, com o advento da globalização e com os avanços tecnológicos que a acompanharam, demandando o envolvimento e a participação social, cultural e política dos indivíduos do século XXI. Nesse sentido, saber ler e escrever tornaram-se as capacidades de compreender a diversidade de situações de vida e de circunstâncias comunicativas que circulam em meio à sociedade.

De acordo com Bortone (2000, p. 159-167), o indivíduo atinge o estágio de letramento quando se torna capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la:

O letrado, por sua vez, seria aquele que se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita, o que, obviamente, alterará seu estado ou condição do ponto de vista social, cultural, político, linguístico e, por vezes, até econômico.

Por essas palavras, entendendo a leitura e a escrita como formas de agir e de pensar sobre o mundo, Bortone (*idem*) quer dizer que o letramento está relacionado às questões ideológicas e políticas inerentes à posição do indivíduo na realidade em que vive, o que significa que a concepção de letramento está relacionada a práticas culturalmente determinadas. Tal pensamento da autora vai ao encontro do modelo ideológico de letramento postulado por Street (1984).

Envolvido com as concepções de letramento, Street (1984) tratou, especialmente, de duas dimensões distintas sobre a leitura e a escrita – a primeira, mais restrita (individual), o autor chama de *modelo autônomo de letramento* o qual pressupõe uma visão da leitura e da escrita como objeto descontextualizado e menos conectado com as particularidades do tempo e do espaço. Assim, a escrita

seria entendida como “produto completo em si mesmo e que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (STREET, 1984, p. 47).

Em contraposição ao modelo autônomo, há outra dimensão sobre a leitura e a escrita – mais social (ideológica) – chamada de *modelo ideológico de letramento*. Neste, os significados que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela foi inserida. Por meio da dimensão ideológica, Street busca compreender as práticas de leitura e de escrita como práticas contextualizadas, construídas em contextos específicos. De acordo com essa visão, os significados culturais, políticos e ideológicos são constitutivos das práticas de letramento, implicando a análise das condições de produção dos letramentos, focalizando-se sobre *o que, como, quando e por que ler e escrever* (MACEDO, 2005, p. 33).

Destarte, a leitura na concepção individual de letramento refere-se a habilidades linguísticas e psicológicas que caminham desde a habilidade individual de decodificar palavras até a capacidade – também individual - de compreender textos escritos em diversos tipos de materiais de leitura, como livros didáticos, jornais, enciclopédias, revistas, anúncios etc. Já a concepção social não concebe o letramento como um atributo pessoal, mas as maneiras como as habilidades de leitura relacionam-se com as necessidades, com os valores e com as práticas sociais. Sobre esse aspecto, Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p. 7-8) definem que *“práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento”*, ou seja, seriam as formas culturais de utilizar a linguagem escrita ao longo da vida.

Portanto, a definição de letramento abrange dimensões diversas a partir do foco priorizado. Quando o foco é posto sob a visão da dimensão individual (modelo autônomo), o letramento é visto como um atributo pessoal “à simples posse individual das tecnologias mentais complementares de ler e escrever” (SOARES, 2004, p. 66). No entanto, quando o foco é direcionado à dimensão social (modelo ideológico), o fenômeno do letramento passa a ser visto como um processo cultural, definido como um conjunto de exigências sociais de usos da língua escrita, como também, de acordo com Kleiman (1998, p.181), de usos da oralidade:

o letramento está presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral como escutar notícias de rádio é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e de lexicalização típicas da modalidade escrita.

Dirigindo-se à oralidade e ao letramento, Bortone (2012, p. 192-203) afirma que refletir sobre o lugar da oralidade é tão importante quanto refletir sobre a escrita, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar, uma vez que a oralidade é uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso. A autora entende que uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, quando se considera que o letramento é o uso da escrita na sociedade e que pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, até os indivíduos que desenvolvem tratados de filosofia e matemática. Sobre essa questão, Rojo (2000, p. 5), ao abordar a relação entre letramento e escola, defende que “a escola é letramento e dele decorre, quer suas práticas sejam orais ou escritas; quer haja ou não texto escrito sendo utilizado na sala de aula.”

Logo, o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais e, sim, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Isto implica dizer que se tornou papel das escolas a função de desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder às demandas sociais cotidianas que requerem os usos da leitura e a produção de símbolos escritos. Do mesmo modo, os programas de educação básica têm de desenvolver nos adultos as habilidades que precisam ter para manter seus empregos ou obter outros melhores, receber treinamento e os benefícios a que têm direito e assumir suas responsabilidades cívicas e políticas (SCRIBNER, 1981).

Por meio das reflexões apontadas até aqui, fica evidente o caráter amplo do letramento, que pode ser concebido por meio das necessidades de usos da leitura e da escrita, definidas no tipo de participação e nas práticas letradas de cada indivíduo. Tais reflexões fazem perceber que o conceito de letramento é complexo, levando a associar a alfabetização à dimensão individual (aquisição do código alfabético e numérico) e o letramento à dimensão ideológica e social, compreendendo que a leitura, assim como a escrita, são primeiramente um meio de

entender a realidade e de interagir com ela por meio da participação crítica, ou seja, tornando-as parte do cotidiano como modos de expressão e de comunicação.

Em função disso, alguns especialistas das áreas da educação e da linguística afirmam ser mais adequado referir-se a letramentos, no plural, e não no singular. Street (1984, p. 47) afirma que seria, provavelmente, mais apropriado referir-se a “letramentos” do que a um único letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades adquiridas pelo conhecimento passado oralmente e pelo fornecido através da escrita.

No âmbito dessa discussão, assim como proposto por Freire (1976, p. 39), vê-se o papel do letramento como *a libertação do homem ou de sua “domesticação”*, isto é, o processo de aprendizagem não está meramente vinculado ao processo de aquisição da leitura e da escrita, mas é um meio de criar condições para a aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade em que os homens vivem e dos seus objetivos, a fim de estimular a iniciativa e a participação do homem na criação de projetos capazes de atuarem sobre o mundo, de transformá-lo e de definir os objetivos de um autêntico desenvolvimento humano.

Assim, após as abordagens teóricas tratadas até aqui e também influenciadas por elas, as práticas de ensino desenvolvidas por este trabalho tratam o letramento como eventos para envolver atividades específicas com variados gêneros discursivos, sejam verbais ou não verbais. Essas atividades foram direcionadas à formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de transformarem a realidade que os cerca, isto é, o momento em que a leitura e a escrita constituem parte essencial da realidade do aluno.

1.2.2 Das práticas de letramentos na escola aos multiletramentos

Consoante aos estudos das práticas escolares envolvendo leitura e escrita, Kleiman (1995, p. 44) constata que na escola ainda predomina o modelo autônomo de letramento:

[...] é o modelo autônomo de letramento, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de

considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever [...]

A esse respeito, a autora afirma que a escola é a maior responsável pela promoção do letramento durante o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, porém o modelo utilizado por ela reduz a escrita e a leitura a um produto que não depende de um contexto ou de sujeitos sociais para que se concretize.

Acerca do assunto, Soares (2004, p. 92) argumenta que o contexto escolar não avalia a aquisição de habilidades de leitura seguindo um processo contínuo, ou seja, uma avaliação progressiva da aquisição de habilidades, de conhecimentos, de usos sociais e culturais da leitura. Esse fato é decorrente da fragmentação e seleção do conhecimento, o qual deve ser aprendido e planejado por períodos em que o aprendizado deve se dar em um tempo pré-determinado, por meio de itens de testes e provas padronizadas. A consequência disso é a redução do conceito de letramento distante das habilidades de leitura e práticas que partem do contexto escolar para fora dele.

Soares assegura que os meios de avaliação da leitura em países em desenvolvimento não seguem uma avaliação progressiva dessa prática e, portanto, não conduzem a uma avaliação significativa do letramento escolar. Já em países desenvolvidos, o letramento escolar é definido através do estabelecimento de determinados padrões de progressos desejados em leitura e escrita através de testes padronizados e/ou informais. Temos, no segundo caso, o fenômeno do letramento multifacetado que não mede as habilidades de leitura e escrita em apenas um período estabelecido, mas o contínuo desenvolvimento da leitura até atingir os seus usos sociais.

No entanto, a avaliação da leitura apenas em testes padronizados, tanto em países desenvolvidos como em desenvolvimento, ainda restringe as práticas de leitura e escrita apenas ao contexto escolar, desfavorecendo suas habilidades sociais fora da escola. Além dos problemas postulados por Soares, Bloome (1987) também levantou alguns aspectos relevantes no que tange à pesquisa sobre letramento escolar, entre eles, de forma geral, encontra-se o modo como os pesquisadores abordam o estudo do letramento na escola sem considerar a

natureza da escolarização e a aprendizagem na sala de aula, ou seja, distante da natureza da interação entre alunos e professor, entre os textos que usam, como os utilizam e as condições curriculares presentes nessa interação.

Diante desse cenário e de acordo com Street (1984), o modelo ideológico de letramento seria a alternativa para superar o modelo autônomo predominante nas práticas pedagógicas escolares que envolvem a leitura e a escrita, de modo a desenvolvê-las contextualizadas com os demais eventos de letramento que constituem o cotidiano dos estudantes. Assim, o letramento ideológico funcionaria como um meio para redimensionar as práticas educacionais às práticas sociais e fazer com que os envolvidos nelas passem a refletir sobre a sociedade.

Entretanto, o modelo ideológico de letramento não deve ser entendido como uma negação completa das práticas autônomas escolares, uma vez que, embora desvinculadas dos contextos sociais de uso, a leitura e a escrita na escola são uma forma de prática social. Igualmente, deve-se compreender que o modelo autônomo contrapõe-se ao modelo ideológico no que diz respeito às práticas de letramento culturalmente determinadas e, dessa forma, os significados e a valorização da escrita vão ser diferentes dependendo do contexto sociocultural em que o sujeito estiver inserido.

Portanto, compete à escola seguir do modelo autônomo de letramento para o ideológico, isto é, a escola deve atender as especificidades de seus componentes curriculares e, ao mesmo tempo, propiciar condições que estimulem os alunos a desenvolverem habilidades e conhecimentos de usos sociais e culturais da leitura e da escrita.

Essa abordagem acerca do ensino da leitura e da escrita na perspectiva dos letramentos sociais – expressão cunhada por Street (1999) – alcançou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que ratificam todo o percurso iniciado na década de 80 de substituição do enfoque da língua como código e da aprendizagem da língua como decorrente de exercícios de análise de seus diferentes níveis (fonológico, morfológico e sintático, basicamente) para o enfoque da língua como um processo abrangente de uso e de análise de seus significados socioculturais (PCNs, 1997, p. 22).

Consequentemente, a preocupação com as práticas de letramento no ensino da escrita e da leitura também foram expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), por exemplo, em seu artigo 36, dispondo que o currículo do ensino médio destacará a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. A lei assegura que o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

Assim, nos objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) propõe-se o ensino da língua portuguesa de modo que o domínio da língua tenha estreita relação com a possibilidade de plena participação social. Logo, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, tais como:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;

- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia.

No que se refere ao currículo escolar e às práticas de letramento, é importante pontuar que, atualmente, há uma corrente vinculada aos estudos dos multiletramentos que preveem, além dos saberes postulados pelos PCN's, a abordagem das diferentes culturas populares em sala de aula, levando o aluno a aprender o respeito por outros valores e a entender o outro, mesmo que distante de sua cultura (cf. Barton e Hamilton, 1998). Essa corrente considera que todas as formas de cultura, da erudita à popular, devem ter igual espaço no âmbito da aprendizagem para, assim, respeitar-se a identidade cultural de cada aluno.

Ao enfatizar os multiletramentos e o currículo escolar, Rojo (2009) afirma que quando os alunos aprendem a respeitar outros valores e a compreender o outro, mesmo que distante de sua cultura, constrói-se uma aprendizagem alicerçada no diálogo multicultural através da participação dos alunos nas diversas práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita. A autora informa que:

cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (ROJO, 2009, p.115).

Por essas palavras, Rojo caracteriza a escola como um espaço cujo papel fundamental é o de não só aceitar e valorizar a cultura do aluno de classes sociais menos favorecidas, como também inseri-la no ambiente escolar para evitarem-se conflitos entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas.

De modo semelhante, Rojo (2012) afirma que a escola também deve introduzir uma gama de novas culturas e de outros gêneros de discurso que surgem no mundo globalizado e que estão presentes na vida dos alunos. Conforme dito por essa autora, as novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação, como a multiplicidade de linguagens, acarretam os multiletramentos.

A esse respeito, tal autora propõe a pedagogia dos multiletramentos para a formação de leitores críticos, criadores e transformadores, o que significa que na atualidade o currículo escolar também tem um novo desafio: explorar as características de textos multiculturais, multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos, a fim de “transformar os hábitos institucionais de ensinar e aprender”. Desse modo, articulada com os Parâmetros Curriculares, está a preocupação com o aprimoramento das práticas escolares para adequar o ensino à pluralidade cultural e às modificações sociais, por isso é fundamental que a escola contemporânea possa proporcionar aos discentes o contato com diferentes gêneros, incorporando, inclusive, o uso das tecnologias digitais para que alunos e educadores aprendam a ler e a escrever por meio delas.

Nesse direcionamento, em função das mudanças nas tecnologias, os textos que invadem o cotidiano dos alunos, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos exigem a aquisição e o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita que acompanhem essas mudanças. Para tanto, segundo Rojo (2012, p. 16), “é de fundamental importância que a escola se torne uma agência de democratização dos letramentos” para que os textos que circulam na realidade dos alunos possam possibilitar-lhes a tomada de consciência, o despertar de uma identidade e a percepção de que são agentes sociais capazes de repensar e de transformar a realidade em que estão inseridos.

Reiterando as discussões anteriores, Canclini (1997, p. 142) fomenta a ideia de que é preciso haver uma “descoleção” das práticas escolares canonizadas para outras que requerem posturas e olhares diferenciados. Portanto, compete à escola ampliar as práticas de letramento que já realiza, considerando que a atuação do professor enquanto agente de letramento vai além das atividades de leitura e de escrita, devendo, por isso, abranger práticas letradas orais e escritas que são requeridas socialmente e que podem ser abordadas na escola.

Frente à abordagem sobre os multiletramentos, Kleiman (2007) assegura que o professor tem de atuar como agente de letramento ao traçar estratégias de ensino que resultarão em aprendizagem, formação social e estímulo para que seus aprendizes desenvolvam múltiplas capacidades. No entanto, como retrata essa autora, um dos maiores entraves que impedem o avanço das atividades escolares

para práticas de multiletramentos está relacionado à precariedade na formação docente. Resultado disso é a constatação de que a escola separa as práticas letradas de suas instituições de origem e trabalha os textos por ela produzidos de forma descontextualizada e uniforme.

Solé (2008), em um dos seus trabalhos, também faz uma reflexão sobre como trabalhar a leitura na perspectiva dos multiletramentos. Nele, a autora destaca o grande desafio da leitura na atualidade: criar estratégias de como ler para compreender e apreender o desenvolvimento de competências leitoras, bem como as competências que o estudante precisa desenvolver a partir do estímulo do professor.

Contudo, a escola brasileira ainda precisa superar muitos entraves para o ensino da leitura e da escrita na perspectiva dos multiletramentos, uma vez que há, no Brasil, uma grande parcela da população que se alfabetizou, mas não incorporou as práticas de leitura e escrita, isto é, não lê livros, jornais, não sabe, por exemplo, redigir um ofício, escrever um telegrama ou entender uma bula de remédio, porque as escolas não estão preparando devidamente produtores de textos e leitores proficientes. Isso explica que os brasileiros com pouca escolarização e pouco contato com a cultura de letramento, provavelmente, terão muitas dificuldades para compreender o discurso de eventos de letramento, como o de um político em um jornal escrito ou televisivo (cf. BORTONE, 2012).

Dessa maneira, neste trabalho, procurou-se desenvolver atividades práticas a partir de textos, inclusive orais, nos quais as estudantes da turma pesquisada pudessem se reconhecer e, ao mesmo tempo, desenvolver a reflexão e a criticidade. Além disso, tal como trata Rojo (2012), os gêneros de discurso utilizados caminham na perspectiva dos multiletramentos para que as alunas pudessem reconhecer a finalidade social dos gêneros e incorporar a leitura e a escrita como práticas, de fato, sociais. Ademais, em um dado momento da pesquisa, a leitura e a produção de textos comuns à formação de uma associação de artesanato foi uma forma de valorizar a cultura das alunas oriundas de classes sociais menos favorecidas, inserindo-as em práticas letradas, segundo os pressupostos da dimensão social do letramento (STREET, 1984).

Com isso, compreende-se que a leitura e a produção de variados gêneros pode facilitar o acesso ao conhecimento e, do mesmo modo, ampliar as possibilidades de trans(formação) da identidade do sujeito sobre o mundo. Assim, como dito por Kleiman (2007, p. 422), o professor precisa atuar como agente de letramento em prol de uma educação responsável, transformadora e criadora.

1.2.3 Das práticas de letramentos à noção de identidade

Para relacionar as práticas de letramento que envolvem a leitura e a escrita ao conceito de identidade, tomar-se-á alguns pontos importantes da Análise de Discurso cuja perspectiva teórica e metodológica investiga o uso da linguagem nas instituições sociais e as relações entre a linguagem, o poder e a ideologia.

O principal aspecto da Análise de discurso relevante para este trabalho encontra-se no conceito de identidade associado aos estudos de Hall (2006). Para ele, a identidade está intimamente envolvida com a maneira pela qual os membros de uma cultura constroem através da linguagem significados que exercem papel fundamental na transformação social. Assim, Fairclough (2001) apresenta o discurso como prática social em que determinados usos da linguagem são ideológicos, compreendendo a ideologia como um conjunto de construções da realidade, tais como as relações sociais e as identidades sociais.

No tocante à ideologia nas práticas de letramento, Street (1984; 1995), Barton (1994) e Barton e Hamilton (1998) enfatizam que os participantes nos eventos de letramento utilizam a escrita para desempenhar papéis sociais relacionados às suas crenças e ideologias. Desse modo, conforme Street (1984; 1995), a leitura e a escrita como práticas sociais são multidimensionais e, por isso, incluem o sujeito e suas identidades nas situações de interações.

Diante dessas reflexões e a partir das práticas de letramentos no contexto educacional brasileiro, Magalhães (2012) analisa o processo de formação identitária e afirma que os múltiplos discursos existentes nos eventos de letramento são representações de práticas sociais. Assim, a autora destaca que na escola há estudantes das mais variadas classes sociais e, por isso, no espaço escolar há uma tensão entre diversos discursos, entre eles há aqueles que remetem ao espaço

social dos alunos, enquanto outros, ao espaço social dos professores. Logo, a escola acaba por tornar-se um ponto de tensão entre as relações discursivas e interdiscursivas existentes na sociedade.

Envolvido com os estudos sobre a formação da identidade cultural, Hall (2006, p. 21) aborda como ocorre o processo de formação e transformação da identidade do sujeito na sociedade pós-moderna:

[...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é às vezes descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade de classe para uma política de diferença.

Com essas palavras, Hall entende que vários fatores contribuem para a formação identitária, no entanto, eles podem mudar de acordo com o contexto. Interpretando-se a ideia desse estudioso para o contexto educacional, dir-se-á que a escola não pode fazer uso de práticas de ensino homogeneizadoras nivelando toda a heterogeneidade social que há no ambiente escolar. Essa perspectiva remete a um dos problemas do ensino de Língua Portuguesa, o qual, tradicionalmente, as atividades de leitura e escrita têm-se restringido, cada vez mais, à perspectiva dos grupos dominantes, promovendo ainda mais a exclusão social e cultural. A esse respeito, Kleiman (2007, p. 422) afirma que os professores priorizam o trabalho com o conhecimento científico e acadêmico em detrimento do conhecimento produzido nas relações sociais cotidianas, reproduzindo, dessa maneira, todo sistema social e educacional pensado pela elite dominante.

Assim, segundo ressalta Barton (1994, p. 39), os letramentos identificam-se culturalmente e associam-se aos diferentes domínios da vida social, tais como a casa, a escola, a igreja e o trabalho, lugares onde as pessoas agem e interagem, utilizando a língua de acordo com os contextos sociais e culturais. Portanto, à medida que a língua é utilizada nos mais variados contextos sociais e culturais, a identidade vai sendo formada. Hall (2006, p. 38) complementa a ideia anterior ao afirmar que:

(...) a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, (...) Ela permanece sempre incompleta e está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Logo, compreendendo a formação das identidades como um processo contínuo, a escola, como uma agência de letramento que articula seus objetivos para a perspectiva da formação social, tem de ser a mediadora na formação ou transformação das identidades – social, cultural, profissional, entre outras – dos sujeitos envolvidos no processo educativo (cf. KLEIMAN, 2007).

Outrossim, dir-se-á que a escola necessita tornar-se mais atrativa para fazer sentido na formação sociocultural dos aprendizes, além de ter de criar um espaço para que os alunos compreendam a estrutura da sociedade, mas se vejam como sujeitos dotados de identidade. Nesse sentido, as práticas educacionais devem ser mediadoras de discursos cujas formas possam ressignificar o conhecimento do indivíduo na tentativa de levá-lo a um posicionamento definido e marcado pela sua condição social e pela necessidade de transformar a realidade.

Dessa maneira, orientado pelas abordagens teóricas dos autores anteriormente mencionados, este estudo oportunizou às estudantes participantes da pesquisa o contato com práticas de letramentos a partir da leitura e escrita de gêneros que foram utilizados para que as discentes do Programa Mulheres Mil pudessem se ver como sujeitos sociais, dotados de identidades e que, ao mesmo tempo, essas práticas também pudessem transformar suas identidades.

CAPÍTULO II

2 OS GÊNEROS COMO MEDIADORES DO PROCESSO DE LETRAMENTO

Atualmente, as mais recentes pesquisas e debates sobre os diferentes gêneros discursivos da vida social e os papéis sociais que eles exercem em uma diversidade de contextos culturais têm apontado para a contribuição do ensino de língua materna na perspectiva do gênero, já que para os sujeitos interagirem nas esferas de comunicação, tais como na escola, no trabalho, no ambiente familiar, na sua comunidade, faz-se necessário entender porque em cada uma dessas esferas circulam gêneros específicos que requerem conhecimento de sua função social, como também de sua estrutura.

Assim, neste trabalho, os gêneros atuam como mediadores de atividades de leitura e escrita intencionais e situadas socialmente no âmbito da turma do Programa Mulheres Mil, compreendendo que a sala de aula é um ambiente social capaz de fornecer oportunidades para um propósito social, cujo interesse é a simulação de atividades de letramento que se baseiam em demandas socioculturais reais. Dessa forma, sistematizamos os estudos de renomados autores sobre os gêneros discursivos junto as suas contribuições para as práticas de linguagem em sala de aula.

2.1 Da localização histórica dos estudos de gêneros discursivos desde Bakhtin às tendências mais recentes

O interesse pelo estudo dos gêneros vem desde a antiguidade aristotélica, quando Aristóteles agrupou os textos de acordo com suas características ou espécies: político ou deliberativo, forense ou judicial e de exibição ou demonstrativo (FIORIN, 2006). No entanto, a partir de Bakhtin (1952-1953) a noção de gênero recebeu, de forma significativa, novas aplicações, por isso esse filósofo russo tornou-se um marco na linguística moderna e suas teorias orientaram e ainda orientam a maioria das teorias de enunciação.

Na obra *Os Gêneros do Discurso* (1952-53/1979), Bakhtin afirma que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, o autor considera que a língua é um veículo de interação entre dois indivíduos socialmente organizados e é essa interação que pode dar origem à enunciação. Assim, afirma que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

Outrossim, Bakhtin (1979) considera que há várias esferas de comunicação humana e em cada uma delas há uma infinidade de gêneros orais e escritos que se modificam na medida em que determinada esfera desenvolve-se. Com essa constatação, classificou os gêneros em primários e secundários – os primários, por exemplo, relacionam-se à comunicação verbal do cotidiano, enquanto os secundários, fundamentalmente escritos, surgem nas esferas de comunicações mais complexas e desenvolvidas. Por assim defender, Bakhtin considera que os gêneros secundários surgem de formas reelaboradas dos diversos gêneros primários. Ainda a esse respeito, conclui que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades de multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 1979, p.262).

Com igual interesse no campo das teorias sobre gêneros está o autor Bernard Schneuwly – um estudioso da Escola de Genebra e precursor da abordagem da questão de gênero relacionada ao ensino de língua. Um de seus mais comentados estudos intitula-se *Gêneros e tipos textuais: considerações psicológicas e ontogenéticas*, obra na qual o autor desenvolveu as relações existentes entre tipos e gêneros (RAMIRES, 2005).

No tocante ao estudo dos gêneros, esse autor sustentou a tese de que a situação de interação é determinante para a escolha do gênero a ser utilizado. Porém, no que se refere aos gêneros primários e secundários propostos por Bakhtin, Schneuwly (2004, p. 29) considera que os secundários não são controlados pelos

primários, os quais se estabelecem no momento de ação da linguagem, isto é, há mecanismos mais potentes de controle para o gênero secundário se estabelecer.

Ademais, ao considerar que a aprendizagem se dá nas interações sociais, Schneuwly propõe que os gêneros são valiosos instrumentos facilitadores do ensino de língua ou, dizendo de outra maneira, quanto mais contato os sujeitos têm com diferentes gêneros, mais capacidades terão para comunicar-se com as pessoas. Contudo, segundo o autor, o gênero só pode ser um instrumento mediador da comunicação desde que o indivíduo possa apropriar-se dele:

O instrumento para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização (2004, p. 24).

Outro teórico dos estudos sobre gêneros chama-se Jean Michel Adam o qual, a partir do conceito de gênero de Bakhtin como também da sua distinção entre gêneros primários e secundários, construiu o conceito de sequência textual. Em sua teoria,

Adam mostra que os textos compõem-se de sequências, que são sob determinados aspectos, independentes, ou seja, cada uma, em si mesma, possui traços característicos que a individualizam; contudo, são dependentes sob outros aspectos, pois não existem à revelia dos gêneros textuais. Sob este ângulo, elas não são autônomas. Enquanto os gêneros textuais englobam um número maior de ocorrências no meio social, as sequências aparecem de forma mais simplificada e, em um mesmo gênero, podem-se encontrar várias sequências (SOUSA, 2007, p. 1503).

Por meio dessas breves considerações acerca dos estudos dos gêneros segundo Bakhtin, Schneuwly e Adam, nota-se que se romperam as abordagens tradicionais sobre o tema em questão, especialmente, com as contribuições de Bakhtin quando definiu os gêneros de discurso como produtos da interação verbal ou, em outras palavras, como ações sociais materializadas nos inúmeros textos orais e escritos que os sujeitos utilizam, socialmente, de acordo com funções definidas pelo contexto vivido. Por conseguinte, a variedade de gêneros são modos de entender a realidade, de interpretar o mundo e de mostrar claramente o dinamismo das práticas e dos sujeitos sociais que desenvolvem estilos particulares para relacionarem-se de diferentes modos com a língua (cf. BAKHTIN, 2000).

Influenciados pela perspectiva enunciativa de Bakhtin, autores, como Halliday, Halliday e Hasan, J.R. Martin, John Swales, Bazerman, Carolyn Miller, entre outros, também se comprometeram em discutir o conceito de gênero a partir do início da década de 80. De modo geral, eles direcionaram o foco da análise de textos em função dos objetivos comunicativos compartilhados por pessoas envolvidas em atividades sociais e em contextos específicos. Nos estudos desses autores, há em comum o conceito de gênero relacionado aos usos da linguagem em ações sociais discursivas recorrentes que apresentam algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo (MOTTA-ROTH, 2006).

Contribuindo com o tema, na Linguística Sistêmico Funcional, Halliday e Hasan (1989) abstraíram a ideia de gênero através das funções semióticas específicas à cultura. Essa vertente de pensamento parte da premissa de que a estrutura linguística está completamente relacionada com a função social e com o contexto, ou seja, as escolhas ou registros semântico e léxico-gramaticais são refletidos na estrutura dos textos, que apresentam elementos específicos da situação em que determinado gênero ocorre.

Ressalte-se que, na concepção funcional, cada gênero corresponde a padrões textuais recorrentes e a contextos situacionais, ou seja, o texto vincula-se ao uso que se faz da linguagem para que certos objetivos sejam alcançados e à situação de experiência humana com a qual determinado registro de linguagem é associado (DELL'ISOLA, 2012, p. 12).

Nesse contexto de discussão, a obra de Halliday (1978, p. 68) aponta que as escolhas linguísticas (registro) descrevem a variação dos textos no que diz respeito ao “campo” do discurso dentro de um determinado contexto, à “relação” entre os participantes e ao “modo” ou ao papel que a linguagem está desempenhando. Assim, para esse estudioso, as escolhas no nível do contexto de uma cultura (gêneros) refletem-se nas escolhas no nível situacional (registro). No contexto de situação, o campo, a relação e o modo correspondem, respectivamente, no nível linguístico, a três metafunções da linguagem que representariam a realidade social: ideacional, interpessoal e textual – a primeira refere-se à representação da ação (quem está fazendo, o que está fazendo, a quem, quando e onde); a segunda descreve as interações entre os participantes e a última descreve a forma como os

textos se organizam – informações implícitas e explícitas; como a coerência e a coesão se relacionam com o dado e o novo (HALLIDAY, 1978, p. 33).

Com sua teoria, a obra de Halliday repercutiu nas abordagens de gênero da “Escola de Sydney”, como também, serviu de fundamento para trabalhos posteriores cujo foco seria auxiliar os estudantes ao exercício adequado das escolhas linguísticas para suas necessidades. Halliday (1994) assinala que:

O contexto da cultura determina a natureza do código. Como uma língua se manifesta através de seus textos, a cultura se manifesta através de suas situações; assim, atendendo ao texto em situação, uma criança compreende o código e, ao usar o código para interpretar o texto, ela compreende a cultura. Dessa forma, para o indivíduo, o código engendra a cultura, e isso proporciona uma inércia poderosa para o processo de transmissão.

Guiado pela obra de Halliday, J.R. Martin (1997) posicionou o gênero na abordagem sistêmico funcional, definindo-o como parte do registro: “o registro (abrangendo campo, relação e modo) contextualiza a linguagem e, por sua vez, é contextualizado pelo gênero”. Esse autor entende que gêneros são formas de agir em meio a “processos sociais graduais e guiados por objetivos, através dos quais os sujeitos sociais vivem suas vidas em uma dada cultura” (MARTIN, 1997, p. 43).

Nessa forma de investigação, a visão de gênero segue da análise do propósito social para o registro e para a estrutura linguística, entretanto, sugere a noção de que gêneros são “apenas formas”. Conquanto tenham surgido questões sobre as abordagens sistêmico funcionais, as pesquisas dessa natureza foram importantes para edificar o modo como os gêneros agregam sistematicamente propósitos sociais a ações sociais e linguísticas.

Para além da estrutura, a sociorretórica de Swales (1990) trabalhou, especialmente, a retórica e os propósitos comunicativos do texto. Para ele, o gênero não depende apenas do nível linguístico, pois inerente a cada gênero está o propósito comunicativo que motiva uma ação cujas intenções são compreendidas como motivadoras da existência dos textos. Conforme esse teórico, o propósito comunicativo é um critério privilegiado para reconhecimento de um gênero e para compreender como os textos organizam-se retórica, informativa e estilisticamente:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero (SWALES, 1990, p. 58).

De acordo com esse enfoque, os gêneros são a base da ocorrência de eventos comunicativos flexíveis constituídos de conteúdo (o que expressamos), forma (modos de organizar palavras e ideias), função (objetivo da comunicação) e contexto de situação. No entanto, em pesquisas posteriores, o autor constata que é difícil identificar o propósito comunicativo de um gênero, uma vez que pode haver “múltiplos propósitos comunicativos” que não são evidentes à primeira vista. (SWALES, 2004, p. 3).

Ainda no campo da sociorretórica, Charles Bazerman (1997) focalizou o estudo do gênero para uma visão mais performativa e sociológica:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São enquadres para a ação social. São lugares em que o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações pelas quais interagimos. Os gêneros são os lugares familiares para onde vamos, para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e as placas de sinalização que usamos para explorar os lugares desconhecidos (BAZERMAN, 1997, p. 19).

Por tais palavras, o autor quer dizer que os gêneros são reveladores de formas de vida e modos de ser que são moldados pela ação social, pelo pensamento e pelas situações comunicativas entre os sujeitos. Significa, então, que em suas práticas sociais, as pessoas desenvolvem o conhecimento dos gêneros que utilizam e a consciência de que esses gêneros participam de uma ampla rede de sistemas.

Mais recentemente, Bazerman descreveu os gêneros como “fenômenos de reconhecimento psicossocial” (2005) e, mais tarde, como “ferramentas de cognição” (2009). Assim, questionou as implicações sociológicas e psicológicas dos gêneros, afirmando que eles são tanto a forma pela qual imaginamos e, conseqüentemente, criamos a ordem social, como a forma pela qual refletimos cognitivamente,

pre vemos e compreendemos nosso lugar e nossas interações dentro dessa ordem. Por assim dizer, o autor pondera que:

Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Com esse foco, compreende-se que os gêneros integram processos de atividades organizadas socialmente e reconhecíveis como formas de comunicação que coordenam atividades tipificadas e o compartilhamento de sentidos. Ademais, segundo ele, os textos organizam atividades e, por isso, contribuem para a formatação de comportamentos discursivos, moldando intenções, motivações, expectativas, atenção e afeto, pois disponibilizam ideias, conhecimento e fornecem os modos de vida que selecionamos no dia-a-dia, construídos em espaços sociais reconhecidos.

Consoante ao sistema de compreensão de Bazerman, percebe-se a ideia de gênero como uma ação social – conceito desenvolvido por Carolyn Miller (1994), a qual considera que os gêneros precisam ser definidos pelas ações sociais que ajudam a reproduzir e, não apenas, pela relação entre os traços substanciais e formais que incorporam em situações recorrentes. Por tal entendimento, Miller (1994, p. 38-39) pressupõe que:

O que aprendemos quando aprendemos um gênero não é apenas um padrão formal ou mesmo um método para alcançar nossos próprios fins. O mais importante é que aprendemos que fins podemos ter: aprendemos que podemos elogiar, defender ou recomendar uma pessoa a outra, instruir clientes em favor de um fabricante, assumir um cargo oficial, relatar progresso em atingir metas. Aprendemos a compreender melhor as situações em que nos encontramos e o potencial de fracasso ou sucesso ao agirmos juntos. Como ação recorrente e significativa, os gêneros incorporam um aspecto de racionalidade cultural. Para o crítico, os gêneros podem servir como índice de padrões culturais e como ferramentas para explorar as realizações de falantes e escritores determinados; para o estudante, os gêneros servem como chaves para a compreensão de como participar das ações de uma comunidade.

Com esses princípios, Miller permitiu que pesquisadores pudessem estudar os padrões e práticas culturais e, ao mesmo tempo, refletir sobre como os gêneros

poderiam ser mais bem utilizados para ajudar os alunos a compreender e participar de ações sociais.

Através das contribuições dos autores mencionados anteriormente, constata-se que os estudos sobre gêneros implicam em diversificadas teorias. Não obstante, há em comum entre elas o ponto de vista de que os gêneros estão presentes em todas as circunstâncias da vida em que as ações humanas são mediadas pelo discurso. Por conseguinte, compreende-se que os gêneros como ações sociais que são, modificam-se à medida que as práticas sociais adquiridas mudam, ou seja, sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que tais práticas surgem e circulam, visto que na sociedade as pessoas usam diferentes gêneros para alcançar objetivos culturalmente motivados.

2.2 Da síntese do estudo de gêneros no Brasil à importância para o ensino e para a promoção dos letramentos

No cenário brasileiro, as pesquisas sobre gêneros têm feito uma síntese das teorias descritas na seção anterior deste capítulo que vai desde a teorização de Bakhtin até os quadros da linguística sistêmico funcional e da sociorretórica. A influência desses campos de estudos originou no país, a partir da década de 90, um pensamento direcionado às práticas pedagógicas de linguagem favorável à compreensão do funcionamento linguístico, retórico e sociológico dos gêneros. Nesse contexto, o interacionismo sociodiscursivo ganhou destaque, por exemplo, com os trabalhos de Jean Paul Bronckart (1999; 2006), Schneuwly e Dolz (2004).

No âmbito da investigação, o sociointeracionismo norteou uma teoria da ação baseada em contextos sociais discursivos, fundamentada em gêneros, os quais são tidos como frutos das atividades sociais e como veículos que permitem que os sujeitos realizem ações de linguagem e participem de diferentes atividades sociais. Em outras palavras, o interacionismo discursivo postula que:

[...] as ações humanas devem ser tratadas em suas dimensões sociais e discursivas, considerando-se a linguagem como a principal característica da atividade humana, já que os seres humanos interagem a fim de se comunicar, através de atividades coletivas de linguagem e ações individuais, consolidadas em textos de diferentes gêneros (BALTAR et al., 2009, p. 53).

Essa abordagem interacionista e sociodiscursiva é uma das correntes de estudos que pretende descrever os atributos enunciativo/discursivos do funcionamento dos gêneros, bem como pretende projetar conteúdos de ensino-aprendizagem alicerçados em práticas didáticas nas quais os gêneros têm uma função central (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Tal vertente teórica herdou de Bakhtin dois focos – o primeiro, centrado na linguagem em uso e, o segundo, nos gêneros como enunciados tipificados. Outrossim, na atenção dada à análise da linguagem, recordou de Vygotsky (1986) as distinções essenciais entre agir, atividade e ação – “agir” descreve toda intervenção motivada a alguma coisa; “atividade” refere-se à noção socialmente definida de agir em certas situações; e “ação” conduz a uma atividade realizada individualmente. Essas três distinções são perceptíveis em planos sociodiscursivos de análise da linguagem, tais como: motivacionais (referente a “agir”, ou seja, são os motivos para agir), intencionais (referente à “atividade”, isto é, são os propósitos para agir) e de recursos e instrumentos (referente à “ação” ou às estratégias e ferramentas habituais para agir).

Dessa feita, esses planos também permitem dizer que as ações de linguagem implicam um ato de enunciação segundo uma atividade que predetermina seus objetivos. Por assim dizer, entre as dimensões sociais e comportamentais da linguagem, os gêneros acabam por desempenhar um papel de mediação entre atividades e ações ou, melhor dizendo, os gêneros incorporam motivos sociais dinamicamente ligados a situações de uso e ajudam a coordenar o desempenho de realidades, interações e identidades sociais (BALTAR et al., 2009, p. 54).

Na concepção interacional, Bronckart (1999 *apud* Marcuschi, 2008) afirma que a apropriação dos gêneros discursivos é um mecanismo fundamental para a socialização dos sujeitos, uma vez que são formas de legitimação discursiva que são construídas nas interações socioculturais. Conforme a concepção dialógica de língua de Bakhtin (2000), os sujeitos são tidos como atores/construtores sociais, ou seja, são protagonistas que, dialogicamente, se constroem discursivamente, seja pela oralidade ou pela escrita. Assim, compreende-se que os gêneros representam o contato do sujeito com as práticas sociais, isto é, tudo que os indivíduos falam, leem ou escrevem está inserido em um gênero discursivo.

Dentro desse paradigma, o interacionismo sociodiscursivo adota um modelo de análise que consiste em investigar:

o conteúdo com o qual, o lugar onde e o momento em que os participantes se engajam na interação; os participantes em seu espaço físico; o lugar social em que a interação se realiza; os papéis sociais dos participantes; e os efeitos da escrita (ARAÚJO, 2010, p. 46).

Como consequência, tal modelo de investigação confere, pedagogicamente, formas de ensinar a leitura e a escrita no nível textual e, não, no gramatical, de sorte que o ensino da leitura e escrita em gêneros e seus contextos de uso situem os alunos em atividades sociais que definem a escrita como uma ação sociodiscursiva e consequente. Ademais, por vezes, essa abordagem teórica pode combinar o conhecimento das ações sociais produzidas pelo gênero para descrever suas estruturas léxico-gramaticais. Acerca disso, Bronckart (1999, p. 113) aponta que:

[...] a ação da linguagem é analisada por meio do texto, a partir de tipos de discurso (interativo, teórico etc.), sequências (narrativa, argumentativa, etc.), mecanismos de textualização (conectores, coesão nominal, etc.) e mecanismos enunciativos (modalização, voz, etc.).

Esses diálogos em torno dos gêneros motivaram a publicação das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2006) as quais vieram reafirmar, no âmbito nacional, o papel do conceito de gênero como recurso pedagógico para o ensino de como a linguagem funciona:

[...] a ênfase dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos.

[...] o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. (BRASIL, 2006, p. 28-36).

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o conceito de gênero prevaleceu para o aprendizado da leitura e, principalmente, para o aprendizado da produção de textos orais e escritos. Por isso, a escola deve construir uma metodologia a partir deles, já que são determinantes não só pela estrutura

textual, mas, especialmente, pela sua função social. Com a abordagem dos gêneros na aprendizagem da leitura e da escrita, o aluno torna-se parte integrante e participante dos funcionamentos sociais da língua.

No tocante ao ensino, diversas escolas e pesquisas têm demonstrado que as pedagogias voltadas para os gêneros discursivos são satisfatórias, porquanto:

Apontam caminhos para levar o aluno a se engajar em uma atividade de produção textual como uma forma de estar no mundo, de agir com um objetivo e com um motivo. (...) O ensino de produção textual com base em gêneros demanda uma descrição detalhada de contextos específicos, a consideração de elementos linguísticos, que mantêm relação sistemática com o comportamento ou eventos sociais que desejamos explicar (DAVIS, 1995, p. 434).

Conforme as palavras de Davis elucidam, as relações entre os gêneros e suas condições de produção contribuem para o ensino, porque esclarecem o significado dos textos para a vida individual e coletiva, bem como o papel deles na estruturação de uma cultura e de uma percepção mais apurada da relação entre linguagem e prática social. Igualmente, a análise detalhada de elementos linguísticos e ideológicos do texto em seu contexto de produção localiza e explica o raciocínio do sistema de escolhas ou de comportamentos linguísticos.

Assim, a proposta de ensino da leitura e da escrita por meio de gêneros deve ser preparada para atender as necessidades do contexto, o que implica na importância do uso de materiais associados à realidade local, à percepção e ao entendimento das relações entre texto e contexto. Note-se que perceber o contexto sociocultural que certo gênero veicula é fundamental para facilitar ao aluno a compreensão dos textos que se constroem e se modificam na medida em que as práticas sociais mudam, ajudando-o, dessa forma, ao reconhecimento da função social do gênero.

No que diz respeito à metodologia de leitura e produção formulada na perspectiva dos gêneros, Bortone (2009, p. 115) enfoca que:

as seguintes questões deveriam ser formuladas: qual o contexto cultural e social desse gênero? Qual o público alvo? Em que ambientes sociais esse gênero circula? Quem o produz? Quem o distribui? Quem o consome? De que maneira? Como ele se estrutura para atender a esses objetivos, e assim por diante.

Essa visão caracteriza os pressupostos do letramento social, o qual entende que para ensinar o aluno a aprender a ler e a escrever na escola, esta tem de se transformar em um espaço interativo de aprendizagem que nasce a partir da realidade social do educando (FREIRE & HORTON, 2003).

Dessa maneira, dentro de uma perspectiva discursiva, interacional e contextual no centro de práticas socioculturais, entender-se-á que o letramento em leitura e escrita por meio dos variados gêneros (orais e escritos) determina, em grande medida, o modo como as pessoas pensam e agem no e sobre o mundo. Por isso, Koch & Elias (2006) propõem o foco na interação autor-texto-leitor, compreendendo que a leitura é uma atividade em que se consideram as experiências e conhecimentos do leitor.

Diante da visão que relaciona letramento e gêneros, a leitura pressupõe saber ler a realidade social e a produção de texto significa um caminho para levar o aluno a se engajar em atividades cujo objetivo é agir em situações sociais relevantes para sua vida. Acerca disso, Marcuschi (2005, p. 10), ressalta que ensinar a linguagem sob a perspectiva do gênero é trabalhar “com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com indivíduos situados naquela cultura”. Para isso, são necessárias atividades “com as espécies de textos que uma pessoa num determinado papel [na sociedade] tende a produzir”.

Ante a esse aspecto, Bortone (2016, p. 145-170) informa que a metodologia baseada em gêneros insere os textos orais e escritos em sua função social e, por isso, os insere na dimensão metatextual da leitura. Além disso, Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 63) afirmam que a compreensão e a produção de gêneros textuais se dão pela competência denominada metagenérica:

Os exemplares de cada gênero, evidentemente, mantêm entre si relações intertextuais no que diz respeito à forma composicional, ao conteúdo temático e ao estilo, permitindo ao falante, devido à familiaridade com elas, construir um modelo cognitivo de contexto, que lhe faculte reconhecê-los e saber quando recorrer a cada um deles, usando-os de maneira adequada. É o que se tem denominado de competência metagenérica.

Logo, se o ensino da leitura e escrita com enfoque nos gêneros facultar ao aprendiz a competência metagenérica, deduz-se que essa competência possibilite

que o estudante, ao reconhecer o gênero em que está inserido o texto, passe a dominar as marcas desse gênero e, conseqüentemente, compreenderá a função social dos textos que norteiam a produção nas práticas sociais.

Acerca do que a competência metagenérica confere ao aluno, Bazerman (2007, p. 87) reconhece que “quando viajamos para novos domínios comunicativos, nós construímos nossa percepção sobre eles com base nas formas que conhecemos”. Em outras palavras, compreende-se que à medida que o estudante vai tornando-se capaz de prever as características de um determinado gênero, tais como as estruturas textuais, as marcas enunciativas e seu papel social, ele passa a adquirir domínio da leitura e da escrita diante das diferentes situações comunicativas nas quais se depara.

Nesse ponto, a função do gênero para o ensino da linguagem acaba por envolver as competências necessárias à construção do letramento escolar formuladas tanto pela Lei de Diretrizes e bases (Lei nº 9394/96), como pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 1998). A esse respeito, as políticas educacionais ressaltam, especialmente, três competências que os alunos devem adquirir ao longo do processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa. São elas: competência interativa, gramatical e textual.

No que diz respeito à competência interativa, os PCNEM (1998, p. 27) sugerem que:

O papel da disciplina de língua portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação. [...] Compreende o processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, que têm a linguagem como mediadora das ações e definidora das intenções. [...] Um aprendizado de língua implica a apreensão da prática dos usos da língua construídos e compreendidos em interações. Daí porque não se pode trabalhar só a gramática, desvinculada de seu aspecto sociopragmático.

Assim, cultivando-se a ideia de que os gêneros são a manifestação da língua nos mecanismos de comunicação do dia a dia das pessoas, no ensino de língua portuguesa, eles acabam por desenvolver parte da competência interativa ao demonstrarem que os diversificados gêneros são formas de os usuários da língua realizarem atos, discursos, manifestarem conhecimentos com uma intenção e com

uma função social. Daí verifica-se que cabe à escola, portanto, o papel fundamental de mediação para que se promova uma proficiência dessas formas de usos da linguagem.

Isto se explica porque o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Ademais, é pela linguagem que as pessoas comunicam-se, têm acesso à informação, expressam e defendem opiniões, partilham ou constroem visões de mundo e produzem cultura (BORTONE, 2012).

Igualmente, o ensino a partir dos gêneros também está incorporado aos procedimentos relativos ao desenvolvimento da competência gramatical em dois sentidos: primeiro, para ressaltar os aspectos que dizem respeito à variação da língua e, segundo, para levar o aluno à adequação de seu discurso ao interlocutor, à situação e ao gênero discursivo. Ressalte-se que no ato interacional de produção textual/discursiva, entram as noções de registro, os conhecimentos de mundo, os processos inferenciais, além dos aspectos pertinentes à competência textual, como a coerência, a coesão e os efeitos de sentido dos textos (ANTUNES, 2007). Por isso, Bortone (2012, p. 199) informa que “o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à incorporação de outras competências, como a interativa e a textual”.

Assumindo esse posicionamento, ao tratar da competência textual, os PCNEM indicam que o estudante deve fazer uso competente tanto da leitura como do texto escrito, seja para a produção de textos claros, como para o domínio da leitura e da escrita, a fim de garantir-lhe a possibilidade de participação social e a sua inserção no mercado de trabalho.

Em sentido semelhante, exige-se que a escola esteja inserida em um modelo de uso social da linguagem, considerando, minimamente, os seguintes elementos constitutivos da produção escrita: o texto, os sujeitos interlocutores, o contexto sócio histórico e os diversos gêneros com suas respectivas funções sociais. Assim, assume-se a importância do trabalho com os gêneros no ensino de língua, de leitura e de produção textual que deve permitir, de acordo com Marcuschi (2008, p. 213), o

desenvolvimento de um trabalho de produção de texto com materiais que, efetivamente, circulam socialmente.

A partir dos apontamentos vistos nesta seção, compreende-se que os textos não podem ser isolados das práticas sociais e que, portanto, o ensino através dos gêneros envolve analisar tanto as práticas sociais quanto analisar os textos que emergem delas. Por conseguinte, faz-se compreensível que o desenvolvimento de uma didática de gêneros e letramentos implica saber como a escola pode oferecer condições para que os alunos possam entender os usos da linguagem como práticas situadas em dimensões sociais, conhecendo mais sobre *como, por que e para que* as pessoas usam os textos. Portanto, nessa didática é preciso, entre outras abordagens,

- identificar o contexto no qual o texto está inserido;
- antecipar as características e a função social do gênero textual;
- perceber o propósito comunicativo do texto;
- construir as inferências necessárias para completar os vazios textuais;
- perceber no texto as referências a outros textos, sua intertextualidade (BORTONE, 2009, p. 115).

Nesse sentido, adotando um olhar sociodiscursivo, esta pesquisa dispôs-se ao desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nas quais os gêneros são mediadores do letramento, cuja visão mais ampla sobre o ensino e a prática em sala de aula associa a leitura e a escrita de textos às práticas de diferentes domínios sociais. Ao trabalhar com textos direcionados à realidade das alunas do Programa Mulheres Mil, como também com gêneros comuns à formação de uma associação de artesanato, buscou-se, também, nesse contexto, constituir um processo social orientado para que as alunas, ao entrarem em contato com diferentes tipos de textos, descobrissem novos modos de escrita para explorar seus usos em atividades sociais (cf. Hamilton, 2000). Com tal orientação, a abordagem dos gêneros na escola funcionou como a forma mais adequada de se mostrar às alunas que a leitura e a escrita são funcionais, têm valor social e devem ser usadas no cotidiano.

CAPÍTULO III

3 LEITURA E ESCRITA COM VISTAS AO LETRAMENTO SOCIAL

Para concluir a exposição teórica deste estudo, tratar-se-á da relevância do letramento em leitura e escrita na sociedade atual por meio de uma discussão feita sobre o que é ler, sobre os procedimentos relacionados ao ato de ler e de escrever e, para finalizar, sobre o perfil do professor em constante letramento.

A necessidade de tratar também dos processos que envolvem a prática da leitura e da escrita consolidou-se pelo interesse em enfatizar a natureza social do letramento através de atividades interativas que não estão centradas nas propriedades formais dos textos, mas, sim, em seus usos reais e nas práticas sociais em que estão situadas as alunas da turma do Programa Mulheres Mil.

Dessa maneira, considerando a leitura como a principal via de acesso ao mundo letrado, procurou-se o reforço teórico que pudesse contemplar estudos que tratem, especialmente, do modo como a escola deve entender a função dos textos para ensinar seus aprendizes a ler e a utilizar a leitura e a escrita efetivamente em suas vidas.

3.1 Dos processos de leitura e escrita às práticas de ensino

Os estudos no tocante à concepção de leitura comprovam que, tal como se tomou a escrita do ponto de vista do código, por muito tempo a leitura também esteve restrita à mera decodificação. Entretanto, ler um texto é realizar, além da decodificação de sons em letras, “a apreensão de seu sentido e de sua coerência interna” (BORTONE, 2008, p. 7).

Ao tratar, por exemplo, sobre os processos de leitura, Kleiman (1993, p. 12) caracteriza a ação de ler como um processo psicológico no qual:

o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração,

como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como *faculdades*, necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão, da memória. (Grifos da autora)

Ante ao apontamento da autora, compreende-se que a leitura é um meio privilegiado para estabelecer o encontro entre as habilidades cognitivas e metacognitivas do leitor, tais como a capacidade de interpretar, de fazer analogias, construir inferências, refletir sobre o que foi lido, tirar conclusões, fazer julgamentos, entre outros.

Percepções como as de Kleiman têm motivado a reflexões acerca de um novo fenômeno: diante de uma sociedade, cada vez mais, centrada na escrita, não basta apenas aprender a ler e a escrever no sentido de decodificação das palavras, haja vista que é preciso adquirir competência para usar a leitura e a escrita, como também é preciso envolver-se com as práticas sociais da escrita. Nesse sentido, esse fenômeno põe em evidência o letramento – termo concebido na ideia de dar destaque à natureza social da escrita uma vez que se refere ao conjunto das práticas sociais em cujo processo estão envolvidas atividades de ler e de escrever.

Dessa forma, se o letramento tem relação com a capacidade de apropriar-se da leitura e da escrita nas práticas sociais, deduz-se que ler e escrever, além de serem meios de acesso à informação, também são maneiras de proporcionar aos indivíduos o contato com a realidade que os cerca, possibilitando-lhes, a partir dos textos, meios para utilizar o conhecimento escrito no contexto social em que estejam inseridos.

Compartilhando com semelhante ideia, Soares (1998, p. 39-40) aponta que “o indivíduo letrado usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”. Isto se explica porque nas sociedades modernas essas práticas tornaram-se um meio de plena participação social, visto que, atualmente, estamos inseridos em “uma nova realidade social na qual não basta ler e escrever, é preciso saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade moderna nos faz a todo o momento” (BORTONE, 2008, p. 8).

No cerne dessa discussão, a leitura passa a ser vista, não, como mera decodificação, mas como “uma prática que remete a outros textos e a outras leituras”, não só o texto escrito, como também filmes, músicas, propagandas, isto é, todos os gêneros disponíveis são meios de um cidadão letrado fazer uso da leitura em todos os momentos de sua vida, de ler a realidade a sua volta e de, conseqüentemente, utilizar a escrita para atingir objetivos sociais (KLEIMAN, 1993).

No entanto, o trabalho desenvolvido no ambiente escolar, em especial por meio do componente curricular de Língua Portuguesa, ainda está relacionado à árdua tarefa de decifrar palavras. Tal tradição escolar não proporciona atividades prazerosas de leitura e, cada vez mais, os alunos têm a percepção de que ler e escrever são atos extremamente difíceis. Os motivos pelos quais os alunos não gostam, especialmente, de ler estão implícitos nas concepções inadequadas sobre a natureza do texto e da leitura trabalhadas em sala de aula. Dessa maneira, para Kleiman (1993, p. 16), os educandos fracassam, pois não conseguem extrair o sentido da leitura como resultado da interação entre o sujeito-leitor e porque as atividades de leitura na escola são desmotivadoras,

perversas até, pelas conseqüências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português.

Ao defender essa posição, a autora indica alguns problemas das três concepções de leitura existentes no âmbito educacional – a primeira equivale à leitura como “decodificação”, a qual pressupõe uma atividade meramente superficial das informações contidas no texto. Para Kleiman, “essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno”; a segunda corresponde à leitura como “avaliação” em que o professor afere a capacidade leitora do aluno por meio da atenção à pronúncia e à pontuação quando se lê em voz alta; e a terceira é compatível a uma concepção “autoritária”, em que a única interpretação cabível ao texto é ditada pelo professor. Nesse tipo de abordagem, desconsideram-se quaisquer oportunidades de construção conjunta dos sentidos entre as ideias e as oportunidades de compreensão do texto.

A conclusão de Kleiman sobre a natureza inadequada do texto no ensino de leitura alcança os dados demonstrados pelo SAEB – Sistema de Avaliação de Educação Básica. Este tem mostrado que um terço dos estudantes brasileiros não consegue entender o enunciado de uma questão ou um enredo de uma história mais longa. Esses dados apontam, claramente, para o fato de que o domínio da leitura nas escolas brasileiras ainda está longe de ser uma realidade e que o desenvolvimento da competência leitora deveria ser prioridade em todos os níveis de ensino. Sobre o fenômeno, Soares (2004, p. 09) refere-se da seguinte forma:

É verdade que não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA), espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização.

Com igual interesse no processo escolar de letramento, Rojo (2004, p. 01-04) aponta que:

a escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio. Isso se dá, em boa parte, porque as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor (idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra.

E continua ao salientar a incapacidade da escola em ensinar a ler:

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de

leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual (ROJO, 2004, p. 4).

Consoante ao dito por Kleiman, Soares e Rojo, compreende-se a urgência de a escola e o professor mudarem suas práticas de leitura tradicionais para o ponto de vista sociointeracionista com o qual o leitor em formação possa entender para que serve ler determinados textos, isto é, perceba qual a função social da leitura. Por conseguinte, é preciso que a escola desenvolva outras estratégias de leitura para abordar o texto, a fim de estabelecer uma interação entre os níveis de conhecimento dos estudantes, sejam eles de qualquer natureza, tanto linguísticos, como textuais e de mundo.

Essas estratégias devem visar, além da habilidade de decodificação para ler e escrever, à interação dos alunos com os textos para a produção de sentido ou, em outras palavras, entre o conteúdo dos textos e os conhecimentos prévios dos alunos deve existir uma distância que permita o processo de atribuição de significados que caracteriza a compreensão do material escrito (SOLÉ, 2008).

Com semelhante pensamento, Carvalho (2000, p. 86-87) afirma que são necessários outros conhecimentos para que a compreensão se efetive:

(...) primeiro, ler não é apenas juntar sílabas em palavras e palavras em frases, ou seja, não basta ser alfabetizado para compreender o que se lê. Segundo, há um longo caminho a ser trilhado, depois da alfabetização, até que o indivíduo ganhe autonomia de leitura e seja capaz de abordar, com segurança e espírito crítico, textos científicos, didáticos, jornalísticos, literários etc. Terceiro, a escola pode e deve contribuir para a formação de leitores, adotando práticas de leitura e escrita que reforcem a busca de significados, da compreensão, e não a simples decodificação.

Ainda que a habilidade de decodificação seja o ponto de partida para se alcançar outras habilidades, ela, por si só, não garante a proficiência em leitura (cf. Rojo, 2004). As outras surgirão, caso o professor se envolva nesse processo com a intenção de tornar a leitura algo significativo, ou seja, esteja disposto a construir estratégias que levem seu aluno a tornar-se letrado. Para tanto, é fundamental ter-se clareza sobre o valor e a função social da leitura, compreendendo que é por meio dela que o indivíduo pode ativar tanto os conhecimentos sócio históricos como os

cognitivos. Ademais, é preciso entender e abordar a leitura do ponto de vista do exercício da cidadania para propiciar a construção de leitores críticos que não têm apenas acesso à informação, mas que têm facilidade em entender e pensar sobre o que leram.

Posto dessa maneira, Rojo (2004, p. 3) afirma que não adianta seguir perpetuando práticas anacrônicas, como a da memorização, não basta, tampouco, dar ao aprendiz um livro e pedir para que leia. Não basta, igualmente, ter uma boa biblioteca na escola, embora tanto a oferta de livros como o respaldo de uma boa biblioteca sejam auxiliares importantes para o incentivo da prática da leitura. Assim, como fator decisivo de letramento, é preciso que na escola haja uma metodologia adequada para o ensino de uma leitura competente. Por isso, a seção que segue tratará da natureza do texto e das estratégias capazes de promoverem o letramento do aprendiz.

3.2 Da natureza do texto às estratégias de leitura

No que concerne ao ensino da leitura e da escrita, pode-se dizer que a principal inadequação pedagógica da escola está na concepção ineficaz feita por ela sobre a natureza do texto e da leitura em sala de aula, cujo foco é, basicamente, o código. Essa falha pedagógica reitera que a leitura não pode ser compreendida como mero ato mecânico de decodificação de palavras, uma vez que durante o ato de ler são ativados conhecimentos entre as informações contidas no material escrito e os conhecimentos dos próprios leitores.

Ante a abordagem acerca da natureza dos textos, Kato (1985, p. 57) os considera “não apenas como unidade formal, mas, sobretudo, como uma unidade funcional, isto é, uma unidade de comunicação”. Diante disso, sobrepondo-se a função comunicativa aos aspectos formais, verificar-se-á que a natureza dos textos, muito longe de ser fragmentada, é essencialmente relacional quando o texto é considerado como uma unidade de sentido.

Essa visão é responsável por definir a leitura como um ato de reconstrução de sentidos em que o leitor mobiliza um complexo exercício cognitivo para encontrar e compreender os significados de um texto, reconstituindo o todo, discriminando os

pontos principais, pesando o que é essencial e o que é secundário. Nesse complexo exercício, o leitor lança mão de vários níveis de conhecimentos que estão além do linguístico para haver compreensão. Por isso, Bortone (2008, p. 9) afirma que a leitura é um ato todo feito de integrações de partes que, se bem feita, leva à identificação de uma unidade de sentido.

Ademais, a autora relaciona a natureza dos textos com o discurso e com as propriedades inerentes a eles. Assim, compreende que o texto é a concretização do discurso que faz parte de nossos contatos sociais e de nossa competência interacional, como também entende que há três importantes propriedades concernentes aos textos, tais como a função comunicativa, a unidade semântica e a unidade formal.

Em consonância com Bortone, por função comunicativa, entendem-se as intenções do autor do texto dentro de um contexto sociocultural no qual está inserido o discurso e a delimitação dos conhecimentos partilhados pelos interlocutores; a unidade semântica diz respeito ao campo da coerência – para ser um texto, uma ocorrência linguística precisa ser percebida pelo receptor como um todo significativo – ; e a unidade formal – terceira propriedade – refere-se à coesão.

Nesse sentido, é possível dizer que cada texto manifesta um discurso que, a partir de suas propriedades, estabelece formas de interação e troca de conhecimentos entre leitor e texto. Outrossim, Koch & Elias (2006, p. 45-54) também deram atenção às formas de conhecimento que são ativadas durante a interação entre leitor e texto:

1. O conhecimento ilocucional: permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor, em uma dada situação;
2. O conhecimento comunicacional: quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa;
3. Conhecimento metacomunicativo: aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio de sinais de articulação ou apoio textuais;

4. Conhecimento superestrutural ou sobre gêneros textuais: tipo de conhecimento que nos permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social.

Posto dessa forma, fica evidente que a ação de ler manipula diversificados conhecimentos, contudo, no âmbito do ensino e da aprendizagem escolar faz-se necessário, no mais das vezes, proporcionar ao aluno uma “ajuda” para ele poder construir seus aprendizados. Logo, no decurso de construção do conhecimento através da leitura, o professor desempenha papel de destaque, já que a ele compete a função de facilitador do processo de compreensão textual.

Nesse processo, o docente deve exercer uma função de guia, a fim de garantir que a leitura seja o elo entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos a serem adquiridos à medida que o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Destarte, Rogoff (1984) desenvolveu o conceito de *participação guiada* que pressupõe uma situação educativa em que se ajude o estudante a contrastar e relacionar seu conhecimento prévio com o que será abordado na situação de leitura.

A ideia da participação guiada está sensivelmente aproximada ao conceito de *andaimes* de Gumperz (1988, p. 100) que os entendeu como as pistas de contextualização que significam “todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” que podem aparecer “sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante”. Para ambos autores, as pistas de contextualização não podem ser discutidas fora de determinado contexto, ou seja, são transmitidas como parte do processo interativo.

O conceito de andaime está subentendido na noção de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1986) que ocorre quando, tratando-se do contexto escolar, o professor orienta o aluno com pistas para facilitar a interpretação de um texto elaborando, por exemplo, perguntas, reformulações, canais de retorno, etc. O trabalho de andaimagem é mais comumente analisado como uma estratégia instrucional da escola, mas pode ocorrer em qualquer ambiente onde tenham processos de sociabilização.

No campo da Sociolinguística Interacional, como já foi tratado no primeiro capítulo deste trabalho, os estudos de Gumperz (1988) apresentam o conceito de

pistas de contextualização que significam as pistas que levam o aluno a uma melhor compreensão da leitura ao facilitar a interpretação por meio de estratégias, tais como os constantes retornos, os parafraseamentos, as ênfases, os gestos, entre outros. No que se refere às pistas de contextualização, Bortoni-Ricardo & Fernandes (2006, p. 168) afirmam que o educador deve ser o construtor de “andaimes”, o que significa “o auxílio visível ou audível que um membro mais experiente pode dar a um aprendiz”. Nesse caso, o professor, como participante mais experiente do contexto de sala de aula, deve conduzir o processo de *andaimagem* para auxiliar o discente.

Logo, os andaimes e as pistas de contextualização tornam-se estratégias que buscam facilitar a aprendizagem da leitura, contribuindo para o auxílio de práticas que reforcem a compreensão dos textos. Dessa forma, entre essas estratégias estão os traços prosódicos (altura e modulação da voz), os enunciados linguísticos, como os constantes retornos, os comentários positivos, as reformulações, os parafraseamentos, a expansão do turno de fala do aluno, complementando sua resposta, as ênfases nas pistas textuais que auxiliam o aluno a fazer uma leitura inferencial e, ainda, os reforços gestuais e faciais.

Dessa feita, poder-se-á dizer que os aspectos subjacentes à leitura, tanto os textuais como os não verbais, podem ser mais bem compreendidos pelos alunos, desde que o professor saiba conduzir as pistas de contextualização para auxiliar o educando na interpretação das mensagens veiculadas nos textos. Isto implica dizer que as pistas devem ser estratégias de interação que servirão como metodologia para o ensino da leitura e para a ampliação da capacidade de reflexão do educando. Por conseguinte, segundo alerta Cazden (1998, p. 7), durante a condução das pistas de contextualização, o turno de fala do professor para complementar a resposta do aluno deve buscar induzi-lo a novas formas de pensar e, não, apenas ajudá-lo a dar uma resposta correta.

Para articular o trabalho de *andaimagem*, o professor deve executar estratégias de leitura que também possam ajudar o aluno a ampliar seu raciocínio e a estabelecer as relações entre o conhecimento novo fornecido pelo texto e o conhecimento interiorizado. Por exemplo, isso pode ser realizado através da ação de demonstrar aos alunos o contexto ao qual o texto faz referência, da forma como utilizar-se o conhecimento de mundo dos alunos para que eles possam entender

certas informações e da busca por maneiras de ampliar o conhecimento dos estudantes por meio do acréscimo de informações que vão além do conteúdo do texto em análise, construindo, dessa forma, uma leitura interdisciplinar.

Acerca disso, Kleiman (2004, p. 35-36) considera que em sala de aula é necessário que se desenvolvam estratégias que imitem o comportamento de um leitor proficiente até que o aluno consiga executá-las por si só. Sobre as estratégias de leitura, a autora as compreende como operações regulares para abordar o texto:

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Ressalte-se, segundo Solé (2008, p. 173), que no desenvolvimento dessa tarefa, cabe ao educador “promover atividades significativas de leitura, para as quais tenha sentido – e os alunos possam vê-lo (...). Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, opinar, resumir, comparar suas opiniões”.

No tocante à prática docente, tal como dito por Solé, Kleiman (2005; 2007) também reforça que a atuação do professor precisa ir além da mediação, ou seja, ele – enquanto agente de letramento – deve traçar estratégias de ensino que resultem em aprendizagem e formação social. Ademais, essa autora julga fundamental o trabalho com textos de forma contextualizada, priorizando o desenvolvimento de atividades práticas com textos que fomentem nos alunos a reflexão, a criticidade, a compreensão de como se dá o processo de produção e a finalidade social dos gêneros.

No campo das estratégias de leitura, Dell’Isola (2004) afirma que as atividades devem abarcar três níveis no processamento para que o educando alcance a compreensão do texto e a oportunidade de aprender a relacionar conceitos e a construir novos conhecimentos com muito mais autonomia:

1. A leitura objetiva, na qual se aborda o que está explícito no texto, fazendo-se um levantamento do contexto e do vocabulário, o qual irá situar a época e o gênero daquele texto;
2. A leitura inferencial, na qual o aluno é levado a fazer inferências sobre o que está implícito no texto. Este nível de leitura é essencial, pois o aluno faz as inferências baseando-se na sua visão de mundo, suas experiências e por meio das pistas que o texto nos dá.
3. A leitura avaliativa, na qual o aluno extrapola o texto, manifestando sua postura crítica a partir de suas ideologias e julgamentos pessoais diante das ideias expressas pelo autor, sendo, essa forma, uma ponte para a produção do texto.

Ante ao pensamento de Dell'Isola, as estratégias de ensino da leitura devem ofertar situações para que os alunos ampliem seus conhecimentos, como também possam adquirir e ativar o conhecimento de mundo, linguístico e textual. Em outras palavras, conforme Girotto (2010, p. 55), o professor estabelece situações adequadas ao letramento ativo ao criar estratégias para dar ao aluno a possibilidade de, enquanto lê, ativar “o conhecimento prévio, estimulando-o a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e sobre o texto”.

Sobre esse assunto, Harvey e Goudvis (2008) demonstram que solicitar para os alunos visualizarem, fazerem conexões e contarem o imaginado-pensado-refletido durante a leitura, leva-os a um aumento de interesse e de envolvimento, ou seja, é necessário “ensinar os alunos a pensar sobre as leituras e deixar marcas, pistas, indícios de suas ideias no texto lido, levando-os a perceber como utilizam as estratégias para e na compreensão” (GIROTTTO, 2010, p. 55).

Em relação ao repertório de estratégias de compreensão, Girroto destaca as seguintes: fazer inferências, conexões, visualizações, questionamentos, sumarizações, sínteses, previsões e interlocuções. Somadas a essas estratégias, poder-se-á acrescentar, conforme Marcuschi (1998, p. 38-57), as sete condições para que a compreensão textual se estabeleça de maneira eficiente:

1. de base textual: existência de um sistema linguístico de domínio comum e suficiente aos propósitos dos interactantes;
2. de conhecimentos relevantes compartilhados;
3. de coerência: como um dos fatores condicionantes necessários à compreensão, a coerência temática é construída tanto na produção como na recepção do texto;

4. de cooperação: a compreensão se dá como uma atividade interacional em situações concretas e reais de recepção e produção, exigindo contratos e negociações bilaterais que se evidenciam na colaboração mútua que, mesmo quando violada, deve preservar vias de acesso relevantes;

5. de abertura textual: na medida em que a compreensão se submete à condição (4), o texto transforma-se numa proposta de sentido com características de abertura estratégica, ou seja, com n possibilidades interpretativas dentro de alternativas mutuamente aceitáveis;

6. de base contextual: a condição (5) cria uma indeterminação que as condições (2) e (4) resolvem apenas parcialmente. Por isso, é necessária outra condição que requer a presença de contextos suficientes situados num tempo e espaço, definidos tanto para a produção como para a recepção;

7. de determinação tipológica: se a condição (6) exige contextualização, ainda não determina a qualidade textual, que só ocorre em se considerando o tipo de texto, pois cada tipo carrega em si condições restritivas específicas, tanto de contextualização como de indeterminação agindo conjuntamente com as condições (5) e (6).

Consoante à análise de Marcuschi, vê-se que o processo de leitura é marcado, portanto, por movimentos contínuos de análise nos quais o leitor precisa desdobrar o material em suas partes constitutivas e só pode fazê-lo quando percebe que foram organizadas e conectadas pelo autor. Por outro lado, de nada vale o leitor identificar as partes do texto se elas não o levarem a um sentido.

Em relação aos elementos da compreensão textual, Bortone (2008) pontua que ela somente é realizada com competência quando a metodologia de leitura consegue fazer com que o leitor atinja as quatro dimensões que envolvem os textos. São elas: contextual; textual; infratextual e intertextual.

A primeira dimensão (contextual) refere-se à propriedade sociocomunicativa inerente a todo texto – o contexto. Essa dimensão abrange um percurso que vai das informações do autor à compreensão das informações explícitas e implícitas no texto. De acordo com a autora, “essas informações, embora nem sempre estejam explícitas, são compreendidas pelo nosso conhecimento de mundo”, isto é, está relacionada a certo momento histórico, reflexo de experiências, crenças, costumes, ideologias e visões de mundo de determinada época. Além disso, a dimensão contextual apresenta um aspecto funcional que consiste na capacidade de o leitor distinguir a finalidade do texto que se lê, como convencer, ensinar, produzir emoções, contar história, informar ou defender um ponto de vista.

A segunda dimensão (textual) está relacionada aos aspectos formais e à carga semântica textual. A autora sugere que o leitor deve ser capaz de compreender a organização dos elementos responsáveis pela progressão textual, como também os componentes coesivos, o vocabulário e a coerência.

Sobre a terceira dimensão (infratextual), Bortone (2008, p. 37) informa que também incide a coerência textual, no entanto, o destaque aqui é dado à carga de inferências que são construídas durante a leitura, isto é, às informações implícitas responsáveis por completar o sentido do texto:

a informação, em seus vários níveis de representação, é parcialmente dada de maneira explícita no texto. Uma grande parte da informação textual é obtida apenas por implicação. Essa parte implícita da informação é a **inferência**. (grifos da autora)

Sobre a inferência, Dell'Isola (2004, p. 44) informa que:

a inferência é uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros.

Essa autora também considera que “o processo inferencial é uma importante ferramenta na metodologia da leitura”. Assim, para ativar a capacidade inferencial do leitor, é preciso que ele perceba, a partir das pistas que o texto oferece, outras informações que contribuam para a construção de sentido do texto. Acerca disso, Solé (2008, p. 27) aborda dois fatores fundamentais para discutir as estratégias de leitura, tais como a capacidade de perceber a função social da leitura e a capacidade de construir inferências, o que se pressupõe que “assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê”.

Dessa forma, se o aluno passa a ser capaz de ler o que está implícito em determinado texto, torna-se, então, responsável por integrar os dados da leitura a sua própria experiência de mundo e ao seu contexto de cultura. A partir dessa

abordagem considerada sociocultural, o professor deve estar apto a aceitar inferências que não reproduzam sua própria ideologia, mas que aceite as visões de mundo de seus alunos para depois ajudá-los a transformá-las em uma visão mais amadurecida e reflexiva.

No interior das estratégias de leitura, a inferência é um instrumento de leitura que deve ser ativado para possibilitar ao leitor a capacidade de ler o implícito no texto. Retomando o conceito de *andaime*, é necessário que o professor reforce as pistas contextuais para fazer seu aluno ser capaz de perceber outras informações que completam o sentido do texto, ou seja, para uma adequada metodologia da leitura, o professor deve, constantemente, ativar a capacidade inferencial de seu aprendiz. Note-se que todo texto carrega informações implícitas que se encontram após a sua superfície e que são basilares para a compreensão e para a construção de sentidos.

Além dos aspectos aludidos anteriormente, Bortone & Martins (2008) alertam para o fato de que durante o ato de ler são desenvolvidas habilidades que incluem, não, só a capacidade de interpretar ideias ao construir inferências, por isso, durante o ensino da leitura, o professor ainda tem de demonstrar ao seu aluno que as escolhas lexicais também criam um determinado efeito de sentido que, muitas vezes, exerce um efeito argumentativo no texto.

Por fim, na quarta dimensão (intertextual), encontra-se a intertextualidade, ou seja, as referências a textos já lidos anteriormente:

A intertextualidade é a característica que faz de um texto dependente de outro. Quando lemos um texto e percebemos nele marcas e ou referências a textos anteriormente lidos, estamos diante de uma intertextualidade. (BORTONE, 2005, p. 42)

Em relação à dimensão intertextual, Bazerman (2007) aponta que todo texto sempre irá relacionar-se a outros, ou seja, os textos não podem ser vistos isoladamente. De acordo com ele:

Nossa escrita pode ser mais confiante se percebermos o campo intertextual em que estamos pisando... Enquanto leitores, podemos notar com mais exatidão aqueles intertextos que o escritor está invocando, além de como e com que propósitos isso ocorre (...) Ademais, na medida em que o autor

considera que a consciência individual origina-se a partir de nossas experiências particulares com enunciados linguísticos, tem-se que a consciência é profundamente dialógica (ou, como diríamos, intertextual), do mesmo modo que nossos enunciados. Isto é, nossa consciência é constituída ao aprendermos a linguagem cultural e historicamente formada e falada por aqueles que nos rodeiam (2007, p. 93-97).

Por assim dizer, Bazerman compreende que o plano de consciência intertextual amplia a capacidade de letramento, isto é, nas práticas de leitura e escrita, a intertextualidade funciona como estratégia para o aperfeiçoamento das práticas sociais. De tal modo, Bortone (2008) concorda com esse autor ao defender a ideia de que, na concepção da intertextualidade, a leitura está ligada ao conhecimento de mundo partilhado entre produtor e leitor e, com isso, consegue facilitar o letramento.

Segundo ela, a intertextualidade exige do leitor a capacidade de interpretar um texto a partir da identificação e do reconhecimento de remissões a textos anteriores e que, por isso, serve como estratégia de leitura que possibilita a ampliação do universo cultural do aluno. Dessa maneira, a presença do texto original no discurso intertextual revela-se, do ponto de vista ideológico, de duas maneiras: pela paráfrase, quando há a retomada de aspectos temáticos, respeitando-se, no entanto, a ideologia do texto anterior e pela paródia ao subverter esta ideologia.

Ante as abordagens teóricas citadas nesta seção sobre a natureza dos textos e das estratégias de leitura, conclui-se que a compreensão depende, no mais das vezes, de criar-se um ambiente de estímulo entre professor e aluno. Nesse interim, as pistas de contextualização por meio da construção de andaimes e a leitura contemplando as bases das quatro dimensões que envolvem os textos tornam-se aspectos fundamentais para uma metodologia de leitura que auxilie o educando na compreensão, tanto dos aspectos textuais como dos aspectos não verbais, ampliando, com isso, sua capacidade de reflexão sobre os textos.

Constata-se, então, que o professor necessita assumir uma nova postura para criar em sala de aula uma atmosfera interacional com os seguintes objetivos: levar os alunos ao interesse pela leitura; ampliar sua visão de mundo; aumentar sua capacidade de responder as perguntas e, como coparticipantes da leitura, fazê-los

perceber as inferências possíveis, após a leitura de um texto; levá-los à produção de textos e, finalmente, torná-los proficientes em leitura.

Dessa forma, em consonância com as considerações dos autores aqui mencionados, buscou-se, nesta pesquisa, estratégias de leitura e de ensino com as quais se possam demonstrar o papel da leitura e da escrita a partir de uma abordagem significativa e contextualizada na classe das alunas do Programa Mulheres Mil. Para tanto, compreende-se que a leitura deveria superar as concepções tradicionais, a fim de atender às necessidades sociais das estudantes rumo a uma prática efetiva de letramento.

De fato, este estudo foi orientado pelas estratégias discutidas ao longo de todo este corpo teórico, tais como a perspectiva funcional do texto em meio à noção de gênero, a condução das pistas contextualizadoras por meio de andaimes para facilitar a leitura inferencial, assim como para permitir uma melhor compreensão sobre os textos, atendendo às dimensões da leitura, bem como a outras competências e habilidades. Assim como Bortone (2016, p. 169) aponta, essas estratégias de ensino demonstram que é “urgente superar a passividade que domina a sala de aula para que o aluno, ao fazer parte da construção da leitura, faça parte da construção da sua própria identidade social”.

3.3 Do perfil do professor ao constante processo de letramento do docente na atualidade

Em todos os capítulos destinados às orientações teóricas para este estudo, falou-se sobre a fundamental atuação do docente durante o desenvolvimento de estratégias de ensino que contemplem, sociodiscursivamente, o letramento social (práticas de leitura e de escrita) junto aos gêneros discursivos.

Por conseguinte, nesta seção, far-se-á uma breve notação acerca da formação constante do professor, considerando que para assumir suas múltiplas tarefas enquanto agente de letramento, que hoje são muito mais complexas que no passado, será necessário que ele queira colocar-se na posição de eterno aprendiz, buscando apropriar-se de novos saberes para ser capaz de gerar conhecimento

significativo a todos os estudantes e de criar uma dinâmica cotidiana que garanta ao aluno um ambiente que estimule o pensamento, a criatividade e o diálogo.

Isso significa que, principalmente no que se refere ao letramento, do professor será exigido que ele investigue a relação entre conhecimento do código e prática; os conceitos de ler e escrever; língua escrita e língua falada; práticas orais e práticas escritas de produção de textos; repense o que é ensinar e aprender uma língua e seus usos (MATENCIO, 2003).

Seguramente, é mais trabalhoso ser um educador em constante processo de letramento, pois exigirá dele mais planejamento, mais sintonia com as diversas áreas do conhecimento e maior mobilização no cenário educativo. A atividade do professor que só trabalha com conteúdos e realiza avaliações de tempos em tempos é relativamente simples, no entanto, o docente disposto em promover, de fato, uma cultura de letramento na escola precisa ir além desse fazer mínimo.

Sobre a formação do professor, os *Referenciais para Formação de Professores* (Brasil, 1999, p. 108) também dispõem que a atuação profissional do professor deve ser objeto constante de reflexão:

Pela natureza de sua atuação, o professor promove articulação entre os objetivos educativos, as circunstâncias contextuais e as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. É quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos, para que eles avancem em suas aprendizagens, que ele produz conhecimento pedagógico.

Além disso, o Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena (Brasil, 2001, p. 35) considera que:

a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.

Logo, de acordo com os Referenciais para Formação de Professores e com o Parecer do Conselho Nacional de Educação, compreende-se a premente

necessidade de formação de professores com perfil de pesquisadores. Diante dessas disposições normativas, Bortoni-Ricardo (2006) reforça que uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma “teoria prática”, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização da relação ação-reflexão-ação.

Destarte, ao longo de sua vida no ambiente escolar, o professor com perfil de pesquisador tem a possibilidade de trocar experiências e de agregar conhecimentos em meio a seus alunos, como também, em meio a outros educadores. Nessa perspectiva também recai a importância da formação continuada dos docentes dada à complexidade dos desafios da educação na atualidade, fato que é confirmado por Libâneo (1998) ao afirmar que a escola precisa oferecer serviços e produtos de qualidade que supram as necessidades políticas e educacionais do aluno.

Na concepção de Freitas (2007, p. 44), a formação continuada:

(...) transforma-se em recurso estratégico para que as “inovações” sejam materializadas nas salas de aula. Em outra lógica, a dinâmica da formação continuada consiste em um caminho para a reapropriação da experiência adquirida, tendo em vista adequá-la com as novas situações vividas pelos docentes na atualidade.

Essa reflexão acerca da prática pedagógica deve ocorrer desde a formação inicial do docente até o fim de sua carreira. Conforme diz Paiva (2003, p. 47), “a partir da formação inicial que proporciona uma base prévia ao exercício da atividade docente, a formação pessoal e profissional do professor prossegue ao longo de sua carreira”.

Dessa maneira, o professor envolvido e comprometido com sua prática deve manter-se informado, disposto a caminhar em busca de novos conhecimentos e, constantemente, repensar e planejar novos rumos para a sua atividade. Aquele que se compromete com a educação dessa forma passa a manter-se em constante processo de letramento, ao fazer de sua jornada diária um meio para aquisição de novas fontes de reflexão. Assim, o maior objetivo desse tipo de profissional é desempenhar bem o seu papel nas práticas sociais que envolvem professor, aluno, escola e sociedade.

Entre as considerações anteriores relacionadas ao perfil do professor em constante letramento, ainda há um importante aspecto discutido por Japiassu (1976; 1992) e Fazenda (1994): o papel do educador interdisciplinar. De acordo com Japiassu (1976, p. 82; 1992, p. 89), a atitude de curiosidade, de descoberta e de reconhecimento da necessidade de aprender com outras áreas do conhecimento são ações capazes de definirem uma visão mais profunda e inovadora acerca do ensino-aprendizagem.

Desse modo, Japiassu sugere que, no processo de formação continuada do professor, novos rumos devem ser tomados em desfavor do ensino tradicional, desprezando-se a perspectiva isolada entre as disciplinas e revitalizando-se a função precípua dos professores na formação dos estudantes para o mundo. Com isso, os educadores precisam constantemente adquirir novas compreensões que possibilitem mudanças em sua prática e favoreçam o seu desenvolvimento pessoal e profissional, objetivando uma educação de qualidade que proporcione o desempenho e a compreensão satisfatória dos estudantes.

O autor pondera que o professor interdisciplinar possui as seguintes características: demonstra competência quanto ao domínio teórico de sua disciplina e é capaz de participar de intervenções concretas na realidade social por meio, por exemplo, de projetos em parceria ou individualmente.

Para isso, cabe aos professores possuírem a clareza e a capacidade de explorar as relações de interdependência e de conexões recíprocas entre os mais diversos componentes curriculares, demonstrando aos alunos as contribuições de várias disciplinas para a construção do conhecimento significativo. Essa prática deve ser lembrada, em especial, no trato da leitura e produção de textos como um procedimento que pode ser realizado entre vários professores, mas nada impede que apenas um docente faça de suas aulas um momento de reflexão, inferência e analogia, a partir de uma visão interdisciplinar de qualquer conteúdo.

De acordo com Fazenda (1994), os professores necessitam partilhar, não, somente seus conhecimentos, como também suas experiências e visões de mundo. Ademais, propõe ao docente a busca de uma leitura de renovação, reestruturação e ressignificação da sua atividade cotidiana, a fim de conceber manifestações

concretas de construção do saber, integrando diferentes potencialidades, competências e habilidades aos seus aprendizes.

Isto implica dizer que, em constante letramento, o educador deve pautar reflexões sobre sua prática, incluindo tanto o domínio teórico dos conhecimentos pertinentes a sua disciplina quanto a capacidade de saber mobilizá-los em outras situações. Com isso, Libâneo (1998, p. 29) informa que:

(...) o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar e seu modo de trabalhar.

Dessa feita, os apontamentos aqui mencionados põem em destaque que a preparação do professor no exercício de sua prática requer reflexões sobre as ações que realiza em seu cotidiano. Compreendendo que a educação é um processo de conhecimento, entre a técnica e a prática, compete ao docente assegurar que sua prática educativa seja inovadora, eficaz e que resulte de um processo de qualidade que atenda às necessidades de um público, cada vez mais, exigente e dinâmico. Contudo, sabe-se que existem barreiras para serem enfrentadas pelos educadores, mas a principal entre elas está no desafio em abandonar os paradigmas tradicionais a partir da tomada de consciência dos sentidos de sua profissão e da resignificação da sua própria prática.

CAPÍTULO IV

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1 Palavras iniciais: do caráter ético e etnográfico do fenômeno pesquisado às participantes da pesquisa

Entre os anos de 2013 a 2014, a pesquisadora deste trabalho atuou como docente no Campus do IFG (Instituto federal de Goiás), situado em Luziânia-GO. Neste local, pôde ministrar os conteúdos do módulo de língua portuguesa nos cursos de formação profissional do programa denominado Mulheres Mil – trata-se de um projeto de bolsa formação criado pelo Governo Federal para ofertar formação profissional e tecnológica a mulheres desfavorecidas economicamente, a fim de possibilitar-lhes a inclusão social. Totalmente gratuito, o projeto oferecia, entre outros, os cursos de auxiliar de cozinha e cuidador de idoso a mulheres de diferentes idades da região.

Nesse interim, a professora-pesquisadora trabalhou com as turmas de auxiliar de cozinha, experiência com a qual pôde compreender, bem como conhecer a natureza social do projeto. Assim, adotou um olhar do ponto de vista etnográfico ao observar as características socioculturais do público que ingressava no programa. Isto lhe possibilitou participar de um universo no qual havia mulheres de variadas idades, quase todas mães de muitos filhos e donas de casa, várias em condições de vulnerabilidade social, carentes de autoestima e que partilhavam de um desejo em comum: a necessidade de galgar uma qualificação profissional que as fizesse mudar suas condições de vida.

A experiência ocorrida entre 2013 até o início de 2014 motivou na docente a criação de um projeto de pesquisa, cuja finalidade seria desenvolver atividades de leitura e produção de textos que fossem comuns à realidade sociocultural das estudantes e que compactuasse tanto com o desejo de atuação profissional delas, como com a intenção da pesquisadora em proporcioná-las a oportunidade de entrar no mundo letrado e de compreender que a leitura e a escrita, na atualidade, são formas de facilitar o acesso dos sujeitos às esferas de participação social. Com isso,

a execução do projeto ficou prevista para o primeiro semestre de 2015, durante o período destinado ao módulo de língua portuguesa das turmas de auxiliar de cozinha.

Desse modo, considerando a relevância social da pesquisa e as vantagens significativas para os sujeitos nela envolvidos, poder-se-á dizer que o caráter ético do estudo em questão fez-se por meio do olhar crítico adotado pela pesquisadora ao buscar, desde 2013, a finalidade, o sentido e a serviço de quem a pesquisa se faria. Por isso, e em função da condição de mães e donas de casa das participantes do estudo, a base do projeto foi pensada no sentido de trabalhar a leitura e a escrita como práticas sociais através de gêneros discursivos orais e escritos que tratassem, entre outras coisas, da autonomia feminina por meio de projetos baseados em economia solidária.

Isto se explica porque, no contexto social das discentes do programa Mulheres Mil, o contato com gêneros orais e escritos sobre economia solidária seria uma maneira de apresentá-las uma alternativa de geração de trabalho e de renda, como também uma resposta em favor da inclusão social, de sorte que a pesquisa pudesse desenvolver a noção de transformação da identidade das discentes no que diz respeito a sua condição como mulheres, mães e sujeitos capazes de atuação na sociedade.

Diante disso, realizou-se, durante o primeiro semestre de 2015, uma pesquisa de cunho qualitativo, norteadas pelos pressupostos da pesquisa-ação. As colaboradoras foram alunas de uma turma do programa Mulheres Mil, na qual havia 26 estudantes na faixa etária entre 18 a 50 anos de idade, com o seguinte perfil escolar: na classe tinham seis alunas que conseguiram concluir o ensino médio, seis com ensino fundamental completo, seis estudaram até o sétimo ano, sete até o sexto ano e três, apenas, até o quarto ano.

Ressalte-se que a heterogeneidade no tocante ao nível de escolarização das discentes é uma característica comum ao programa, fato determinante para o planejamento de ações que pudessem coincidir com as melhores estratégias para a condução da metodologia de trabalho. Assim, a professora-pesquisadora definiu que a leitura e a produção, quando houvesse, seriam realizadas coletivamente. Com

esse método, normalmente, a classe deveria ser disposta em grupos com três a quatro componentes nos quais houvesse, em cada um deles, um membro com ensino médio e os demais com ensino fundamental.

Outra informação de suma importância acerca do processo da pesquisa está contida no resultado obtido durante o desenrolar das ações e estratégias de ensino que foram previstas, pois, em meio à execução do trabalho e por iniciativa das próprias alunas, iniciou-se, ainda que de maneira informal, a organização de uma associação de artesanato, fato que não estava previsto no planejamento da pesquisa, mas que acabou por estimular a professora-pesquisadora à busca por ações voltadas em prol do andamento dessa organização. Logo, entender-se-á que diferentes gêneros e ações foram emergindo para acompanhar o caminho trilhado pelo projeto de letramento e pela própria pesquisa.

4.2 A escolha metodológica: da pesquisa qualitativa à pesquisa-ação

A pesquisa qualitativa caracteriza-se, primeiro, por ser uma investigação interpretativa da realidade na qual se encontra o objeto de estudo e, segundo, por não se preocupar com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Assim, os métodos qualitativos são apropriados na medida em que o entendimento sobre o contexto sociocultural e sobre a interação entre os participantes é importante para a pesquisa.

Desse modo, compreende-se que a pesquisa qualitativa está interessada nos aspectos da realidade que não podem ser quantificados e, por isso, tem como cerne a compreensão e a explicação da dinâmica das relações sociais. Sobre as características dessa metodologia, Moreira (2002, p. 57) afirma que:

uma das características básicas da pesquisa qualitativa é o foco na interpretação, em vez de quantificação: geralmente, o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo.

Acerca disso, Lakatos (1986, p. 44) também informa:

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

No que diz respeito à área educacional, a pesquisa qualitativa vem, cada vez mais, contribuindo para a interpretação de fenômenos relacionados à práxis em sala de aula. Isto se explica por ser um método que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, dentro de um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

De maneira geral, Godoy (2005, p. 81-89) aponta os seguintes fundamentos da pesquisa de cunho qualitativo: *credibilidade*, ou seja, apresentação de resultados dignos de confiança; *transferibilidade*, não se tratando de generalização, mas no sentido de realizar uma descrição densa do fenômeno que permita ao leitor imaginar o estudo em outro contexto; *confiança* em relação ao processo desenvolvido pelo pesquisador; *confiabilidade* dos resultados, o que envolve avaliar se os resultados estão coerentes com os dados coletados; *explicitação cuidadosa da metodologia*, detalhando, minuciosamente, como a pesquisa foi realizada e, por fim, *relevância das questões de pesquisa* em relação a estudos anteriores.

Diante do que aponta os autores até aqui mencionados, entender-se-á que, para este trabalho, a metodologia qualitativa justifica-se por ser o melhor instrumento para a interpretação dos dados inerentes ao fenômeno relacionado às práticas de letramento, no contexto de aulas de língua portuguesa do Programa Mulheres Mil. Nesse paradigma, o método qualitativo de análise contribuiu para o registro de informações sobre práticas sociais e para a compreensão delas no ambiente de sala de aula.

Uma vez adotada essa metodologia de pesquisa, buscou-se escolher também a técnica mais adequada para auxiliar, durante o processo de investigação e de construção dos significados da situação em estudo. Para tanto, optou-se pelas gravações em áudio de todos os momentos de interação em sala de aula onde estavam envolvidas a professora-pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa. Isto

significa que a fonte para a coleta de dados foi o ambiente natural da turma em questão, durante o espaço de tempo destinado pelo programa para a execução do módulo de língua portuguesa – 15 (quinze) encontros, com 4H/A semanais, uma vez por semana, no turno vespertino (aproximadamente, quatro meses para a aplicação e coleta de dados da pesquisa).

Considerando a participação e o engajamento total da pesquisadora, a escolha metodológica deste estudo também foi contemplada pelos fundamentos da pesquisa-ação, cuja essência é a estreita vinculação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo para o qual se propõe a uma ação deliberada e a uma mudança no mundo real dos envolvidos na pesquisa. De acordo com Barbier (2007, p. 60), a pesquisa-ação configura-se, portanto, em um método de “planejamento, de ação, de reflexão e de observação”.

Tal metodologia de pesquisa também foi definida por Thiollent (1998, p. 14) da seguinte maneira:

A pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Por sua vez, Fonseca (2002, p. 34-35) precisa que:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa.

O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador.

Assim, a partir do que postulam Thiollent, Fonseca e Barbier, a pesquisa-ação não deve pretender, unicamente, compreender o mundo onde a prática ocorre, mas, sim, transformá-lo. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo e que favorecem, assim, um espaço de participação entre os sujeitos da investigação científica. Nessa modalidade, tanto pesquisador como pesquisados vão tomando consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo da pesquisa.

Ressalte-se, de acordo com Barbier (2002, p. 111-146), que o conceito de *processo* é fundamental na perspectiva da pesquisa-ação:

Um processo é uma rede simbólica e dinâmica, apresentando um componente ao mesmo tempo funcional e imaginário, construído pelo pesquisador a partir de elementos interativos da realidade, aberta à mudança e necessariamente inscrito no tempo e no espaço. [...] Um processo apresenta uma polarização de autonomia repleta de incertezas.

Por assim dizer, Barbier sustenta que a concepção de *processo* em uma pesquisa-ação decorre da valorização de um instrumento centrado na construção cognitiva, na experiência e nas condições de interação entre os sujeitos no cenário de investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Em meio a isso, o pesquisador ganha condições para refletir criticamente sobre suas ações para mobilizar os participantes da pesquisa.

Em relação ao planejamento das ações de uma pesquisa, como dito por Desroche (1990, p. 98), a pesquisa-ação pressupõe uma concepção específica de “pesquisa inserida na ação”, a partir de três aspectos simultâneos: a explicação sobre os atores sociais, suas ações e interações; a finalidade da aplicação da investigação; e a implicação das ações assumidas pelos atores envolvidos (pesquisador e colaboradores). Desse modo, a pesquisa-ação, como concepção metodológica, é uma forma de apreender a realidade, pensá-la na fluidez de seu processo e, principalmente, possibilitar o envolvimento ativo do pesquisador na realidade a ser investigada.

No tocante a esse tipo de metodologia, Lapassade (1997, *apud* Barbier, 2007, p. 60-61) enumerou alguns aspectos que são pertinentes para este trabalho:

- 1) O problema nasce na comunidade que o define, o analisa e o resolve.
- 2) A meta da pesquisa é a transformação radical da realidade social e a melhoria de vida das pessoas nela envolvidas. Os beneficiários da pesquisa são, portanto, os próprios membros da comunidade.
- 3) A pesquisa participativa exige a participação plena e total da comunidade durante o processo de pesquisa.
- 4) A procedimento da pesquisa participativa pode suscitar nos participantes uma melhor conscientização de seus próprios recursos e mobilizá-los de maneira a prepará-los para um desenvolvimento endógeno.
- 5) Trata-se de um método de pesquisa mais científico do que a pesquisa tradicional, pois a participação da comunidade facilita uma análise mais precisa e mais autêntica da realidade social.
- 6) O pesquisador é aqui um participante engajado. Ele aprende durante a pesquisa. Ele milita em vez de procurar uma atitude de indiferença.

Por meio dos aspectos apresentados nesta sessão, nota-se que a pesquisa-ação supõe uma forma de ação planejada e contemplada pelo caráter social, tornando-se um instrumento para compreender a prática, avaliá-la e questioná-la, exigindo, assim, formas de ação e tomada consciente de decisões. Em outras palavras, é uma metodologia que possibilita aos pesquisadores condições para investigar sua própria prática de forma crítica e reflexiva.

No âmbito educacional, essa modalidade de pesquisa confere aos professores-pesquisadores uma maior possibilidade para rever sua práxis em sala de aula, utilizando, por conseguinte, o universo escolar e a interação entre educador e alunos. Nesse sentido, pressupõe-se que os docentes que estão envolvidos nessa forma de pesquisa devem ter flexibilidade na aceitação dos pontos de vistas dos participantes, desenvolvendo uma abertura para aceitar os resultados que venham a ser divergentes e que, conseqüentemente, serão os responsáveis por estimular nos educadores um processo de revisão e de reflexão sobre sua prática.

Dessa maneira, no processo da pesquisa-ação, é preciso diagnosticar uma dada situação, formular estratégias de trabalho por meio de uma atitude de reflexão-ação-reflexão que, no caso dos professores, os auxiliará a ter clareza sobre sua prática em sala de aula e sobre o ressignificado dos conceitos de aluno, aula e

aprendizagem. Por este motivo, o presente trabalho foi orientado pelo planejamento de ações em sala de aula as quais pudessem modificar a realidade das alunas do Programa Mulheres Mil por meio do processo de mediação da professora-pesquisadora na interação dessas estudantes com práticas de letramento em leitura e escrita na perspectiva dos gêneros.

Destarte, com o suporte das metodologias de cunho qualitativo e da pesquisa-ação, desenvolveu-se um método de planejamento, com ações, reflexões e observações que pudessem nortear a conduta da professora-pesquisadora para fazer da sua sala de aula um ambiente propenso ao letramento das discentes oriundas de camadas sociais menos favorecidas. Ademais, seguindo os pressupostos da pesquisa-ação, as estratégias de pesquisa caminharam no sentido de transformar as realidades observadas, em especial, no que se refere à visão mais crítica acerca das identidades das colaboradoras da investigação e da possibilidade de transformação social do grupo formado por elas.

Considerando, ainda, o que informou Barbier (2002, p. 111-146) em relação ao processo de pesquisa (“Um processo apresenta uma polarização de autonomia repleta de incertezas”), as estratégias e ações planejadas pela professora-pesquisadora não contavam com a tomada de decisão das colaboradoras em manifestarem intenção em organizar uma associação formada pelo grupo de alunas, por isso, no desenrolar do processo, a pesquisa partiu da conscientização das discentes sobre as relações entre a leitura, a escrita e as práticas sociais; em seguida, foi direcionada à abordagem sobre a autonomia feminina por meio de projetos baseados em economia solidária e chegou à leitura e à produção de textos comuns à organização da associação informal de artesanato das discentes do Programa.

Isto explica que a escolha metodológica deste estudo propiciou, gradativamente, tanto à pesquisadora como às pesquisadas, a tomada de consciência das transformações que foram ocorrendo em ambas as partes, assim como no próprio processo da pesquisa.

4.3 Planejamento das ações da pesquisa: das primeiras decisões ao plano geral de ações

Como já dito na primeira sessão deste capítulo, a professora pesquisadora teve a oportunidade de, em anos anteriores à aplicação desta pesquisa, ministrar aulas de língua portuguesa para turmas de auxiliar de cozinha do Programa Mulheres Mil, durante o período entre 2013 a 2014. Por isso, a partir da observação realizada durante esse momento, sentiu-se motivada a desenvolver um projeto de letramento para ser executado em uma turma que tivesse início no primeiro semestre de 2015.

Essa informação assinala que a professora-pesquisadora já tinha noção do perfil sociocultural dos atores sociais da pesquisa e, por isso, mesmo antes dos primeiros contatos com a turma que participou da investigação, pôde desenvolver um plano inicial de ações com estratégias de ensino que contemplassem a finalidade da pesquisa baseada, especialmente, em letramento em leitura e escrita por meio de gêneros de discurso que fossem comuns à realidade sociocultural das estudantes. Nesse plano de ações, as atividades em sala de aula deveriam partilhar do desejo de atuação profissional delas e do objetivo da pesquisadora em proporcioná-las a oportunidade de entrar no mundo letrado.

Para tanto, seguindo os pressupostos da pesquisa-ação, o foco das ações foi centralizado no atendimento à finalidade, ao sentido, ao serviço de quem a pesquisa seria feita e, fundamentalmente, à relevância social do estudo em questão. Por conseguinte, procurou-se a construção de um projeto de letramento no sentido de trabalhar a leitura e a escrita como práticas sociais, através de gêneros discursivos orais e escritos que tratassem, entre outras coisas, de economia solidária e autonomia feminina, mas, primeiramente, as ações deveriam partir do trabalho de conscientização das discentes sobre as relações entre leitura, escrita e práticas sociais.

Durante o estágio de planejamento das ações da pesquisa, a professora-pesquisadora buscou reforço teórico em estudos basilares sobre sociolinguística interacional, letramento como prática social e gêneros discursivos nos processos de letramento em leitura e escrita. Ademais, iniciou uma procura por informações sobre

uma rede de economia solidária feminista a qual poderia, de alguma forma, colaborar para a execução da pesquisa junto às colaboradoras/alunas da turma do Programa Mulheres Mil.

Assim, contou com o auxílio de membros da Rede de Associações do DF que é apoiada por uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, denominada Guayí. Esta entidade fornece subsídios para um projeto de economia solidária e economia feminista voltado ao fortalecimento das iniciativas de geração de renda constituídas por mulheres de forma associativa e solidária, cujo objetivo final é a visibilidade, o fortalecimento e a valorização dos empreendimentos femininos, dentro de uma estratégia que chegue mais perto da realidade das mulheres.

Desse modo, para o advento do planejamento do estudo em questão, a professora-pesquisadora construiu uma rede de ações colaborativas formada por membros da Guayí, pela direção e coordenação do Campus do IFG e, claro, pelas alunas do Programa. Em sequência, a fim de construir, no ambiente de sala de aula, práticas em leitura e escrita com gêneros que pudessem estabelecer uma conexão com a realidade sociocultural das participantes da pesquisa, elaborou um plano inicial de ações que pudesse convergir para o bom andamento do projeto de letramento.

Durante a execução da pesquisa, o plano inicial foi ganhando novas ações a partir das transformações ocorridas no processo e nas participantes. Isto implica dizer que algumas atividades foram planejadas em função da tomada de atitude das discentes quando propuseram à professora-pesquisadora a organização de uma associação das estudantes, mesmo que de maneira informal. Após longos debates, definiu-se que o artesanato em linhas, barbante e costura em retalhos seria o tipo de trabalho que poderia ser executado pelo grupo.

Dessa feita, informa-se que o plano geral apresentado a seguir demonstra, resumidamente, toda a trajetória da pesquisa (ações previamente sistematizadas em momento anterior à aplicação do estudo e ações organizadas durante o processo, contemplando a iniciativa voltada à organização da associação):

Plano Geral de Ações

Ações previamente sistematizadas em momento anterior à aplicação do estudo:

- 1- Contato com membros que fazem parte do Projeto de Economia Solidária do DF, expondo-se a natureza do projeto com as alunas do Programa Mulheres Mil (apenas a pesquisadora);
- 2- Busca de dados sobre a Rede de Associações do DF e sobre economia solidária feminista; seleção de materiais para as aulas (filme, charges, textos escritos informativos, textos orais, como documentários e pequenos programas, etc.) [apenas a pesquisadora];
- 3- Definição das estratégias de leitura e escrita, considerando-se a heterogeneidade quanto ao nível de escolaridade das alunas (apenas a pesquisadora);
- 4- Início das aulas; reflexões em sala de aula sobre a interação que há entre leitura, escrita e práticas sociais; leitura coletiva de textos, cujos gêneros escolhidos sirvam para ampliar a visão de mundo das discentes, bem como para despertar nelas o interesse pela transformação de suas identidades; proporcionar momentos de debate e reflexão sobre a condição da mulher na sociedade e sobre a participação feminina na economia solidária; envolver as discentes em práticas letradas;
- 5- Organização de uma palestra para ser conduzida por membros da Rede de Economia Solidária Feminista do DF;
 - 5.1- Registro do evento;
- 6- Organização de uma aula-passeio em um evento oferecido pela Rede de Associações do DF – visita à associação de produtores rurais e artesanais e à feira de artesãos de Planaltina-DF (organizar data, autorização da coordenação do curso, objetivos da aula-passeio, solicitação do ônibus do Campus do IFG);

Ações organizadas durante o processo, contemplando a iniciativa voltada à organização da associação:

- 7- Sugestões de ação coletiva: definir, juntamente com as alunas, o tipo de trabalho que será executado pela associação e as tomadas de ações para isso;
- 8- Estabelecer contato por meio do Instituto Federal com a Prefeitura da cidade para pleitear um local para o ateliê e a possível comercialização dos produtos;
- 9- Produção coletiva de textos de gêneros que irão emergir de uma prática social determinada (a criação da associação de artesanato);
- 10- Participações em feiras de artesanato (se possível, ainda no tempo de aplicação da pesquisa);
- 11- Finalização do Projeto – exposição no pátio do Instituto Federal.

4.4 As etapas da pesquisa-ação: construção do passo a passo em sala de aula

Para melhor visibilidade do plano geral de ações visto na sessão anterior, apresentar-se-á a sistematização feita pela professora-pesquisadora, seguindo uma organização para cada encontro de 4H/A semanais com a turma pesquisada. Informa-se que, para fins didáticos, será necessário repetir a organização desses encontros no capítulo destinado à descrição e à análise dos dados (capítulo 5). Note-se também que, a partir do nono encontro, também já estão incluídas as ações que foram organizadas durante o processo de aplicação do estudo e que encaminharam algumas atividades da aplicação da pesquisa para a associação de artesanato.

4.4.1 Quadro 1º - Encontro

1º encontro – conhecendo os sujeitos da pesquisa

Essa primeira etapa terá como objetivo conhecer as participantes da pesquisa e realizar o perfil sociocultural da turma.

1- Primeiro momento: socialização entre professora-pesquisadora e discentes por meio da seguinte dinâmica de apresentação:

MATERIAL: crachás para todas as alunas, contendo os nomes de cada uma delas.

PROCESSO: no início do encontro, distribuem-se os crachás, de forma que cada estudante receba o seu próprio nome. Após algum tempo, recolher novamente os crachás e colocá-los ao chão, com os nomes voltados para baixo. Cada aluna deverá pegar um para si. Caso alguém pegue o seu próprio nome, deverá trocar o crachá para usá-lo enquanto passeia pela sala. Em seguida, as alunas serão orientadas a procurar a verdadeira dona do nome impresso no crachá para, então, devolvê-lo. Nesse momento, aproveitar para uma pequena conversa informal; procurar conhecer a colega e depois partilhar a experiência com o grupo.

2- Após a dinâmica, breve conversa sobre a importância da leitura e da escrita como práticas sociais;

3- Produção de texto autobiográfico – instrumento para levantamento social, linguístico e cultural da classe estudada. O texto deverá conter as seguintes informações: naturalidade, local onde mora, escolaridade, atividade profissional (se houver), tipo de texto que lê ou que gostaria de ler, o que gosta de fazer e o que espera do curso de auxiliar de cozinha, como também das aulas de língua portuguesa. A realidade sociocultural e linguística das estudantes será fundamental para a elaboração de aulas do projeto de letramento com as alunas do Programa Mulheres Mil, ainda que a professora-pesquisadora já tenha tido experiência com outras turmas do mesmo programa.

4- Informar as alunas sobre a proposta da pesquisa em leitura e escrita e proceder com o recolhimento das autorizações para participação durante a pesquisa.

4.4.2 Quadro 2º - Encontro

2º encontro – compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais

Nesse encontro, o objetivo principal será fazer com que as alunas compreendam o potencial transformador da leitura e da escrita, tornando as pessoas mais capazes de interagir na sociedade. Anterior a qualquer ação, entender-se-á por necessário que as discentes compreendam a função social da leitura e da escrita.

1- Primeiro momento: o gênero principal dessa tarefa será um trecho de 30 minutos do filme “Central do Brasil”. As perguntas sobre o filme deverão tencionar as ideias que as alunas já têm acerca do ato de ler e escrever, a fim de prepará-las para entender as relações possíveis entre leitura, escrita e sociedade.

Sinopse do filme: Dora (Fernanda Montenegro) escreve cartas para analfabetos na estação Central do Brasil. Uma das clientes de Dora é Ana, que vem escrever uma carta com o seu filho, Josué, um garoto de nove anos que sonha encontrar o pai que nunca conheceu. Na saída da estação, Ana é atropelada e Josué fica abandonado. Mesmo a contragosto, Dora acaba acolhendo o menino e envolvendo-se com ele. Termina por levar Josué para o interior do Nordeste, à procura do pai. Na medida em que vão entrando país adentro, esses dois personagens, tão diferentes, vão se aproximando. Começa então uma viagem fascinante ao coração do Brasil, à procura do pai desaparecido, e ao coração de cada um dos personagens do filme.

2- Segundo momento: encerradas as discussões em torno do filme, dar início ao plano de letramento em leitura e escrita, considerando o perfil sociocultural da turma formada por mulheres, mães e donas de casa. Os gêneros principais para essa atividade serão diferentes charges sobre a realidade da mulher e pequenos textos informativos que tratam sobre a iniciativa feminina na economia solidária. O debate sobre os textos deverá encaminhar a atividade de leitura para reflexões acerca da autonomia feminina.

2.1- Conforme escolha metodológica instituída pela professora-pesquisadora, o material de leitura será disponibilizado da seguinte forma: a turma deverá ser dividida em grupos nos quais haja, em cada um deles, um membro com nível de escolaridade alcançada até o ensino médio e os demais membros com ensino fundamental. Organizadas dessa forma, as alunas deverão realizar as leituras individual e coletiva dos dois textos entregue a seus grupos. Em função da pouca escolarização e do pequeno contato que, em regra, as alunas sempre tiveram com materiais de leitura, a professora-pesquisadora não planejará atividades a partir de textos extensos.

Diante disso, vale ressaltar que, com a estratégia de trabalho com a turma formada em grupos, a docente terá mais facilidade em acompanhar as estudantes, de modo que poderá ir ao encontro de cada equipe para proceder da seguinte forma: leitura em voz alta (a professora e, em sequência, as alunas); estabelecer com as alunas pistas para a interpretação; procurar por informações implícitas e explícitas; provocar analogias e comparações possíveis entre os textos que foram disponibilizados durante a aula.

3- Textos-base:

Grupo I**Texto I**

Source: *Al-Dustour* (Jordan), March 8, 2007.

Texto II

Nos últimos 30 anos, a situação de muitos na sociedade se tornou mais complexa. O modelo de desenvolvimento adotado pela política econômica torna as relações de trabalho mais precárias, gera desemprego e exclusão social. Neste contexto, a situação das mulheres se torna mais grave.

Como segmento social discriminado no mercado de trabalho, as mulheres sentem de forma mais pesada a dura realidade de desemprego e da exclusão social. Ao mesmo tempo, é crescente o número de mulheres chefes de famílias: o desemprego masculino, por um lado, e as transformações familiares, por outro, fazem recair mais sobre as mulheres a responsabilidade com o sustento e a criação dos seus filhos. Este conjunto resulta em uma situação de muita exclusão das condições mínimas de vida, de desenvolvimento e de dignidade.

Grupo 2**Texto I**

Texto II

Economia Solidária e Economia Feminista

Diante da busca pela autonomia feminina, surgiu o Projeto de Economia Solidária e Economia Feminista desenvolvido pela Guayí (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), de março de 2010 a dezembro de 2013. Uma das ações do projeto foi voltada ao fortalecimento das iniciativas de geração de trabalho e renda, constituídas por mulheres de forma **associativa e solidária**. O projeto teve como passo inicial a identificação de uma amostra de 300 empreendimentos compostos majoritariamente por mulheres, buscando contemplar a diversidade regional, cultural e étnica. O objetivo final é a visibilidade, o fortalecimento e a valorização dos empreendimentos femininos, dentro de uma estratégia de qualificação da política pública, para que chegue mais perto da realidade das mulheres. “Sabemos que há muitos empecilhos para que as mulheres possam reagir diante das múltiplas tarefas que praticam no dia a dia, por isso a necessidade do apoio para aquelas que querem a valorização de suas habilidades”.

Grupo 3

Texto I



Texto II

A economia solidária

O projeto economia solidária feminista mostrou a importância de as mulheres estarem organizadas, de conhecerem o seu real papel na sociedade. Organizadas, elas conseguem pôr em prática as habilidades que possuem e fazem disso geração de renda.

Ceará – “O projeto Brasil local feminista contribuiu para a percepção das mulheres como sujeitos de seus próprios desenvolvimentos através da economia solidária feminista. Elas, juntas, produzem compotas de doces e fazem dessa habilidade um meio de geração de renda”.

Pará – “O projeto proporcionou o fortalecimento e a integração da economia solidária, trazendo discussões sobre o trabalho doméstico e a busca pela autonomia das mulheres. A costura artesanal foi o ponto forte de um dos grupos”.

DF – “A arte de organizar as mulheres demanda instrumentos e condições necessárias para que elas se desenvolvam e permaneçam vigilantes para entender e encarar os desafios. Fizemos isso enfrentando desvios e deficiências de nossas experiências na direção da valorização do trabalho doméstico e de cuidados e fortalecendo os princípios da autogestão, respeito e dignidade”.

Grupo 4

Texto I



Texto II

[...] Além disso, quando também trabalham fora, as mulheres acabam acumulando uma dupla jornada de trabalho como se fosse “natural”. Mas o trabalho das mulheres na produção e na esfera pública é considerado de segunda categoria sendo menos valorizado, como se fosse simplesmente um complemento do trabalho dos homens. Então, perdemos pelos dois lados: temos em média uma jornada maior e nosso trabalho é menos valorizado!

Na economia solidária, temos a vantagem da solidariedade entre as mulheres e conseguimos, com a autogestão do dia a dia, dividir o nosso tempo para podermos “cuidar” e também produzir. Mas a responsabilidade com o trabalho doméstico e com os cuidados faz com que muitas mulheres tenham menos condições de produção em seus empreendimentos. Nossa produção é mais reduzida e menos valorizada. Como mulheres, somos fortes, mas somos os segmentos mais vulneráveis na economia solidária.

Por tudo isso, o capitalismo acaba sendo um sistema que não nos serve: produz pobreza e desigualdade de todo tipo, discriminação das mulheres, racismo, violência e insegurança para grande parte da população.

4.4.3 Quadro 3º - Encontro

3º encontro – compreendendo o conceito de economia solidária

Nesse dia, a fim de despertar nas alunas mudanças quanto ao modo de pensar e de agir através da leitura e da escrita, um dos objetivos será socializar as discussões geradas por cada grupo, após o contato com o material fornecido pela professora-pesquisadora no encontro anterior. Outro objetivo será motivá-las à construção de ideias partindo dos textos lidos para a apresentação do que é economia solidária. Nesse encontro, o gênero audiovisual “documentário” será o principal recurso para condução da aula.

1- Primeiro momento: os grupos anteriormente formados no segundo encontro serão convidados à socialização do conteúdo do material lido. Antes da explanação pelos componentes de cada grupo, a docente irá expor em projetor os textos que foram trabalhados pelas equipes. Assim, anterior a cada apresentação, a turma, juntamente com a docente, realizará a leitura coletiva das charges e dos textos informativos. Nesse momento, a professora-pesquisadora desenvolverá estratégias facilitadoras para a abordagem da leitura. Com isto, esperar-se-á que, nas próximas atividades com textos, as alunas passem a realizar o comportamento parecido com o da docente.

2 - No segundo momento da aula, a turma será convidada a assistir ao documentário “Outra Economia Acontece” – material produzido em DVD e CD pela Secretaria Nacional de Economia Solidária em prol da Campanha Nacional de Divulgação e Mobilização Social. O debate sobre o documentário que trata de economia solidária deverá levantar questões, tais como a inclusão dos tradicionalmente discriminados pela economia dominante – mulheres, jovens, portadores de deficiência, afrodescendentes.

Resumo do documentário: vídeo de 25 minutos, com imagens que mostram o que é a Economia Solidária, em suas diferentes manifestações. Na abertura do programa, há pessoas em uma praça pública, procurando responder à pergunta “você sabe o que é economia solidária?” A partir da constatação do desconhecimento geral do que seja isso, o conceito de Economia Solidária é apresentado sinteticamente, depois construído passo a passo por meio de entrevistas com participantes de empreendimentos solidários em estados das regiões norte, sul, nordeste e norte, destacando as dimensões do trabalho coletivo, da autogestão e da sustentabilidade. São apresentadas manifestações da Economia Solidária na zona urbana e rural, como: Oficina do Pão, Rio de Janeiro; Cooperativa da Praia Vermelha, Rio de Janeiro; Central de Cooperativas extrativistas do Maranhão; Associação de Produtores Agrícolas de Tombos, Minas Gerais; Ateliê Costurart, Rio de Janeiro; Ecoturismo Solidário, Amazonas, entre outros.

4.4.4 Quadro 4º - Encontro

4º encontro – lendo, debatendo e expondo opiniões

Nesse dia, o objetivo maior será construir o conceito de economia solidária por meio da retomada do documentário “Outra Economia Acontece”. Para seguir com tal propósito, o gênero informativo será o principal material para conduzir a reflexões em torno da realidade das alunas, como também a discussões sobre a importância da autonomia feminina. Ademais, para abordar os princípios da economia solidária, o gênero informativo “cartaz” também servirá como suporte para essa tarefa.

1- Primeiro momento: novamente dispostas em grupos, as alunas receberão pequenos textos impressos, os quais foram cedidos à professora-pesquisadora pela Secretaria Nacional de Economia Solidária. A leitura e o debate dentro de cada grupo serão solicitados pela docente. Dessa vez, ela não fará o processo de leitura junto a cada equipe, a fim de realizar uma sondagem acerca do progresso das alunas em relação ao trabalho planejado. Com isto, verificar-se-á o comportamento das discentes em relação ao contato com o material de leitura.

2- Os grupos novamente serão convidados à socialização do conteúdo do material lido. Sempre antes da explanação pelos componentes de cada grupo, a docente irá expor em projetor os textos que foram trabalhados pelas equipes. Assim, anterior a cada apresentação, a turma, juntamente com a docente, realizará a leitura coletiva dos textos do gênero informativo. Nesse momento, a professora-pesquisadora desenvolverá estratégias facilitadoras para a abordagem da leitura, esperando maior envolvimento das discentes na atividade proposta.

3- Textos-base:

Grupo 1

Economia Solidária

Pense em um jeito de produzir, de vender, de consumir produtos, de oferecer e receber crédito, onde as pessoas não são movidas pela ganância, mas pelo desejo de que não haja ninguém excluído e de que todos possam viver bem.

Agora pense em uma outra economia, onde em vez de individualismo, há união; em vez de competição, há cooperação; em vez de indiferença, há solidariedade; onde, no lugar da devastação do ambiente, há o cuidado com a natureza; e no lugar do autoritarismo de chefes ou patrões, há democracia com todos decidindo juntos e compartilhando igualmente o que se ganha ou se perde.

Esta é a imagem que se projeta da Economia Solidária, que vem crescendo rapidamente em nosso país e traz a promessa de um futuro mais justo e feliz para as novas gerações.

Grupo 2

[...]

Economia solidária pode ser definida como um jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver. Nessa economia não existem mais exploradores e

explorados, pois ninguém pretende levar vantagem sobre os outros e muito menos gerar riquezas através da destruição da natureza.

A base da economia solidária é formada pelas relações de cooperação, pelo fortalecimento do grupo e das comunidades sem patrão nem empregado, e todos pensando no bem de todos e no seu próprio bem.

A característica mais importante de todos esses empreendimentos solidários é a autogestão. Isso significa que não há patrões e empregados. Os meios de produção (terra, equipamentos e instalações) pertencem a todos os que trabalham no empreendimento. A administração é feita coletivamente, de forma democrática, e os resultados são compartilhados entre todos. Para tomar decisões, cada cabeça é um voto!

Grupo 3

[...]

Um dos princípios da economia solidária é o cuidado com o meio ambiente e a responsabilidade com as gerações futuras. Os empreendimentos solidários, além de se preocuparem com a eficiência econômica e os benefícios materiais que produzem, buscam eficiência social, estabelecendo uma relação harmoniosa com a natureza em função da qualidade de vida, da felicidade das coletividades e do equilíbrio dos ecossistemas. O desenvolvimento ecologicamente sustentável, socialmente justo e economicamente dinâmico, estimula a criação de elos entre os que produzem, os que financiam a produção, os que comercializam os produtos e os que consomem.

Grupo 4

Economia solidária é a outra economia que acontece

Ao conhecer os princípios dessa nova economia, a gente percebe logo que ela não está aí apenas para compensar os resultados da exclusão social provocada pela economia dominante; ou para dar uma resposta ao desemprego. Ela veio para assentar as bases de um novo sistema social e econômico, a favor e não contra a vida, capaz de integrar solidariamente toda a sociedade, oferecendo a todos oportunidades de trabalhar, consumir e viver com qualidade, de forma digna e ética.

Em nosso país, a economia solidária está crescendo rapidamente. É um movimento, do qual participam, principalmente, três segmentos:

1- Os próprios empreendimentos solidários, cada vez mais orientados;

2- As ONGs, universidades e outras entidades que dão apoio, seja por meio de ações de formação técnica, econômica e política, seja por meio de apoio direto em estrutura, assessoria, consultoria, elaboração de projetos ou oferecimento de crédito para a promoção de empreendimentos.

3- Os gestores públicos, representantes de governos municipais e estaduais, que têm programas voltados à economia solidária.

4- Segundo momento - discussão em torno das seguintes palavras e/ou expressões: autogestão, democracia, cooperação, emancipação, valorização da aprendizagem, justiça

social na produção e cuidado com o meio ambiente (todas elas serão empregadas com base nos textos das atividades do primeiro momento da aula).

4.1 – Será entregue aos grupos um conjunto de fichas, cada uma contendo os seguintes princípios que embasam os empreendimentos solidários: autogestão, democracia, cooperação, emancipação, valorização da aprendizagem, justiça social na produção e cuidado com o meio ambiente. Em seguida, será pedido aos grupos para imaginarem que cada ficha é um tijolo para construir uma “coluna de tijolos” que comece com o princípio que as alunas considerem fundamental, colocando-o na base de todos os outros. Feito isso, as participantes terão de expor o que pensam sobre cada um dos princípios apresentados. Ao final dessa tarefa, cada grupo fará um cartaz onde as fichas com os princípios da economia solidária formam uma “coluna de tijolos”.

4.4.5 Quadro 5º - Encontro

5º encontro – trabalhando com diferentes gêneros discursivos

Nesse encontro, o objetivo será, principalmente, abordar os seguintes temas: economia solidária X economia dominante; cooperativas e associações X desemprego. Para o desenvolvimento desses temas, os gêneros radiofônicos “programete” e “enquete” servirão como suporte principal para a condução das discussões.

* Programete é um programa com no máximo 5 minutos, com objetivos bem definidos. Ele pode fazer parte, ainda, da programação geral da emissora, trazendo, por exemplo, “Dicas de Saúde”, “Estilo de Vida”, “Previsão do Tempo”, “Horóscopo” e “Agenda Cultural”. É um gênero muito utilizado em rádios e televisão.

1- Primeiro momento: as alunas assistirão a uma série de 14 programetes, de um minuto e meio cada, agrupadas de acordo com o tema da aula. Esse material, em CD, também foi cedido pela Secretaria Nacional de Economia Solidária.

1.1- As programetes selecionadas pela professora-pesquisadora contêm mensagens relacionadas aos seguintes temas: economia solidária, contrastando com a economia dominante; o consumo consciente e seu poder transformador na construção de uma economia mais justa; as cooperativas e as associações de produtores urbanos e rurais, em que trabalhadores se unem para superar o desemprego; a sustentabilidade, que significa produzir sem agredir a natureza; a inclusão de grupos historicamente marginalizados; os empreendimentos culturais geridos de forma solidária e as feiras, onde há encontros entre produtores e consumidores solidários.

2- Segundo momento: trabalhar o gênero radiofônico “enquete” (Atividade que aproximará a sala de aula das enquetes vistas na série de programetes).

2.1- As alunas, organizadas em grupos, realizarão, fora de sala de aula, a enquete: “Você sabe o que significa economia solidária?”. Elas poderão sair do espaço do Campus do IFG para consultar pessoas que estiverem circulando pelas ruas próximas ao Campus. Ao retornarem à sala de aula, farão a socialização dos resultados obtidos por meio da enquete.

4.4.6 Quadro 6º - Encontro

6º Encontro – lendo e escrevendo para uma prática social

Nesse dia, o objetivo será preparar a turma para a palestra sobre economia solidária que será promovida no sétimo encontro. As palestrantes serão duas senhoras, membros de uma associação de artesanato do DF que é apoiada pela Guayí (Sociedade Civil de Interesse Público).

Em contato anterior com a docente, as palestrantes pediram informações sobre o perfil das alunas do Programa Mulheres Mil, assim, favorável a esse pedido, dois gêneros serão principais para a tarefa: carta e e-mail.

1- Primeiro momento: em grupos, as alunas serão convidadas à produção de cartas para as palestrantes com perguntas que queiram formular e com informações sobre as estudantes;

1.1- Acompanhar a produção e sugerir a reescrita para eliminar possíveis problemas de coesão, de coerência, truncamentos etc.

2- Segundo momento: no laboratório de informática, trabalhar o gênero e-mail.

2.1- Com o uso do projetor, realizar o passo a passo do envio, via e-mail, das cartas produzidas pelas alunas para as palestrantes.

3- Em duplas, as alunas terão acesso a um computador com internet disponível. Sob a supervisão da professora-pesquisadora, elas farão visita ao site da Guayí. Dessa forma, poderão conhecer a entidade, ler textos sobre ela e sobre os projetos que apoia.

4- Apresentação do gênero relatório escolar – as alunas deverão produzir, individualmente, um relatório durante a palestra, por isso a necessidade de orientação sobre esse gênero.

4.1- Texto-base:

Nossa escola iniciou o tema sobre a importância da água em nossas vidas, com a palestra proporcionada pela Secretaria do Meio Ambiente e agricultura, ministrada pela Técnica em Meio Ambiente Ana Paula Jacinto, para os alunos dos cursos técnicos. Essa palestra serviu de alavanca para os projetos a serem desenvolvidos na escola destacando a importância da água em nosso dia-a-dia, bem como o seu uso consciente visando à economia deste recurso natural e precioso. Depois da palestra, os alunos participaram de uma roda de conversa com seus professores sobre o tema e, em seguida, resolveram representar tudo o que aprenderam em forma de teatro, dando dicas de como economizar água. Os alunos dos 3º anos mostraram os estados físicos da água, as mudanças dos estados no meio ambiente, o aquecimento global, o derretimento das geleiras com cartazes sobre a economia da água e sua importância para o nosso planeta e para nossa sobrevivência. Além disso, cantaram a música de Guilherme Arantes, “Planeta Água”, explorando o conteúdo dela.

4.4.7 Quadro 7º - Encontro

7º encontro – a participação de agentes extraescolares no projeto de letramento

O objetivo principal será promover a troca de experiências e conhecer mais sobre a criação de associações e entidades que apoiam iniciativas em economia solidária. Os principais gêneros para essa atividade serão a palestra e o relatório.

1- Com a participação de agentes extraescolares, o sétimo encontro será dedicado à palestra com as duas representantes de uma associação de artesanato, situada no DF. Além disso, elas também são contratadas pela Guayí.

2- Solicitar às alunas, durante o evento, a produção individual de um relatório sobre todas as informações que julgarem necessárias.

3- Após o evento: lanche coletivo.

4- Se possível, conduzir a socialização dos relatórios com a turma, como também fazer o feedback sobre o evento.

4.4.8 Quadro 8º - Encontro

8º encontro – aula passeio

O objetivo principal será permitir às alunas uma ação em um ambiente externo à sala de aula, a fim de estimular a busca pelo conhecimento. Nesse sentido, as alunas terão a possibilidade de vivenciar, na prática, os conceitos que foram apresentados em classe.

1- Ida ao evento oferecido pela Rede de Associações do DF – visita à associação de produtores rurais e artesanais e à feira de artesãs de Planaltina-DF.

Até aqui, como visto no plano geral de ações, o planejamento (atividades, recursos para as aulas, seleção de materiais) foi previamente estruturado pela professora-pesquisadora antes de dar início à aplicação do estudo. No entanto, após o oitavo encontro, em função das mudanças ocorridas nas participantes e no processo da pesquisa, a docente teve de reorientar seu trabalho para a organização de aulas direcionadas à prática social na qual o grupo de alunas passou a envolver-se – como já dito, a organização informal de uma associação.

Logo, como resultado dessas mudanças no processo da pesquisa, emergiu o planejamento de atividades com o suporte em gêneros que não estavam previstos na base inicial para a aplicação do estudo, tais como: ofício, ata e estatuto. Em continuidade, seguem os planos de ações que passaram a ser, semanalmente, projetados para acompanhar o caminho que a pesquisa tomou. A partir desse

momento, as aulas foram organizadas para cumprir um tempo menor de duração, já que o horário foi reduzido para que as alunas pudessem participar das aulas práticas do curso de auxiliar de cozinha.

4.4.9 Quadro 9º - Encontro

9º encontro – o envolvimento com a prática social: primeiros passos para o surgimento da associação

Em meio aos debates sobre a organização da associação do grupo de alunas/participantes da pesquisa, o objetivo principal será retomar a ideia de que a leitura e a escrita fazem parte de todas as práticas sociais dos indivíduos inseridos na sociedade. Diante disso, far-se-á importante ressaltar que a prática social determinada à criação da associação irá colocá-las em contato com variados textos e que, portanto, elas terão de fazer uso com certa propriedade tanto da leitura como da escrita em diversas situações. Assim, o gênero principal para dar suporte ao nono encontro será o ofício.

1- Conduzir a discussões em torno da participação, ou não, de todas as alunas na associação; definir o tipo de produção; buscar sugestões com o grupo sobre um espaço viável para o ateliê.

2- Ler, conhecer as características do gênero ofício e produzir, coletivamente, um ofício que deverá ser remetido à Coordenação/Direção do Campus do IFG para comunicar a iniciativa das alunas, como também para solicitar possibilidade de apoio.

3- Conduzir a reflexões sobre o uso da norma-padrão na produção do ofício.

4- Texto-base:

Ofício n.º 2015

Luziânia, (dia, mês e ano).

Senhor (a) - (nome do destinatário)

Nome do destinatário

Cargo do destinatário

Assunto: Resumo do teor do documento

Senhor,

1. Introdução.

2. Desenvolvimento.

3. Conclusão.

Respeitosamente,

Nome

4.4.10 Quadro 10º - Encontro

10º encontro - o envolvimento com a prática social: tomada de decisões

O objetivo principal será fazer o registro de quais produtos a associação confeccionará e os elementos necessários para a produção, tais como matéria-prima, o custo dela e o modo de adquiri-la. Dessa forma, em clima de muitas discussões e decisões, o gênero principal para essa ação será a ata.

1- Ler, conhecer as características do gênero ata e produzir, coletivamente, a ata da reunião que será realizada no momento da aula; entregar ao grupo de alunas um caderno para registro das atas de reuniões.

2- Texto-base:

Modelo de Ata de Reunião

Objetivos da reunião:

Números de membros presentes:

Às ___ horas, do dia ____, do mês de _____, do ano de _____, reuniu-se a Turma do Programa Mulheres Mil do Curso de Auxiliar de Cozinha do IFG, Campus _____ . Na pauta de reunião, foi discutido que _____ e _____, sendo aprovadas as seguintes propostas: _____ e _____ . A reunião foi presidida por _____ (nome), _____ (cargo) e por mim, _____ (nome), _____ (cargo), que a secretariei.

Assinaturas:

4.4.11 Quadro 11º e 12º - Encontros

11º e 12º encontros - o envolvimento com a prática social: lendo e escrevendo para a associação acontecer

O objetivo principal será incitar uma discussão acerca de gêneros normativos, direcionando o interesse por eles em função da prática social orientada à criação informal da associação. O gênero em destaque para a aula será o estatuto.

1- A fim de estimular a reflexões em torno da importância de textos que regulam direitos e obrigações, as alunas serão convidadas à leitura do poema “A língua do Nhem”, da autora Cecília Meireles, no qual há menção à situação de abandono do idoso na sociedade.

2- A partir da análise do conteúdo do poema, abordar o gênero estatuto como texto específico para regular e assegurar direitos e obrigações às pessoas, assim como dispõe, por exemplo, o Estatuto do idoso; ler um fragmento do estatuto do idoso.

3- Da leitura do fragmento do Estatuto do idoso, seguir para a abordagem de outras formas de estatutos (para servidores públicos, empresas, associações, entre outros); compreender a função social do gênero no tocante à criação de normas de administração.

4- Por meio de um modelo de estatuto de uma associação, ler, conhecer as características e produzir, coletivamente, um resumido estatuto para a associação das alunas. O texto-base do estatuto será exposto nos anexos deste trabalho.

5- Textos-base:

A LÍNGUA DO NHEM

(Cecília Meireles)

Havia uma velhinha
 Que andava aborrecida
 Pois dava a sua vida
 Para falar com alguém.
 E estava sempre em casa
 A boa velhinha
 Resmungando sozinha:
 NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM...
 O gato que dormia
 No canto da cozinha
 Escutando a velhinha,
 Principiou também
 A miar nessa língua
 E se ela resmungava,
 O gatinho a acompanhava:
 NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM...
 Depois veio o cachorro
 Da casa da vizinha,

Pato, cabra e galinha
 De cá, de lá, de além,
 E todos aprenderam
 A falar noite e dia
 Naquela melodia
 NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM...
 De modo que a velhinha
 Que muito padecia
 Por não ter companhia
 Nem falar com ninguém
 Ficou toda contente,
 Pois mal a boca abria
 Tudo lhe respondia:
 NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM...

TÍTULO

I

Disposições Preliminares

Art. 1º É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Art. 95. Os crimes definidos nesta Lei são de ação penal pública incondicionada, não se lhes aplicando os arts. 181 e 182 do Código Penal.

Art. 96. Discriminar pessoa idosa, impedindo ou dificultando seu acesso a operações bancárias, aos meios de transporte, ao direito de contratar ou por qualquer outro meio ou instrumento necessário ao exercício da cidadania, por motivo de idade.

Pena – reclusão de 6 (seis) meses a 1 (um) ano e multa.

§ 1º Na mesma pena incorre quem desdenhar, humilhar, menosprezar ou discriminar pessoa idosa, por qualquer motivo.

4.4.12 Quadro 123º - Encontro

13º encontro – uma necessidade: ler sobre políticas públicas

Nessa fase, as alunas já estavam engajadas no projeto da associação, por isso, considerando a importância de políticas públicas voltadas ao apoio de iniciativas geradoras de renda baseadas em economia solidária, o objetivo desse encontro será abordar a precariedade de políticas que possam viabilizar a ascensão de pequenos projetos da natureza da associação que as alunas pretendem formar. Os gêneros utilizados serão o artigo de opinião e a letra da música “Que país é Esse?”, da Banda Legião Urbana.

1- A fim de contribuir com a construção de uma consciência crítica, as alunas serão convidadas à leitura do texto “Perspectivas em Políticas Públicas”, do autor Sandro Pereira Silva.

1.1- Leitura silenciosa e individual, leitura oral (professora) e debate sobre o tema desenvolvido no texto.

2- Em sequência, ler a letra da melodia “Que país é esse?”, da Banda Legião Urbana, depois ouvir a canção; relacionar o tema desenvolvido na música ao texto do autor Sandro e às discussões ocorridas em classe.

3- Textos-base:

[...]

Embora não seja uma proposta totalmente nova, a economia solidária, em suas mais diversas formas organizativas, já alcança proporções bastante significativas e impactantes no país. Com o surgimento de diversos empreendimentos populares baseados na livre associação, no trabalho cooperativo e na autogestão, seu programa tornou-se presente em nossa paisagem social como uma opção ponderável para os segmentos sociais de baixa renda.

O associativismo e o cooperativismo de base popular são instrumentos capazes de oferecer mecanismos que busquem solucionar problemas políticos, sociais e econômicos que se encontram presentes em diferentes grupos sociais, desde que sejam adequadamente orientados e geridos democraticamente. Para isso, torna-se necessário estimular as tentativas de possibilitar um maior conhecimento dessa proposta de organização econômica, já que esta surge como forma alternativa na geração de trabalho e renda para uma parcela da população que se encontra excluída do mercado de trabalho.

Para um maior alcance dessas iniciativas, é preciso que se tenha claro o papel do Estado em todas as esferas governamentais: como ele se insere e quais devem ser as estratégias para a formulação e execução de políticas públicas que possibilitem um realinhamento do processo de desenvolvimento econômico e social.

[...]

As políticas públicas de apoio à economia solidária no Brasil já alcançaram as três esferas governamentais, o que indica sua relevância no novo cenário de políticas sociais no país. Esses programas, em geral, como ação concreta e efetiva, visam não somente o combate ao desemprego, mas também o desenvolvimento econômico e social das comunidades envolvidas em suas diversas dimensões.

Silva, Sandro Pereira. Perspectivas em Políticas Públicas.

Belo Horizonte, Vol. II, Nº 3 p.45-67 | jan/jun 2009.

Que País É Esse?

(Legião Urbana)

Nas favelas, no Senado
Sujeira pra todo lado
Ninguém respeita a Constituição
Mas todos acreditam no futuro da nação
Que país é esse?
No Amazonas, no Araguaia iá, iá,
Na baixada fluminense
Mato grosso, Minas Gerais e no
Nordeste tudo em paz
Na morte o meu descanso, mas o
Sangue anda solto
Manchando os papéis e documentos fiéis
Ao descanso do patrão
Que país é esse?
Terceiro mundo se foi
Piada no exterior
Mas o Brasil vai ficar rico
Vamos faturar um milhão
Quando vendermos todas as almas
Dos nossos índios num leilão
Que país é esse?

4.4.13 Quadro 134º e 15º - Encontros

14º e 15º encontros – socialização e confecção

Já chegando ao momento de conclusão da aplicação da pesquisa, o décimo quarto encontro será destinado à socialização e confecção de materiais para realização de uma amostragem no pátio do Instituto Federal que ocorrerá no último dia do projeto (no décimo quinto encontro).

No capítulo seguinte, serão descritas e analisadas partes importantes dos momentos de interação entre as alunas e a professora-pesquisadora, durante toda a execução dos planos de ações apresentados anteriormente.

CAPÍTULO V

5 APLICAÇÃO DA PESQUISA, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão descritas e analisadas partes interessantes dos dados coletados durante a aplicação da pesquisa realizada no espaço de tempo destinado ao módulo de língua portuguesa do Programa Mulheres Mil em, aproximadamente, quatro de meses de execução (um semestre). Para tanto, conforme mencionado no capítulo anterior, serão retomados os planos de ações que constam na Metodologia deste estudo, seguindo com a descrição e com a transcrição de partes importantes dos momentos de interação em sala de aula entre a professora-pesquisadora e as alunas da turma de auxiliar de cozinha. Observa-se que esses planos, apresentados em quadros, preservam os verbos no futuro do mesmo modo como estão na Metodologia.

Dessa forma, o material que segue foi organizado, didaticamente, da seguinte maneira: após o plano de ações previsto para cada encontro, seguirão as descrições e as transcrições necessárias do material coletado e, em sequência, os comentários e as análises sobre boa parte desses dados. Ressalte-se que não se pretende realizar a transcrição fonética do material obtido através das gravações, por isso as transcrições preservam apenas a estrutura gramatical produzida pelos atores da pesquisa (docente e discentes).

Assim, após as descrições e as transcrições de cada encontro, far-se-á a análise no tocante aos objetos de estudo deste trabalho no que diz respeito às práticas de leitura e escrita segundo os pressupostos do letramento social, aos gêneros como mediadores do processo de letramento e à transformação da identidade das discentes a partir do contato delas com práticas letradas.

Informa-se, também, que para preservar a identidade das colaboradoras da pesquisa, seus nomes reais foram substituídos por fictícios.

5.1 Aplicação do 1º encontro

1º encontro – conhecendo os sujeitos da pesquisa

Essa primeira etapa terá como objetivo conhecer as participantes da pesquisa e realizar o perfil sociocultural da turma.

1- Primeiro momento: socialização entre professora-pesquisadora e discentes por meio da seguinte dinâmica de apresentação:

MATERIAL: crachás para todas as alunas, contendo os nomes de cada uma delas.

PROCESSO: no início do encontro, distribuem-se os crachás, de forma que cada estudante receba o seu próprio nome. Após algum tempo, recolher novamente os crachás e colocá-los ao chão, com os nomes voltados para baixo. Cada aluna deverá pegar um para si. Caso alguém pegue o seu próprio nome, deverá trocar o crachá para usá-lo enquanto passeia pela sala. Em seguida, as alunas serão orientadas a procurar a verdadeira dona do nome impresso no crachá para, então, devolvê-lo. Nesse momento, aproveitar para uma pequena conversa informal; procurar conhecer a colega e depois partilhar a experiência com o grupo.

2- Após a dinâmica, breve conversa sobre a importância da leitura e da escrita como práticas sociais;

3- Produção de texto autobiográfico – instrumento para levantamento social, linguístico e cultural da classe estudada. O texto deverá conter as seguintes informações: naturalidade, local onde mora, escolaridade, atividade profissional (se houver), tipo de texto que lê ou que gostaria de ler, o que gosta de fazer e o que espera do curso de auxiliar de cozinha, como também das aulas de língua portuguesa.

A realidade sociocultural e linguística das estudantes será fundamental para a elaboração de aulas do projeto de letramento com as alunas do Programa Mulheres Mil, ainda que a professora-pesquisadora já tenha tido experiência com outras turmas do mesmo programa.

4- Informar as alunas sobre a proposta da pesquisa em leitura e escrita e proceder com o recolhimento das autorizações para participação durante a pesquisa.

Nesse dia, a aula ocorreu em menor tempo, pois no cronograma geral do curso de auxiliar de cozinha estava previsto um momento de socialização entre as estudantes e a coordenação do Programa.

Na classe havia 26 alunas. Com o consentimento delas, a professora-pesquisadora procedeu à gravação em áudio do primeiro momento de interação em sala de aula. Preparando-se para dar início à dinâmica de apresentação, uma das

estudantes interrompeu a docente com a seguinte pergunta: *Professora, por que a gente precisa ter aulas de língua portuguesa no curso de auxiliar de cozinha?*

Esse foi o momento oportuno para iniciar um discurso sobre a leitura e a escrita como práticas sociais, a fim de que as discentes pudessem entender que ler e escrever são práticas que estão presentes no cotidiano das pessoas:

P. Meninas, antes de responder a nossa colega, farei algumas perguntas para vocês. Pode ser?

Alunas. Sim!!!

P. Quando vocês forem trabalhar, mesmo que seja como auxiliares de cozinha, será que terão de ler ou produzir algum tipo de texto?

Bibi. Ah, professora, eu penso que talvez as receita, né?

P. Sim, claro! Mas, não só as receitas, como também os rótulos dos produtos onde há os ingredientes e, em alguns casos, a forma de preparo, os cardápios e outros textos.

Cacá. Tem umas receitinha na embalagem de uns produtos, né?

P. Sim! Na lata de leite condensado, por exemplo, sempre vem uma receitinha de pudim. Mesmo assim, eu não consigo acertar o ponto dele.

[Alunas riram]

P. Outra pergunta: caso queiram, de repente, abrir um negócio, será que também terão de ler e produzir certos textos?

Didi. Acho que sim, né? Negócio igual do Sebrae?

P. Vejam só, caso queiram procurar o auxílio do Sebrae, terão de ler e preencher uma ficha de inscrição, além de ler muitos outros textos que explicam como criar uma microempresa pelo Sebrae.

P. Mais uma perguntinha, tá? Se forem a uma entrevista de emprego, terão de usar a leitura e a escrita no processo de seleção?

Fafá. Essa eu sei, professora! Tem o currículo!

P. Isso mesmo. O currículo é um texto que, muitas vezes, é utilizado para a procura de emprego. Mais uma perguntinha: muitas vezes, procuramos ofertas de empregos em algum texto?

Algumas alunas. É nos classificado!

P. Muito bem! Estão percebendo que em todas as nossas atividades, sejam elas

profissionais ou não, estamos em constante contato com variados textos? Então, quer dizer que a leitura e a escrita fazem parte do nosso cotidiano e que ler e escrever são formas de nos fazer participar da vida em sociedade. Para isso as aulas de língua portuguesa são essenciais.

Percebe-se que na medida em que as alunas conseguiam responder, a professora-pesquisadora sugeria outras questões a partir das quais pudessem emergir exemplos de textos que poderiam estar presentes nas práticas sociais das estudantes. Pelo semblante das discentes, foi possível observar que elas nunca tinham pensado no ensino de língua portuguesa nessa perspectiva. Ao final da discussão, algumas disseram que realmente precisariam de aulas de língua portuguesa. Após esse momento, a turma foi solicitada a dar continuidade à dinâmica de apresentação (Item 1, do plano de ações).

Em seguida, a professora-pesquisadora solicitou a produção do pequeno texto individual que contasse um pouco da história de cada aluna (Item 3, do plano). As produções funcionaram como o primeiro instrumento para que a pesquisadora pudesse realizar o levantamento sociolinguístico e cultural da classe, a fim de propor as estratégias de ensino de leitura e produção de textos cujos gêneros partilhassem, de alguma forma, da realidade das alunas.

No segundo momento da aula, após o intervalo, as alunas foram convidadas a uma reunião com a coordenação do Programa Mulheres Mil:



5.1.1 Análise do 1º encontro

Embora com tão pouco material para análise do primeiro encontro, alguns aspectos importantes podem ser suscitados a partir do momento em que uma das alunas da classe dirigiu-se à professora-pesquisadora e perguntou-lhe:

Professora, por que a gente precisa ter aulas de língua portuguesa no curso de auxiliar de cozinha?

Esse tipo de questionamento reflete a ideia comum que se faz das aulas de língua portuguesa resumidas ao ensino de gramática por meio de exercícios estanques que abordam, normalmente, apenas regras e conceitos. Diante disso, reafirmando que se faz necessário converter a aprendizagem em um processo significativo, a professora construiu com suas alunas um diálogo pautado na concepção social do letramento.

Dessa maneira, conforme postula Street (1984) e outros renomados estudiosos sobre o assunto, para elaborar a resposta à indagação feita pela estudante, a docente/pesquisadora assumiu em sala de aula um discurso orientado pelo letramento ideológico, fazendo as estudantes compreenderem que as habilidades de leitura e de escrita relacionam-se com as necessidades, com os valores e com as práticas sociais dos indivíduos (STREET, 1984); (BARTON, HAMILTON E IVANIC, 2000).

No excerto seguinte, confirmam-se as ideias anteriores:

P. Meninas, antes de responder a nossa colega, farei algumas perguntas para vocês. Pode ser?

Alunas. Sim!!!

P. Quando vocês forem trabalhar, mesmo que seja como auxiliares de cozinha, será que terão de ler ou produzir algum tipo de texto?

A estratégia de formulação de perguntas direcionadas às alunas foi um modo de proporcionar-lhes a construção de uma visão mais social no tocante ao ensino de língua portuguesa. Desse modo, elas foram construindo e adquirindo um olhar mais

social das práticas ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social:

P. Outra pergunta: caso queiram, de repente, abrir um negócio, será que também terão de ler e produzir certos textos?

Didi. Acho que sim, né? Negócio igual do Sebrae?

P. Mais um perguntinha, tá? Se forem a uma entrevista de emprego, terão de usar a leitura e a escrita no processo de seleção?

Fafá. Essa eu sei, professora! Tem o currículo!

Vê-se nos dois excertos anteriores que as discentes foram direcionadas à produção de respostas às perguntas de modo a entender que as demandas sociais cotidianas requerem usos da leitura e da escrita (cf. SCRIBNER, 1981).

Esse aspecto é confirmado com a conclusão da educadora, após o retorno e a participação de algumas alunas:

P. Muito bem! Estão percebendo que em todas as nossas atividades, sejam elas profissionais ou não, estamos em constante contato com variados textos? Então, quer dizer que a leitura e a escrita fazem parte do nosso cotidiano e que ler e escrever são formas de nos fazer participar da vida em sociedade. Para isso as aulas de língua portuguesa são essenciais.

As análises supramencionadas confirmaram que, já nos primeiros momentos de aplicação deste estudo, o processo de aprendizagem vinculou-se ao modo como a leitura e a escrita constituem parte da realidade do aluno, criando-se, assim, condições para a aquisição de uma consciência crítica (FREIRE, 1976). Ademais, no que concerne à postura da educadora, percebe-se uma consciência sociolinguística ao ver a língua a partir de seus usos sociais, conforme abordagem de uma metodologia culturalmente sensível (ERICKSON, 1986).

Informa-se que, a partir do segundo momento de aplicação da pesquisa, os aspectos inicialmente introduzidos na análise referente ao primeiro encontro serão retomados e melhor desenvolvidos.

5.2 Aplicação do 2º encontro

2º encontro – compreendendo a leitura e a escrita como práticas sociais

Nesse encontro, o objetivo principal será fazer com que as alunas compreendam o potencial transformador da leitura e da escrita, tornando as pessoas mais capazes de interagir na sociedade. Anterior a qualquer ação, entender-se-á por necessário que as discentes compreendam a função social da leitura e da escrita.

1- Primeiro momento: o gênero principal dessa tarefa será um trecho de 30 minutos do filme “Central do Brasil”. As perguntas sobre o filme deverão tencionar as ideias que as alunas já têm acerca do ato de ler e escrever, a fim de prepará-las para entender as relações possíveis entre leitura, escrita e sociedade.

Sinopse do filme: Dora (Fernanda Montenegro) escreve cartas para analfabetos na estação Central do Brasil. Uma das clientes de Dora é Ana, que vem escrever uma carta com o seu filho, Josué, um garoto de nove anos que sonha encontrar o pai que nunca conheceu. Na saída da estação, Ana é atropelada e Josué fica abandonado. Mesmo a contragosto, Dora acaba acolhendo o menino e envolvendo-se com ele. Termina por levar Josué para o interior do Nordeste, à procura do pai. Na medida em que vão entrando país adentro, esses dois personagens, tão diferentes, vão se aproximando. Começa então uma viagem fascinante ao coração do Brasil, à procura do pai desaparecido, e ao coração de cada um dos personagens do filme.

2- Segundo momento: encerradas as discussões em torno do filme, dar início ao plano de letramento em leitura e escrita, considerando o perfil sociocultural da turma formada por mulheres, mães e donas de casa. Os gêneros principais para essa atividade serão diferentes charges sobre a realidade da mulher e pequenos textos informativos que tratam sobre a iniciativa feminina na economia solidária. O debate sobre os textos deverá encaminhar a atividade de leitura para reflexões acerca da autonomia feminina.

2.1- Conforme escolha metodológica instituída pela professora-pesquisadora, o material de leitura será disponibilizado da seguinte forma: a turma deverá ser dividida em grupos nos quais haja, em cada um deles, um membro com nível de escolaridade alcançada até o ensino médio e os demais membros com ensino fundamental. Organizadas dessa forma, as alunas deverão realizar as leituras individual e coletiva dos dois textos entregue a seus grupos. Em função da pouca escolarização e do pequeno contato que, em regra, as alunas sempre tiveram com materiais de leitura, a professora-pesquisadora não planejará atividades a partir de textos extensos.

Diante disso, vale ressaltar que, com a estratégia de trabalho com a turma formada em grupos, a docente terá mais facilidade em acompanhar as estudantes, de modo que poderá ir ao encontro de cada equipe para proceder da seguinte forma: leitura em voz alta (a professora e, em sequência, as alunas); estabelecer com as alunas pistas para a interpretação; procurar por informações implícitas e explícitas; provocar analogias e comparações possíveis entre os textos que foram disponibilizados durante a aula.

3- Textos-base:

Grupo I**Texto I**

Source: *Al-Dustour* (Jordan), March 8, 2007.

Texto II

Nos últimos 30 anos, a situação de muitos na sociedade se tornou mais complexa. O modelo de desenvolvimento adotado pela política econômica torna as relações de trabalho mais precárias, gera desemprego e exclusão social. Neste contexto, a situação das mulheres se torna mais grave.

Como segmento social discriminado no mercado de trabalho, as mulheres sentem de forma mais pesada a dura realidade de desemprego e da exclusão social. Ao mesmo tempo, é crescente o número de mulheres chefes de famílias: o desemprego masculino, por um lado, e as transformações familiares, por outro, fazem recair mais sobre as mulheres a responsabilidade com o sustento e a criação dos seus filhos. Este conjunto resulta em uma situação de muita exclusão das condições mínimas de vida, de desenvolvimento e de dignidade.

Grupo 2**Texto I**

Texto II

Economia Solidária e Economia Feminista

Diante da busca pela autonomia feminina, surgiu o Projeto de Economia Solidária e Economia Feminista desenvolvido pela Guayí (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), de março de 2010 a dezembro de 2013. Uma das ações do projeto foi voltada ao fortalecimento das iniciativas de geração de trabalho e renda, constituídas por mulheres de forma **associativa e solidária**. O projeto teve como passo inicial a identificação de uma amostra de 300 empreendimentos compostos majoritariamente por mulheres, buscando contemplar a diversidade regional, cultural e étnica. O objetivo final é a visibilidade, o fortalecimento e a valorização dos empreendimentos femininos, dentro de uma estratégia de qualificação da política pública, para que chegue mais perto da realidade das mulheres. “Sabemos que há muitos empecilhos para que as mulheres possam reagir diante das múltiplas tarefas que praticam no dia a dia, por isso a necessidade do apoio para aquelas que querem a valorização de suas habilidades”.

Grupo 3

Texto I



Texto II

A economia solidária

O projeto economia solidária feminista mostrou a importância de as mulheres estarem organizadas, de conhecerem o seu real papel na sociedade. Organizadas, elas conseguem pôr em prática as habilidades que possuem e fazem disso geração de renda.

Ceará – “O projeto Brasil local feminista contribuiu para a percepção das mulheres como sujeitos de seus próprios desenvolvimentos através da economia solidária feminista. Elas, juntas, produzem compotas de doces e fazem dessa habilidade um meio de geração de renda”.

Pará – “O projeto proporcionou o fortalecimento e a integração da economia solidária,

trazendo discussões sobre o trabalho doméstico e a busca pela autonomia das mulheres. A costura artesanal foi o ponto forte de um dos grupos”.

DF – “A arte de organizar as mulheres demanda instrumentos e condições necessárias para que elas se desenvolvam e permaneçam vigilantes para entender e encarar os desafios. Fizemos isso enfrentando desvios e deficiências de nossas experiências na direção da valorização do trabalho doméstico e de cuidados e fortalecendo os princípios da autogestão, respeito e dignidade”.

Grupo 4

Texto I



Texto II

[...] Além disso, quando também trabalham fora, as mulheres acabam acumulando uma dupla jornada de trabalho como se fosse “natural”. Mas o trabalho das mulheres na produção e na esfera pública é considerado de segunda categoria sendo menos valorizado, como se fosse simplesmente um complemento do trabalho dos homens. Então, perdemos pelos dois lados: temos em média uma jornada maior e nosso trabalho é menos valorizado!

Na economia solidária, temos a vantagem da solidariedade entre as mulheres e conseguimos, com a autogestão do dia a dia, dividir o nosso tempo para podermos “cuidar” e também produzir. Mas a responsabilidade com o trabalho doméstico e com os cuidados faz com que muitas mulheres tenham menos condições de produção em seus empreendimentos. Nossa produção é mais reduzida e menos valorizada. Como mulheres, somos fortes, mas somos os segmentos mais vulneráveis na economia solidária.

Por tudo isso, o capitalismo acaba sendo um sistema que não nos serve: produz pobreza e desigualdade de todo tipo, discriminação das mulheres, racismo, violência e insegurança para grande parte da população.

Nesse dia, o primeiro momento da aula foi voltado à abordagem da leitura como um meio de facilitar aos indivíduos inserção na vida em sociedade. Dessa forma, com o suporte do trecho do filme “Central do Brasil” (Item 1, do plano de ações), a professora-pesquisadora incitou as alunas à reflexão sobre a importância da leitura e da escrita:

P. Então, meninas, gostaria que conseguissem dizer o que mais chamou a atenção de vocês, após assistirem ao trecho do filme “Central do Brasil”.

Fê. Que ela estava extorquindo o dinheiro do pessoal que estava confiando nela, né?

P. Ah, sim! A senhora que redigia as cartas não remetia todas elas, algumas apenas eram guardadas em uma caixa. Por que será que ela escolhia as cartas que seriam remetidas aos destinatários?

Fê. É a mentira, né? Dizia que enviava e não enviava!

Jú. Ela estava enganando as pessoas!

P. Além desse mau comportamento da protagonista do filme, gostaria que pudessem dizer o que mais chamou atenção de vocês no que diz respeito à leitura e à escrita daquelas cartas.

Naná. Que apesar dela ser vigarista, ela tinha um bom coração, porque ela vai ajudar o menino e que ela escrevia pra quem não sabia ler.

P. [A professora direcionou a pergunta à aluna Naná] Então quer dizer que, de alguma forma, mesmo não remetendo as cartas, ela poderia ajudar? De que maneira? De qual forma a protagonista poderia ajudar sem remeter certas correspondências aos seus destinatários?

[silêncio]

P. Será que ela poderia continuar preservando os sonhos daquelas pessoas?

Naná. Certamente... aí a mulher abandonada pelo marido vai sempre pensar que um dia vai ficar tudo bem. Vai ficar só sonhando mesmo.

Alunas. (risos)

P. O que acham?

Algumas alunas. É... é verdade...

Gê. Sabe que eu nem tinha pensado nisso?

P. Pois é!!! Eu pensei nesse lado também! Alguém também percebeu o lado complicado daqueles personagens que não sabiam ler e escrever? Vocês viram?

Filó. É, é muito triste não saber ler e escrever. Parece que a gente não sabe de nada!

P. Hum!!! Então, ler e escrever são coisas importantes para que as pessoas possam participar da vida em sociedade?

Alunas. Com certeza!

Fê. Professora, me lembrei da nossa primeira aula, quando a senhora falou que ler e escrever são coisas que faz parte de tudo que a gente faz e que pra trabalhar, até como auxiliar de cozinha a gente vai ver muitos textos.

Lalá. É! E a gente tem que escrever vários texto!

P. Muito bem! O filme, então, serviu para que pudéssemos pensar que em todas as nossas atividades estamos em constante contato com variados textos, sejam eles escritos ou não. Além disso, temos de entender que ler e escrever são práticas fundamentais para facilitar a nossa participação no mundo, até mesmo, para produzir uma simples carta.

P. Eu também observei e achei muito interessante o modo como os analfabetos conseguiam pela oralidade produzir suas cartas. Eles ditavam direitinho o modo de produzi-las, mesmo sem terem domínio da escrita. Vamos pensar nesse aspecto que acabei de falar?

Maria. Eu acho, né professora, que não vai adiantar saber falar sobre as coisa se não consegue escrever.

P. Muito bem! Isso significa que somente a oralidade não facilitará o nosso cotidiano. Logo, é preciso saber ler e escrever para poder participar de quase tudo que a vida em sociedade tem para nos oferecer. Meninas, cada vez mais, o mundo exige a leitura e a escrita como formas de entrada e de participação na vida social. E quanto mais habilidades em leitura e escrita tivermos, mais condições de participação social adquiriremos. Por exemplo, ler e escrever são fundamentais para conseguir um bom emprego, para ingressar em uma universidade, para assistir a um telejornal e compreender o cenário político do nosso país, para exigir nossos direitos como cidadãos e para muitas outras coisas.

P. Entenderam?

Alunas. Sim!!!!

P. Por isso, durante nossa primeira aula, tentei fazê-las compreender que os textos fazem parte de nossas vidas. Conseguem lembrar-se da primeira aula?

Naná. Com certeza, professora. Eu não vou mais esquecer! E eu quero que os meus filho entenda que só vão crescer na vida se eles ler e escrever.

P. Meninas, mas quero deixar bem claro o seguinte: no dia a dia não nos deparamos apenas com textos escritos, mas com um universo de variados gêneros que podem ser

também orais. Esse filme, por exemplo, é um gênero oral, a aula que estou ministrando agora também é, o telejornal é outro. Concordam ou não?

Alunas. Sim!!!!

P. Por isso, não podemos considerar que um texto é apenas o que está escrito, mas também outros gêneros de discurso, como filmes, músicas, propagandas, enfim, todos os gêneros disponíveis que circulam na vida social. Também podemos aprender muito sobre a vida a nossa volta com os textos orais.

Tatá. Professora, uma pergunta: então aquelas pessoa que não sabia escrever lá no filme não pode fazer nada, né, porque não sabe de nada, né? Não sabe escrever.

P. Devemos pensar que essas pessoas não tinham conhecimento algum? O que vocês acham? Tinham ou não?

Algumas alunas. Não, tinha não!

Vavá. Tinha, do jeito deles eles tinha.

P. Ah, também concordo que tinham conhecimento, sim! Alguém consegue dizer como? As personagens que não sabiam escrever conseguiam produzir, de alguma forma, suas cartas?

Fê. Porque se elas estava dizendo o que era pra colocar na carta é porque elas estava fazendo a carta igual quem estava escrevendo!

P. Exatamente! As pessoas que ditavam as cartas também estavam demonstrando competência em construir textos orais. Isso quer dizer que estamos produzindo textos a toda hora, em tudo que vamos fazer. Como já disse, produzimos diversos textos a todo tempo, sejam eles escritos ou não.

P. À medida que precisamos, produzimos textos para atender às nossas necessidades, porque todo texto nasce com uma finalidade. Quem poderia citar exemplos de textos que surgem para atender às nossas necessidades?

[Silêncio]

P. Ninguém consegue responder? Por exemplo, no filme, por que as personagens produziam o gênero carta?

Vivi. Porque a gente precisa dela.

P. Por que precisamos dela?

Ju. Para transmitir o que a gente tá pensando, o que quer falar...

Titi. Pra comunicar!

P. Ah! Então, a carta é um texto que existe, porque queremos, de algum modo, interagir

com outras pessoas, ou seja, a finalidade desse texto é facilitar o contato e a comunicação com outros indivíduos. Para isso, hoje, também temos a ajuda da tecnologia que nos forneceu novos gêneros para a mesma finalidade, como os e-mails, as mensagens de celulares, o WhatsApp e outros. Sabendo disso, quem conseguiria citar exemplos de textos que também nos fazem participar da vida em sociedade?

Vavá. Um currículo, por exemplo.

P. Um currículo! Por que produzimos esse texto? Qual é a finalidade do currículo?

Vavá. Porque através dele eu vou tentar procurar emprego!

P. Estão vendo? O currículo é um texto que pode facilitar a nossa procura por trabalho.

P. Por favor, me deem outros exemplos de textos que surgem para interagirmos com a sociedade.

Gê. Professora, pode ser o jornal?

P. Sim! O jornal nos coloca em contato com vários gêneros, ou seja, vários textos que cumprem funções diferentes, como informar, anunciar, denunciar e muito mais. Vocês já leram jornais? Quais textos vocês já viram em jornais?

Filó. Só morte!

Alunas. [risos]

Titi. Já vi os classificado.

P. Ah, sim, os classificados! Qual é a função ou a finalidade desse texto?

Titi. Pra procurar serviço!

P. Logo, é um texto que cumpre uma função, quer dizer, os classificados têm um papel social que é, por exemplo, anunciar oportunidades de trabalho. Mas, também servem para anunciar outras coisas, como a venda de imóveis, de carros, ofertas de cursos. Certo?

Nina. Professora, eu já vi receita no jornal. Eu só procuro receita no jornal.

P. Bem lembrado! Já que você falou em receita, me diga qual é a finalidade desse gênero? Por que o produzimos e por que o lemos?

Nina. Pra fazer propaganda?

P. Hum... Acho que podemos pensar em uma resposta melhor para a pergunta.

Naná. Prá ensinar!

P. Muito bem! Para ensinar, ou melhor, para dar instruções de como fazer algo. Reforço

que os textos com essa finalidade não são somente as receitas, porque há, por exemplo, a bula e o manual de instruções.

Mimi. Professora, lembrei agora que meu filho arranhou emprego pelo jornal de São Paulo, aí conseguiu um curso. Ele pegou um outro jornal de Taguatinga e conseguiu outro emprego. Ele conseguiu várias coisa pelo jornal. Ele conseguiu quatro curso só pelo jornal.

P. Vocês viram? O filho da nossa colega conseguiu oportunidades de participação na vida social a partir do contato com textos que circulam na sociedade. Vamos voltar à bula? Como estava dizendo, é um texto que cumpre alguma função?

Alunas. Sim, ensina a tomar o remédio.

Mimi. Professora, mas a letra é muito pequena! Quem tem problema de vista, como faz?

P. É... Enfim, é um texto cuja finalidade é passar instruções, orientações. Se eu escrever assim: "Após a aula, por favor, dirijam-se à sala de reuniões". [A professora escreveu no quadro]. Neste recado, há uma orientação?

Alunas. Sim!

P. Então, podemos dizer que há textos, além da bula, da receita ou do manual de instruções, que construímos para dar orientações.

P. Enfim, meninas, depois de tudo que conversamos até agora, quero que concordem que nós produzimos textos a todo o momento para cumprir diferentes finalidades, sejam eles orais ou escritos. Por exemplo, qual é o texto oral que estou produzindo agora?

Lalá. Ah! Ensinando!

P. Estou ministrando uma aula. E qual é a finalidade social dela?

Alunas. Ensinar!

P. Isso! Reforço que temos de ser capazes de ler e de produzir todo tipo de texto que as variadas situações do cotidiano nos solicitarão.

Tatá. Professora, na agência de emprego eu vi um monte de texto. Eu ia direto lá.

P. Quais textos você viu na agência de emprego?

Tatá. Tinha uma ficha que tinha que preencher, deixava mais os meus dados.

P. Ah, sim. A ficha de inscrição é um texto que aparece em muitos lugares. Sabem onde?

Zezé. Já vi na internet e aqui também pra entrar no curso.

P. Muito bem! Estão entendendo!

Zezé. E como a gente vai fazer pra melhorar?

P. Bem, iremos adquirindo mais habilidades à medida que vamos aprendendo a ler e a construir os sentidos da leitura. A leitura de textos variados pode ajudar, por isso estou aqui com vocês!

[Alunas riram]

P. Vamos ao intervalo.

No segundo momento da aula (após o intervalo), a professora-pesquisadora organizou a classe em grupos e entregou a cada um deles as charges e os pequenos textos informativos que estão dispostos no plano de ações (Itens 2, 2.1 e 3):

P. Meninas, como todas já compreenderam a importância da leitura e da escrita, a partir de hoje faremos atividades com variados textos para melhorar a competência em leitura e exercitar a capacidade de reflexão de cada uma de vocês. Para isso, quero colocá-las em contato com gêneros orais e escritos. Hoje, em grupos, faremos a leitura de uma charge e de um texto informativo. Cada grupo receberá textos diferentes dos demais.

Naná. Charge? O que é isso, mesmo?

P. Charge é um desenho humorístico que transmite alguma crítica sobre certa situação. Nela pode ter legenda ou um balãozinho como há em gibis.

Naná. Agora, sim, entendi.

P. Ótimo! Continuando... Vocês lerão um texto que trabalha mais com a linguagem visual e o outro com a linguagem verbal. Depois de analisarem os dois textos, cada grupo deverá expor para a turma o que foi possível refletir a partir da leitura.

Pipa. Ai, professora, a gente tem que falar pra turma toda?

P. Sim, porque, juntas, debateremos o conteúdo das leituras que estou sugerindo para vocês. Hoje, será o dia da leitura, já a exposição ocorrerá no nosso próximo encontro. Então, quer dizer que não é necessário ter pressa, ok?

P. Meninas, como faremos a leitura e a discussão com mais calma, a partir de hoje vou pedir para vocês realizarem algumas estratégias de leitura sempre que forem ler durante a aula. Vamos anotar, por favor? Depois disso, iniciaremos a atividade. Enquanto vocês trabalham, vou fazendo uma visitinha a cada grupo para auxiliar, ok?

A9. Ah, bom! Assim, acho que vai ser melhor pra nós.

A professora-pesquisadora escreveu no quadro as seguintes orientações:

Quando forem ler os textos em sala, procurem seguir os seguintes passos:

1. Todos os participantes do grupo devem ler silenciosa e individualmente os dois textos;
2. Escolher um membro para realizar a leitura oral para as demais colegas do grupo;
3. Discutir o conteúdo dos textos;
4. Anotar os tópicos interessantes após a discussão e, se possível, sublinhar pontos importantes;
5. Comparar os dois textos;
6. Tentar trazer situações, experiências ou exemplos que não estão nos textos em análise, mas que foram pensados a partir do contato com eles.
7. Respondam à seguinte pergunta: a leitura teve algum sentido para você?

Durante a realização da leitura, a professora-pesquisadora passou por todos os grupos para acompanhar o processo. Com esse movimento, ela procedeu da seguinte forma: fez a leitura em voz alta (a professora e, em sequência, as alunas); conduziu às pistas para a interpretação; ajudou as estudantes à procura por informações implícitas e explícitas; provocou analogias e comparações possíveis entre os dois textos que foram disponibilizados para cada grupo.

Além disso, nesse momento, as alunas tiveram oportunidade de dizer o que não compreenderam ao passo que a professora sugeriu, junto a elas, exemplos ou situações a partir dos textos que tinham lido. Em outros momentos, a docente conversava com a turma sobre os processos que envolvem o ato de ler, como a procura por informações implícitas, as analogias que podem ser feitas após a leitura, as comparações a outros textos e as inferências (explicou o que significa o processo inferencial durante a leitura).

A exposição da reflexão após a leitura ocorreu no terceiro encontro, conforme cronograma de pesquisa.

5.2.1 Análise do 2º encontro

No material para análise obtido através do segundo encontro, há vários aspectos relevantes para serem tratados. De maneira geral, os dados manifestaram o percurso de conscientização das alunas quanto à função social da leitura e da escrita, como também à noção de texto diante dos paradigmas do letramento social. Esse caminho que antecedeu o contato direto das discentes com os textos escritos foi fundamental para elas traduzirem, em atividades posteriores, uma atitude de maior interesse, além de possibilitar-lhes uma visão mais crítica no que diz respeito à importância de ambas para a atualidade.

Para tanto, considerando a leitura como uma prática que remete não só ao texto escrito, como também a todos os gêneros disponíveis, o filme “Central do Brasil” serviu como fio condutor de discussões associadas aos papéis da leitura e da escrita em sociedades modernas. Dessa maneira, no cerne das reflexões provocadas em classe, a professora-pesquisadora elaborou perguntas que tencionaram as estudantes à formulação de respostas com as quais entenderam que ler e escrever são a capacidade de o indivíduo compreender a diversidade de situações de vida e de circunstâncias comunicativas que circulam em meio à sociedade (cf. BORTONE, 2000).

Dessa forma, no excerto que segue, é possível perceber que, gradativamente, a docente amparou sua atitude no campo do modelo ideológico de letramento, uma vez que, em sala de aula, ela não retratou a leitura e a escrita como objetos descontextualizados das práticas sociais (cf. STREET, 1984):

P. Além desse mau comportamento da protagonista do filme, gostaria que pudessem dizer o que mais chamou atenção de vocês no que diz respeito à leitura e à escrita daquelas cartas.

[...]

P. Alguém também percebeu o lado complicado daqueles personagens que não sabiam ler e escrever? Vocês viram?

Filó. É, é muito triste não saber ler e escrever. Parece que a gente não sabe de nada!

P. Hum!!! Então, ler e escrever são coisas importantes para que as pessoas possam participar da vida em sociedade?

[...]

Fê. Professora, me lembrei da nossa primeira aula, quando a senhora falou que ler e escrever são coisas que faz parte de tudo que a gente faz e que pra trabalhar, até como auxiliar de cozinha a gente vai ver muitos textos.

[...]

P. Muito bem! O filme, então, serviu para que pudéssemos pensar que em todas as nossas atividades estamos em constante contato com variados textos, sejam eles escritos ou não. Além disso, temos de entender que ler e escrever são práticas fundamentais para facilitar a nossa participação no mundo, até mesmo, para produzir uma simples carta.

Através da narrativa do filme, a discussão em sala de aula alcançou a relação entre letramento e oralidade. Desse modo, houve a ampliação da noção de texto que as discentes já traziam de seu repertório sociolinguístico, além de fazê-las compreender, implicitamente, algumas diferenças entre o indivíduo letrado e o analfabeto. Nesse momento de construção de significados para as alunas, a docente abordou, por meio da releitura do filme, o que Soares (2004) afirma sobre a condição de um analfabeto que, mesmo não sabendo ler e escrever, pode ser considerado um indivíduo letrado a partir de sua participação social em eventos de letramento.

Dessa maneira, com a ilustração da inserção social de um analfabeto, percebe-se que a professora, simultaneamente, encaminhou a reflexão para a importância da escrita e da oralidade, o que fez as discentes compreenderem que a oralidade é uma prática social que se apresenta sob variados gêneros que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso (cf. BORTONE, 2012).

Na condução dessa aula, o filme, gênero centrado em narrativas orais, foi uma ferramenta pedagógica que provocou a sensibilidade das alunas por meio das linguagens visual e sonora, simulando, em sala de aula, o cotidiano e as diferentes linguagens. Assim, através do trecho do filme “Central do Brasil”, foram utilizadas situações que intensificaram a aprendizagem e fizeram as discentes perceberem que a língua oral e a escrita constituem a linguagem verbal. Igualmente, a experiência linguística com o gênero em questão oportunizou reflexões sobre o funcionamento das modalidades escritas e faladas:

P. Eu também observei e achei muito interessante o modo como os analfabetos conseguiam pela oralidade produzir suas cartas. Eles ditavam direitinho o modo de produzi-las, mesmo sem terem domínio da escrita. Vamos pensar nesse aspecto que acabei de falar?

Maria. Eu acho, né professora, que não vai adiantar saber falar sobre as coisa se não consegue escrever.

P. Muito bem! Isso significa que somente a oralidade não facilitará o nosso cotidiano. Logo, é preciso saber ler e escrever para poder participar de quase tudo que a vida em sociedade tem para nos oferecer. Meninas, cada vez mais, o mundo exige a leitura e a escrita como formas de entrada e de participação na vida social. E quanto mais habilidades em leitura e escrita tivermos, mais condições de participação social adquiriremos. Por exemplo, ler e escrever são fundamentais para conseguir um bom emprego, para ingressar em uma universidade, para assistir a um telejornal e compreender o cenário político do nosso país, para exigir nossos direitos como cidadãos e para muitas outras coisas.

P. Meninas, mas quero deixar bem claro o seguinte: no dia a dia não nos deparamos apenas com textos escritos, mas com um universo de variados gêneros que podem ser também orais. Esse filme, por exemplo, é um gênero oral, a aula que estou ministrando agora também é, o telejornal é outro. Concordam ou não?

Alunas. Sim!!!!

P. Por isso, não podemos considerar que um texto é apenas o que está escrito, mas também outros gêneros de discurso, como filmes, músicas, propagandas, enfim, todos os gêneros disponíveis que circulam na vida social. Também podemos aprender muito sobre a vida a nossa volta com os textos orais.

Em continuidade ao diálogo posto no quadro anterior, a educadora, interrompida pela aluna *Tatá*, produziu um discurso com o qual reafirmou o letramento presente na oralidade – ocasião em que as estudantes entenderam que a transmissão do conhecimento ocorre por meio das mais diversas linguagens e escritas (cf. STREET, 1984). Lê-se essa análise nos dados a seguir:

Tatá. Professora, uma pergunta: então aquelas pessoa que não sabia escrever lá no filme não pode fazer nada, né, porque não sabe de nada, né? Não sabe escrever.

P. Devemos pensar que essas pessoas não tinham conhecimento algum? O que vocês acham? Tinham ou não?

Algumas alunas. Não, tinha não!

Vavá. Tinha, do jeito deles eles tinha.

P. Ah, também concordo que tinham conhecimento, sim! Alguém consegue dizer como? As personagens que não sabiam escrever conseguiam produzir, de alguma forma, suas cartas?

Fê. Porque se elas estava dizendo o que era pra colocar na carta é porque elas estava fazendo a carta igual quem estava escrevendo!

P. Exatamente! As pessoas que ditavam as cartas também estavam demonstrando competência em construir textos orais. Isso quer dizer que estamos produzindo textos a toda hora, em tudo que vamos fazer. Como já disse, produzimos diversos textos a todo tempo, sejam eles escritos ou não.

Após chamar a atenção da classe para a importância da leitura e da escrita, tal como para a natureza dos textos, as reflexões partiram para a noção e a finalidade de alguns gêneros que foram citados no centro das discussões com a turma, tais como a carta, o currículo, o jornal, os classificados, a receita e outros. Assim, os gêneros exemplificados pelas próprias alunas serviram de instrumentos facilitadores do ensino, pois materializaram para o grupo que os mais diversos gêneros são modos de entender a realidade, de interpretar o mundo e de mostrar o dinamismo das práticas e dos sujeitos (cf. SCHNEUWLY, 2004).

Destarte, entende-se que os gêneros utilizados em sala de aula, incluindo o trecho do filme “Central do Brasil”, cumpriram, portanto, o papel de mediadores do fenômeno de letramento das discentes do Programa Mulheres Mil, oferecendo-lhes, sobretudo, condições para entenderem os usos da linguagem como práticas situadas em dimensões sociais (cf. Bortone, 2009). Outrossim, afirma-se que a docente amparou sua práxis nos pilares de um processo de aprendizagem à luz do letramento social, uma vez que abriu caminhos para suas alunas compreenderem os textos como resultado de uma ação social que os sujeitos utilizam.

No excerto adiante, há uma amostra de dados que representam as considerações anteriores:

P. À medida que precisamos, produzimos textos para atender às nossas necessidades, porque todo texto nasce com uma finalidade. Quem poderia citar exemplos de textos que surgem para atender às nossas necessidades?

[Silêncio]

P. Ninguém consegue responder? Por exemplo, no filme, por que as personagens produziam o gênero carta?

Vivi. Porque a gente precisa dela.

P. Por que precisamos dela?

Ju. Para transmitir o que a gente tá pensando, o que quer falar...

Titi. Pra comunicar!

P. Ah! Então, a carta é um texto que existe, porque queremos, de algum modo, interagir com outras pessoas, ou seja, a finalidade desse texto é facilitar o contato e a comunicação com outros indivíduos. Para isso, hoje, também temos a ajuda da tecnologia que nos forneceu novos gêneros para a mesma finalidade, como os e-mails, as mensagens de celulares, o WhatsApp e outros. Sabendo disso, quem conseguiria citar exemplos de textos que também nos fazem participar da vida em sociedade?

Vavá. Um currículo, por exemplo.

P. Um currículo! Por que produzimos esse texto? Qual é a finalidade do currículo?

Vavá. Porque através dele eu vou tentar procurar emprego!

P. Estão vendo? O currículo é um texto que pode facilitar a nossa procura por trabalho.

P. Por favor, me deem outros exemplos de textos que surgem para interagirmos com a sociedade.

Gê. Professora, pode ser o jornal?

[...]

P. Enfim, meninas, depois de tudo que conversamos até agora, quero que concordem que nós produzimos textos a todo o momento para cumprir diferentes finalidades, sejam eles orais ou escritos. Por exemplo, qual é o texto oral que estou produzindo agora?

Lalá. Ah! Ensinando!

P. Estou ministrando uma aula. E qual é a finalidade social dela?

Alunas. Ensinar!

No contexto das análises dos dados do segundo encontro, também, faz-se importante ponderar que facultar às estudantes a construção de sentido no tocante à função social dos textos e à importância da leitura e da escrita foi uma estratégia significativa em prol do letramento das envolvidas no processo educativo. Isto indicou que a docente procurou mudar a concepção de leitura que o grupo de mulheres tinha para, depois, fazê-las interagir com os textos sugeridos no plano de

ações, dentro de uma metodologia que, segundo afirma a autora Solé (2008), não poderia garantir apenas a decodificação do material escrito, mas também a atribuição de significados a ele.

Logo, considerando a leitura como uma das principais vias de acesso ao mundo letrado, a metodologia iniciada pela professora-pesquisadora foi ao encontro de uma concepção que compreende que ler é depreender o sentido dos textos (Bortone, 2008). Assim, as estratégias iniciais reiteram que se proporcionou às alunas a compreensão de que o ato de ler é um meio privilegiado para estabelecer habilidades, tais como a capacidade de interpretar, de fazer analogias, de construir inferências, de refletir sobre o que foi lido, de tirar conclusões, de fazer julgamentos, entre outras (cf. KLEIMAN, 1993).

Por fim, para o desenvolvimento dessas habilidades, a proposta de trabalho com as charges junto aos textos informativos que tratam, respectivamente, do universo da dona de casa e das condições favoráveis para o alcance da autonomia feminina, soma-se harmoniosamente à discussão conduzida em classe no que concerne à linguagem verbal e a não verbal e à leitura como uma forma de ação social capaz de transformar a visão de mundo das estudantes do Programa Mulheres Mil.

Os próximos dados legitimam os aspectos supracitados:

P. Meninas, como todas já compreenderam a importância da leitura e da escrita, a partir de hoje faremos atividades com variados textos para melhorar a competência em leitura e exercitar a capacidade de reflexão de cada uma de vocês. Para isso, quero colocá-las em contato com gêneros orais e escritos. Hoje, em grupos, faremos a leitura de uma charge e de um texto informativo. Cada grupo receberá textos diferentes dos demais.

Naná. Charge? O que é isso, mesmo?

P. Charge é um desenho humorístico que transmite alguma crítica sobre certa situação. Nela pode ter legenda ou um balãozinho como há em gibis.

Naná. Agora, sim, entendi.

P. Ótimo! Continuando... Vocês lerão um texto que trabalha mais com a linguagem visual e o outro com a linguagem verbal. Depois de analisarem os dois textos, cada grupo deverá expor para a turma o que foi possível refletir a partir da leitura.

[...]

P. Meninas, como faremos a leitura e a discussão com mais calma, a partir de hoje vou pedir para vocês realizarem algumas estratégias de leitura sempre que forem ler durante a aula. Vamos anotar, por favor? Depois disso, iniciaremos a atividade. Enquanto vocês trabalham, vou fazendo uma visitinha a cada grupo para auxiliar, ok?

A9. Ah, bom! Assim, acho que vai ser melhor pra nós.

A professora-pesquisadora escreveu no quadro as seguintes orientações:

Quando forem ler os textos em sala, procurem seguir os seguintes passos:

Todos os participantes do grupo devem ler silenciosa e individualmente os dois textos;

Escolher um membro para realizar a leitura oral para as demais colegas do grupo;

Discutir o conteúdo dos textos;

Anotar os tópicos interessantes após a discussão e, se possível, sublinhar pontos importantes;

Comparar os dois textos;

Tentar trazer situações, experiências ou exemplos que não estão nos textos em análise, mas que foram pensados a partir do contato com eles.

Respondam à seguinte pergunta: a leitura teve algum sentido para você?

5.3 Aplicação do 3º encontro

3º encontro – compreendendo o conceito de economia solidária

Nesse dia, a fim de despertar nas alunas mudanças quanto ao modo de pensar e de agir através da leitura e da escrita, um dos objetivos será socializar as discussões geradas por cada grupo, após o contato com o material fornecido pela professora-pesquisadora no encontro anterior. Outro objetivo será motivá-las à construção de ideias partindo dos textos lidos para a apresentação do que é economia solidária. Nesse encontro, o gênero audiovisual “documentário” será o principal recurso para condução da aula.

1- Primeiro momento: os grupos anteriormente formados no segundo encontro serão convidados à socialização do conteúdo do material lido. Antes da explanação pelos componentes de cada grupo, a docente irá expor em projetor os textos que foram trabalhados pelas equipes. Assim, anterior a cada apresentação, a turma, juntamente com a docente, realizará a leitura coletiva das charges e dos textos informativos. Nesse momento, a professora-pesquisadora desenvolverá estratégias facilitadoras para a abordagem da leitura. Com isto, esperar-se-á que, nas próximas atividades com textos, as alunas passem a realizar o comportamento parecido com o da docente.

2 - No segundo momento da aula, a turma será convidada a assistir ao documentário

“Outra Economia Acontece” – material produzido em DVD e CD pela Secretaria Nacional de Economia Solidária em prol da Campanha Nacional de Divulgação e Mobilização Social. O debate sobre o documentário que trata de economia solidária deverá levantar questões, tais como a inclusão dos tradicionalmente discriminados pela economia dominante – mulheres, jovens, portadores de deficiência, afrodescendentes.

Resumo do documentário: vídeo de 25 minutos, com imagens que mostram o que é a Economia Solidária, em suas diferentes manifestações. Na abertura do programa, há pessoas em uma praça pública, procurando responder à pergunta “você sabe o que é economia solidária?” A partir da constatação do desconhecimento geral do que seja isso, o conceito de Economia Solidária é apresentado sinteticamente, depois construído passo a passo por meio de entrevistas com participantes de empreendimentos solidários em estados das regiões norte, sul, nordeste e norte, destacando as dimensões do trabalho coletivo, da autogestão e da sustentabilidade. São apresentadas manifestações da Economia Solidária na zona urbana e rural, como: Oficina do Pão, Rio de Janeiro; Cooperativa da Praia Vermelha, Rio de Janeiro; Central de Cooperativas extrativistas do Maranhão; Associação de Produtores Agrícolas de Tombos, Minas Gerais; Ateliê Costurart, Rio de Janeiro; Ecoturismo Solidário, Amazonas, entre outros.

(Início da aula)

P. Boa tarde! Hoje, vamos começar a aula resgatando a atividade de leitura que foi realizada durante o nosso último encontro. Peguem os textos que tivemos a oportunidade de ler na aula anterior para, em seguida, ceder espaço para os grupos compartilharem com a turma um pouco da experiência, após o contato com o material lido e analisado. Vou explicar como faremos: antes de cada apresentação, eu irei expor no projetor os dois textos que o grupo analisou. Depois disso, o grupo conduz a explanação. Entenderam?

Nina. Primeiro, a senhora que vai mostrar o texto pra gente, né? Depois que o grupo que vai falar, então?

P. Exatamente! Antes de cada apresentação, eu lerei para toda a turma os dois textos que o grupo analisou. Só depois disso, a equipe poderá apresentar-se.

P. Meninas, ao realizar a leitura de um texto, seja ele verbal ou não, tentem dizer, especialmente, qual sentido conseguiram tirar dessa leitura, comparem o texto lido a outros, procurem alguma informação que não esteja escrita no texto, mas que foi possível tirar dele. Também procurem associar a leitura a outras situações, sejam da experiência de vocês ou não, mas que vieram à mente, após o ato de ler. Lembrem-se como conversamos em outros encontros sobre o modo como a leitura pode intervir nas formas de agir e de pensar das pessoas, mas para isso é necessário ler de uma forma especial.

Titi. Professora, pra ler melhor a gente vai ter que conseguir seguir aqueles número que eu anotei aqui, mas agora não estou lembrando...

P. Isso! Você está falando das estratégias para ler que escrevi no quadro, certo? Essa foi

uma pequena forma de fazê-las seguirem alguns passos para trabalhar os textos durante a aula. Mas, quero que, com o passar do tempo, vocês consigam realizar, mentalmente, essas estratégias e muitas outras.

Vivi. Esse nome aí mesmo!

[Alunas riram]

P. Bom, vamos dar continuidade. Vamos à exposição do primeiro grupo.

[Após a leitura oral dos textos do primeiro grupo]

Grupo I

Bibi. Professora, eu tenho dificuldade de ler e de entender as coisa, mas pelo que a gente entendeu, os textos fala sobre o trabalho, né? Que antigamente era muito difícil para as mulheres, porque elas não eram valorizadas.

P. Só antigamente?

Nina. Antigamente, não, até hoje! É... só que agora a mulher tem mais chance do que antes. Antes, não, hoje se ela fizer por onde e se esforçar ela vai pra frente! Os textos tá falando também sobre... Ai, como é que se fala? Esqueci, gente!

Nina. Da independência?

Bibi. É! E sobre a discriminação que a mulher passa. Ela não tem muito valor, sempre quem ganha mais é o homem do que a mulher. Esse texto fala sobre o que a gente é, né? A gente trabalha fora, é mãe e pai e dona de casa e o homem se acha todo poderoso, todo grande, mas no final das conta ele não é nada, porque nós somos melhor do que eles!

[Aplausos da turma]

P. Vocês concordam? As mulheres são discriminadas e têm dificuldade de inserção no mercado de trabalho? Isso acontece com vocês? [Perguntas direcionadas a toda classe]

Nina. Professora, quando eu li os texto é... eu acho assim: que tem muita coisa que a gente sabe e quer fazer, mas o marido põe dificuldade. Eu estava fazendo meu tapete, aí ele falou que estava muito grande, que eu não ia vender. Eu falo pra ele que eu faço e vendo! Eu sei fazer muita coisa, eu faço meus tapete, meus doce, meus pão pra vender. Eu não sei aqui, mas meu esposo nunca deu um lápis para os meus filhos. O material quem dá sou eu. Meu filho tem que agradecer a Deus e à mãe que ele tem. Pode perguntar pra eles. Homem pra falar assim que nada vai dar certo tem vários. Se nós, mulheres, não dá valor pra nós mesmo, ninguém vai dá, homem nenhum! E quando a mulher começa a crescer e ter o dinheiro dela, o homem larga o emprego. E a mulher vira chefe de família. Têm muitas aqui que sabe disso!

P. Muito bem! A partir da leitura, a colega conseguiu refletir sobre a realidade dela enquanto mulher, estabelecendo, criticamente, comparações em relação à condição do homem e da mulher na vida cotidiana.

Cacá. Meu marido também me põe pra baixo. Ele fala que nada eu vô conseguir. Aí ele me criticando, me fez pensar em muitas coisas. A gente vai evoluindo através das críticas, entendeu? Ele me criticando, eu aprendi muita coisa pra provar pra ele que eu sou capaz. Então, professora, eu acho isso. Eu pensei nisso depois que li os textos.

P. Muito bem, meninas! Com a leitura da charge e do texto informativo, o grupo conseguiu trazer aspectos interessantes para a discussão, por meio da experiência de vida de algumas colegas. Quem faz parte do segundo grupo?

[Após a leitura oral dos textos do segundo grupo]

Grupo 2

P. Vamos ao segundo grupo?

Didi. É... bom... aqui tá falando de um projeto que deu possibilidade para mulher. Pra dar oportunidade para as pessoas que não têm oportunidade.

P. De que modo esse projeto tenta dar oportunidade à mulher?

Didi. Pelo que eu entendi é para ajudar as mulheres a fazer empreendimento. Aí eu não tinha entendido o que é empreendimento, mas quando a senhora leu e conversou com a gente, eu entendi que é como abrir um negócio, mas esse aqui tem que sê um negócio com várias mulheres, tipo uma sociedade, pra poder uma ajudar as outra.

P. Ah, sim! Entenderam? Existem projetos que apoiam a iniciativa feminina, oportunizando a criação de empreendimentos que facilitem a formação de associações para gerar trabalho e renda. Alguém já ouviu falar sobre isso? [Pergunta direcionada à classe]

Didi. Professora, e esse projeto só aconteceu agora? Eu pensei que demorou muito pra alguém ajudar a mulher. No texto, fala que o projeto nasceu em 2010 e foi até 2013. Deve ser legal, porque fala que ele tenta ajudar a mulher.

P. Há outros projetos, sim. No texto do seu grupo, há menção a um projeto que foi criado nessa data, mas isso não quer dizer que não existam outros. Quando estive no grupo de vocês, nós conversamos sobre algo levantado por uma das colegas do grupo. Por favor, abram a discussão para a turma.

Vavá. É... porque quando a gente leu de ajudar a criar empreendimento e a professora explicou pra gente o que é empreendimento, eu lembrei que eu vi passando na Globo, no Globo Rural, uma reportagem relativo ao Rio Grande do Sul das mulheres que plantava mandioca. Não sei se vocês viram. Aí estava passando a reportagem da macaxeira – não é mandioca que fala no Rio Grande do Sul. São quatro mulheres, cada uma delas tem um sítio, aí elas mesmo faz, elas mesmo planta a mandioca e não tem nenhum homem. Elas planta, aí passou cada etapa, né? Aí tem a colheita e elas lá puxando a mandioca... aí elas pegam e levam para

um galpão na associação que elas têm. Aí elas pegam, descasca a mandioca, lava a macaxeira, faz bolo, biscoito e leva pra feira pra vender.

Aluna de outro grupo: lá em Planaltina tem a associação das mulheres que planta morango. Eu já vi.

Vavá. Só que aqui em Luziânia é muito fraco e não tem esse tipo de coisa.

P. Muito bem! Vocês perceberam o que a colega fez? Após a leitura, ela comparou o texto que leu a outro gênero que viu pela televisão. Não esqueçam que o gênero oral também é uma forma de texto. Ler é isso! Quando lemos, devemos tentar ativar a nossa capacidade em relacionar um texto a outros. Vamos sempre tentar dialogar com os textos que formos ler. Estão entendendo?

Alunas. Sim!!!!

Vavá. Eu plantei mandioca no ano passado, mas só colhi no final do ano.

Fafá. Professora, eu penso que as mulheres são capazes, né? Capaz de fazer alguma coisa, de montar alguma coisa, porque todas as mulheres estão correndo atrás de um ideal, porque todas as mulheres têm um sofrimento, principalmente, em relação ao marido, né? Hoje em dia, a mulher tem que ser mais independente do marido. Que nem o meu lá de casa, ele dá as coisa, mas ele joga na cara. É assim também, porque você tá com aquela pessoa num momento, né? Aí tá tudo bem, mas ninguém sabe o dia de amanhã. Só que aqui em Luziânia é muito difícil, porque não tem apoio de ninguém. Os meu bombom é que me ajuda. Então, a mulher tem que ser independente, não ficar nas costa de homem, não, porque homem é bicho traiçoeiro!

Aluna de outro grupo: hoje ele tá com nós, mas amanhã não tá, não!

P. Vejam só! Por meio da leitura que fizemos, vocês se posicionaram criticamente em relação à condição da mulher na sociedade, como também em relação à necessidade de as mulheres procurarem independência. Vejam o que a leitura é capaz de provocar em nós! Diante das reflexões de vocês, eu gostaria de dizer que é importante nós, mulheres, nos valorizar, nos encontrar e perceber que somos pessoas capazes. Concordo que é preciso acordar para isso.

Fafá. É mesmo!

P. Com a ajuda dos textos que vocês leram e com as exposições das colegas, quem é capaz de responder como algumas mulheres têm conseguido se descobrir na sociedade, utilizando e valorizando coisas que sabem fazer fora da rotina de casa? [A pergunta foi direcionada para toda classe]

Aluna do grupo 3 (Fê). Professora, eu acho que sei.

P. Sabe? Ótimo! Então vamos ao terceiro grupo.

[Após a leitura oral dos textos do terceiro grupo]

Grupo 3

Fê. Eu acho que sei, porque nos texto que a gente leu fala que parece que tem que juntar as pessoa, as mulheres, mas aqui em Luziânia não tem. No nosso texto tem até o Ceará, o DF, mas o Goiás é difícil, né?

Titi. Tem só a associação do arroz. A gente vai lá, planta e leva o arroz pra casa, mas é ruim, porque a gente leva o arroz com casca.

P. Ah! Eu não tinha conhecimento dessa associação. Já que vocês falaram na “associação” do arroz, quem sabe, de fato, o que é uma associação? [Pergunta direcionada para toda classe]

Aluna do grupo 4 (Gê): eu acho que é juntar as pessoas, principalmente, quem precisa. Tem alguma coisa disso no nosso texto, né? Acho que é só.

P. O quarto grupo também pode participar, já que nossa colega se pronunciou.

[Após a leitura oral dos textos do quarto grupo]

Grupo 4

Gê. Eu acho que nós, mulher, tem que dedicar muito pra nós mesmo, porque os homem dentro de casa não faz muita coisa. A gente tem ter um grupo pra gente conversar, reunir e, às vezes, ajudar uma e as outras.

P. Hum! Então, a leitura fez o grupo refletir sobre a importância de haver solidariedade entre as mulheres?

Aluna de outro grupo (Bibi): É! Porque se depender só do meu marido... Ele me dá 500 reais pra passar o mês todo, pra pagar água, luz, compra.

P. Meninas, diante desse tipo de realidade que vocês colocaram, eu propus a leitura desses textos que trazem informações sobre grupos de mulheres que criaram associações com base na economia solidária. Nenhuma de vocês observou, mas em alguns deles havia a expressão “economia solidária”. Entre outros aspectos, esses textos nos contam que algumas mulheres se serviram de coisas que já sabem fazer, como cozinhar, fazer artesanato ou costurar para, enfim, encontrar uma forma de gerar renda e de sair da dependência do marido e da vida de dona de casa, porém de um modo que ainda seja possível conciliar os afazeres domésticos com as atividades das associações. Quando disponibilizei as charges para vocês, gostaria que percebessem que o texto informativo é como uma reação à situação da mulher oprimida pela vida doméstica.

Tatá. [aluna do grupo 4] Professora, parece que o nosso texto fala disso. O que eu entendi desses dois textos aqui é que a mulher, além de trabalhar fora, a gente trabalha em casa e a gente não consegue ter o recurso que a gente quer. Igual eu mesmo, por exemplo, eu trabalho em casa e as minhas conta eu pago com as coisa que eu faço do meu artesanato. Só que é difícil, porque igual eu mesmo que faço essas bonecas aqui, mas pra ter o dinheiro pra comprar o material é difícil.

P. Entendo seu pensamento. Meninas, essa é uma infeliz realidade do nosso país. O que quero dizer é que a economia no Brasil é regida pelo sistema chamado “capitalismo”, e esse sistema é extremamente injusto, porque exclui as pessoas que não têm capital, ou seja, dinheiro.

Aluna de outro grupo (Didi): Igual eu, professora, eu tenho uma terrinha, mas não tenho dinheiro pra plantar.

P. Isso quer dizer que a nossa sociedade tem um sério problema de exclusão social.

Jú. Isso acontece aqui em Luziânia! O dinheiro só fica nas mãos dos poderosos!

P. Não é só aqui, mas em todo lugar. Nosso sistema faz com que muitos não consigam inserção na sociedade. É por isso que muitas mulheres estão criando associações para tentar quebrar a barreira da desigualdade.

P. Bem, antes do intervalo, gostaria de dizer que vocês fizeram uma leitura bem produtiva. Nós refletimos sobre coisas muito interessantes, como a condição da mulher na sociedade, a relação entre o homem e a mulher e a necessidade de autonomia feminina. Além disso, todas trouxeram muitos exemplos e até aspectos da realidade de vocês que tornaram a discussão mais atraente para a turma e para mim também. Quero dar continuidade às nossas reflexões no segundo momento da aula. Agora, vamos ao intervalo!

No segundo momento da aula, após o intervalo, a classe foi convidada a assistir ao documentário “Outra Economia Acontece” (Item 2, do plano de ações):

P. Neste momento, iremos trabalhar com outro gênero: o documentário. Alguém sabe o que é um documentário?

[Alunas em silêncio]

P. Vou explicar: “documentário” é um gênero cinematográfico que se aproxima do jornalismo e que se preocupa em explorar situações da realidade. O material que eu trouxe foi produzido pela Secretaria Nacional de Economia Solidária. Então, peço para terem bastante atenção para depois abrirmos uma reflexão que vai desde as charges e os textos informativos que já vimos até o documentário que iremos assistir agora.

As discentes manifestaram interesse e prazer em assistir ao vídeo. Ao final, a professora-pesquisadora marcou a discussão sobre o conteúdo do documentário para o encontro seguinte, uma vez que algumas alunas costumavam ser liberadas mais cedo em função da dificuldade de acesso ao transporte coletivo. Logo, o segundo momento da aula sempre costumava ocorrer em tempo menor, se comparado com o primeiro momento.

5.3.1 Análise do 3º encontro

Após o contato com o material de leitura fornecido no segundo encontro de aplicação da pesquisa, os dados do terceiro momento demonstraram que, mesmo com algumas dificuldades, as alunas se empenharam em interagir com o conteúdo da leitura proposta pela educadora. No que diz respeito aos materiais selecionados (charges e textos informativos), considera-se que essa interação ocorreu por dois grandes motivos: pelos momentos anteriores dedicados ao despertar da consciência das alunas em relação à função social dos textos, da leitura e da escrita; e, especialmente, pela harmonia entre a identidade social das discentes e as charges que tratam do contexto da mulher no lar com os textos informativos que trazem condições favoráveis ao alcance da autonomia feminina através da economia solidária.

A seleção desses textos manifestou uma postura de respeito à identidade sociocultural das envolvidas no processo educativo sob dois pontos de vista: primeiro, porque as charges dialogam com o contexto de vida das estudantes que são, na maioria, donas de casa, mas que aspiram a uma mudança social; segundo, pois os textos informativos e o documentário sobre economia solidária forneceram informações e exemplos de pessoas que alcançaram autonomia, mesmo diante do cenário de exclusão social do país. Tendo isto em vista, os materiais escolhidos estão dentro das estratégias que forneceram às alunas a possibilidade de, enquanto liam, ativarem seus conhecimentos prévios, estimulando-as a fazer conexões entre suas experiências, seus conhecimentos sobre o mundo e sobre os textos (cf. GIROTTI, 2010).

Em relação às charges, o gênero ilustrou e satirizou, de forma crítica, um contexto social específico conhecido pelas estudantes, fator importante que as inseriu no contexto social desse gênero, desvelando a crítica presente nele no que diz respeito a questões ideológicas e sociais do cotidiano da mulher. Além disso, esses materiais de leitura oportunizaram às alunas o entendimento de que há textos que articulam as linguagens verbal e não verbal.

Nesse sentido, afirma-se que o espaço de aprendizagem firmou-se sob os alicerces de um diálogo multicultural, potencializando, através da leitura, valores que

partilharam da realidade social e cultural das alunas (cf. Rojo, 2009). Ademais, frente à abordagem dos multiletramentos, a interação entre professora, estudantes e textos assegura que a docente atuou como agente de letramento ao traçar estratégias de ensino que resultaram em aprendizagem, em formação social e em estímulo para as aprendizes se posicionarem diante da sua condição social e da necessidade de transformação de suas realidades (cf. KLEIMAN, 2007).

De acordo com as reflexões anteriores, as alunas foram convidadas a ler para compreender a sociedade e apreender competências leitoras. Estas foram conduzidas, por exemplo, por meio da leitura em grupos, da leitura oral realizada tanto pelas alunas quanto pela educadora, da exposição oral feita pelos membros de cada grupo, da comparação entre os textos informativos e as charges, etc.

Assim, os aspectos das análises supracitadas podem ser legitimados no excerto que segue:

P. Boa tarde! Hoje, vamos começar a aula resgatando a atividade de leitura que foi realizada durante o nosso último encontro. Peguem os textos que tivemos a oportunidade de ler na aula anterior para, em seguida, ceder espaço para os grupos compartilharem com a turma um pouco da experiência, após o contato com o material lido e analisado. Vou explicar como faremos: antes de cada apresentação, eu irei expor no projetor os dois textos que o grupo analisou. Depois disso, o grupo conduz a explanação. Entenderam?

[...]

P. Meninas, ao realizar a leitura de um texto, seja ele verbal ou não, tentem dizer, especialmente, qual sentido conseguiram tirar dessa leitura, comparem o texto lido a outros, procurem alguma informação que não esteja escrita no texto, mas que foi possível tirar dele. Também procurem associar a leitura a outras situações, sejam da experiência de vocês ou não, mas que vieram à mente, após o ato de ler. Lembrem-se como conversamos em outros encontros sobre o modo como a leitura pode intervir nas formas de agir e de pensar das pessoas, mas para isso é necessário ler de uma forma especial.

Titi. Professora, pra ler melhor a gente vai ter que conseguir seguir aqueles número que eu anotei aqui, mas agora não estou lembrando.

P. Isso! Você está falando das estratégias para ler que escrevi no quadro, certo? Essa foi uma pequena forma de fazê-las seguirem alguns passos para trabalhar os textos durante a aula. Mas, quero que, com o passar do tempo, vocês consigam realizar, mentalmente, essas estratégias e muitas outras.

Durante os momentos de exposição sobre o conteúdo da leitura feita pelos grupos, também, é possível tratar de aspectos relevantes no que tange ao processo de letramento e à abordagem do texto, uma vez que se estabeleceu contato entre os textos e o conhecimento de mundo das estudantes. Para ativar esse conhecimento prévio, bem como para facilitar o processo de compreensão, a docente direcionou perguntas que facilitaram e sinalizaram pressuposições contextuais.

Assim, no decurso de construção do conhecimento através da leitura, a professora-pesquisadora desempenhou a função de facilitadora – papel associado ao conceito de *andaimés* de Gumperz (1998), que ocorre quando o professor orienta o aluno com pistas para facilitar a interpretação de um texto elaborando, por exemplo, perguntas, formulações, canais de retorno, etc.:

Bibi. Professora, eu tenho dificuldade de ler e de entender as coisa, mas pelo que a gente entendeu, os textos fala sobre o trabalho, né? Que antigamente era muito difícil para as mulheres, porque elas não eram valorizadas.

P. Só antigamente?

Nina. Antigamente, não, até hoje! É... só que agora a mulher tem mais chance do que antes. Antes, não, hoje se ela fizer por onde e se esforçar ela vai pra frente! Os textos tá falando também sobre... Ai, como é que se fala? Esqueci, gente!

Nina. Da independência?

Bibi. É! E sobre a discriminação que a mulher passa. Ela não tem muito valor, sempre quem ganha mais é o homem do que a mulher. Esse texto fala sobre o que a gente é, né? A gente trabalha fora, é mãe e pai e dona de casa e o homem se acha todo poderoso, todo grande, mas no final das conta ele não é nada, porque nós somos melhor do que eles!

[Aplausos da turma]

P. Vocês concordam? As mulheres são discriminadas e têm dificuldade de inserção no mercado de trabalho? Isso acontece com vocês?

[Perguntas direcionadas à classe]

Ainda no que se refere às pistas de contextualização, os dados seguintes demonstraram que a educadora, como participante mais experiente do contexto de sala de aula, conduziu o processo de *andaimagem* para auxiliar as discentes durante o ato de ler (cf. BORTONI-RICARDO & FERNANDES, 2006):

Didi. É... bom... aqui tá falando de um projeto que deu possibilidade para mulher. Pra dar oportunidade para as pessoas que não têm oportunidade.

P. De que modo esse projeto tenta dar oportunidade à mulher?

Didi. Pelo que eu entendi é para ajudar as mulheres a fazer empreendimento. Aí eu não tinha entendido o que é empreendimento, mas quando a senhora leu e conversou com a gente, eu entendi que é como abrir um negócio, mas esse aqui tem que sê um negócio com várias mulheres, tipo uma sociedade, pra poder uma ajudar as outra.

Sobre todo o contexto relacionado ao terceiro momento de aplicação da pesquisa, nota-se que a proposta de exposição oral tornou-se uma ferramenta com a qual as alunas sinalizaram que conseguiram, de algum modo, se reconhecer ante ao material lido, demonstrando, dessa maneira, desenvolverem a reflexão e a criticidade ao relacionar o ato de ler com suas identidades. Isto se deu, porque a leitura e a escrita, como práticas sociais, são também multidimensionais e, portanto, incluem o sujeito e suas identidades nas situações de interações (cf. Street, 1984; 1995). Outrossim, em sala de aula, promoveu-se a valorização da identidade sociocultural das discentes, bem como a transformação de suas identidades. Vê-se, por exemplo, a ocorrência desses aspectos a seguir:

Nina. Professora, quando eu li os texto é... eu acho assim: que tem muita coisa que a gente sabe e quer fazer, mas o marido põe dificuldade. Eu estava fazendo meu tapete, aí ele falou que estava muito grande, que eu não ia vender. Eu falo pra ele que eu faço e vendo! Eu sei fazer muita coisa, eu faço meus tapete, meus doce, meus pão pra vender. Eu não sei aqui, mas meu esposo nunca deu um lápis para os meus filhos. O material quem dá sou eu. Meu filho tem que agradecer a Deus e à mãe que ele tem. Pode perguntar pra eles. Homem pra falar assim que nada vai dar certo tem vários. Se nós, mulheres, não dá valor pra nós mesmo, ninguém vai dá, homem nenhum! E quando a mulher começa a crescer e ter o dinheiro dela, o homem larga o emprego. E a mulher vira chefe de família. Têm muitas aqui que sabe disso!

P. Muito bem! A partir da leitura, a colega conseguiu refletir sobre a realidade dela enquanto mulher, estabelecendo, criticamente, comparações em relação à condição do homem e da mulher na vida cotidiana.

Cacá. Meu marido também me põe pra baixo. Ele fala que nada eu vô conseguir. Aí ele me criticando, me fez pensar em muitas coisas. A gente vai evoluindo através das críticas, entendeu? Ele me criticando, eu aprendi muita coisa pra provar pra ele que eu sou capaz. Então, professora, eu acho isso. Eu pensei nisso depois que li os textos.

[...]

Fafá. Professora, eu penso que as mulheres são capazes, né? Capaz de fazer alguma coisa, de montar alguma coisa, porque todas as mulheres estão correndo atrás de um ideal, porque todas as mulheres têm um sofrimento, principalmente, em relação ao marido, né? Hoje em dia, a mulher tem que ser mais independente do marido. Que nem o meu lá de casa, ele dá as coisa, mas ele joga na cara. É assim também, porque você tá com aquela pessoa num momento, né? Aí tá tudo bem, mas ninguém sabe o dia de amanhã. Só que aqui em Luziânia é muito difícil, porque não tem apoio de ninguém. Os meu bombom é que me ajuda. Então, a mulher tem que ser independente, não ficar nas costa de homem, não, porque homem é bicho traiçoeiro!

Aluna de outro grupo: hoje ele tá com nós, mas amanhã não tá, não!

P. Vejam só! Por meio da leitura que fizemos, vocês se posicionaram criticamente em relação à condição da mulher na sociedade, como também em relação à necessidade de as mulheres procurarem independência. Vejam o que a leitura é capaz de provocar em nós! Diante das reflexões de vocês, eu gostaria de dizer que é importante nós, mulheres, nos valorizar, nos encontrar e perceber que somos pessoas capazes. Concordo que é preciso acordar para isso.

Fafá. É mesmo!

Os dados obtidos no terceiro encontro, em geral, denunciaram uma proposta de leitura por meio de gêneros preparados para atender as necessidades do contexto da turma do Programa Mulheres Mil, o que implica no uso de materiais que caracterizaram os pressupostos do letramento social, entendendo que, para ensinar a ler e a escrever, a escola tem de se transformar em um espaço interativo de aprendizagem que nasce a partir da realidade social do educando (cf. FREIRE & HORTON, 2003).

Relacionando letramento e gêneros, é possível perceber que, embora as alunas tenham manifestado pouco conhecimento acerca da economia solidária, as reflexões em torno da leitura realizada em classe, culminando com o documentário visto no segundo tempo da aula, significaram a abertura para engajá-las em assuntos e/ou situações sociais relevantes para suas vidas. No excerto seguinte há exemplos disso:

P. Meninas, diante desse tipo de realidade que vocês colocaram, eu propus a leitura desses textos que trazem informações sobre grupos de mulheres que criaram associações com base na economia solidária. Nenhuma de vocês observou, mas em alguns deles havia a expressão “economia solidária”. Entre outros aspectos, esses textos nos contam que algumas mulheres se serviram de coisas que já sabem fazer, como cozinhar, fazer artesanato ou costurar para, enfim, encontrar uma forma de gerar renda e de sair da dependência do marido e da vida de dona de casa, porém de um modo que ainda seja possível conciliar os afazeres domésticos com as atividades das associações. Quando disponibilizei as charges para vocês, gostaria que percebessem que o texto informativo é como uma reação à situação da mulher oprimida pela vida doméstica.

[...]

P. Neste momento, iremos trabalhar com outro gênero: o documentário. Alguém sabe o que é um documentário?

[Alunas em silêncio]

P. Vou explicar: “documentário” é um gênero cinematográfico que se aproxima do jornalismo e que se preocupa em explorar situações da realidade. O material que eu trouxe foi produzido pela Secretaria Nacional de Economia Solidária. Então, peço para terem bastante atenção para depois abrimos uma reflexão que vai desde as charges e os textos informativos que já vimos até o documentário que iremos assistir agora.

5.4 Aplicação do 4º encontro

4º encontro – lendo, debatendo e expondo opiniões

Nesse dia, o objetivo maior será construir o conceito de economia solidária por meio da retomada do documentário “Outra Economia Acontece”. Para seguir com tal propósito, o gênero informativo será o principal material para conduzir a reflexões em torno da realidade das alunas, como também a discussões sobre a importância da autonomia feminina. Ademais, para abordar os princípios da economia solidária, o gênero informativo “cartaz” também servirá como suporte para essa tarefa.

1- Primeiro momento: novamente dispostas em grupos, as alunas receberão pequenos textos impressos, os quais foram cedidos à professora-pesquisadora pela Secretaria Nacional de Economia Solidária. A leitura e o debate dentro de cada grupo serão solicitados pela docente. Dessa vez, ela não fará o processo de leitura junto a cada equipe, a fim de realizar uma sondagem acerca do progresso das alunas em relação ao trabalho planejado. Com isto, verificar-se-á o comportamento das discentes em relação ao contato com o material de leitura.

2- Os grupos novamente serão convidados à socialização do conteúdo do material lido. Sempre antes da explanação pelos componentes de cada grupo, a docente irá expor em projetor os textos que foram trabalhados pelas equipes. Assim, anterior a cada apresentação, a turma, juntamente com a docente, realizará a leitura coletiva dos textos

do gênero informativo. Nesse momento, a professora-pesquisadora desenvolverá estratégias facilitadoras para a abordagem da leitura, esperando maior envolvimento das discentes na atividade proposta.

3- Textos-base:

Grupo 1

Economia Solidária

Pense em um jeito de produzir, de vender, de consumir produtos, de oferecer e receber crédito, onde as pessoas não são movidas pela ganância, mas pelo desejo de que não haja ninguém excluído e de que todos possam viver bem.

Agora pense em uma outra economia, onde em vez de individualismo, há união; em vez de competição, há cooperação; em vez de indiferença, há solidariedade; onde, no lugar da devastação do ambiente, há o cuidado com a natureza; e no lugar do autoritarismo de chefes ou patrões, há democracia com todos decidindo juntos e compartilhando igualmente o que se ganha ou se perde.

Esta é a imagem que se projeta da Economia Solidária, que vem crescendo rapidamente em nosso país e traz a promessa de um futuro mais justo e feliz para as novas gerações.

Grupo 2

[...]

Economia solidária pode ser definida como um jeito diferente de produzir, vender, comprar e trocar o que é preciso para viver. Nessa economia não existem mais exploradores e explorados, pois ninguém pretende levar vantagem sobre os outros e muito menos gerar riquezas através da destruição da natureza.

A base da economia solidária é formada pelas relações de cooperação, pelo fortalecimento do grupo e das comunidades sem patrão nem empregado, e todos pensando no bem de todos e no seu próprio bem.

A característica mais importante de todos esses empreendimentos solidários é a autogestão. Isso significa que não há patrões e empregados. Os meios de produção (terra, equipamentos e instalações) pertencem a todos os que trabalham no empreendimento. A administração é feita coletivamente, de forma democrática, e os resultados são compartilhados entre todos. Para tomar decisões, cada cabeça é um voto!

Grupo 3

[...]

Um dos princípios da economia solidária é o cuidado com o meio ambiente e a responsabilidade com as gerações futuras. Os empreendimentos solidários, além de se preocuparem com a eficiência econômica e os benefícios materiais que produzem, buscam eficiência social, estabelecendo uma relação harmoniosa com a natureza em função da qualidade de vida, da felicidade das coletividades e do equilíbrio dos

ecossistemas. O desenvolvimento ecologicamente sustentável, socialmente justo e economicamente dinâmico, estimula a criação de elos entre os que produzem, os que financiam a produção, os que comercializam os produtos e os que consomem.

Grupo 4

Economia solidária é a outra economia que acontece

Ao conhecer os princípios dessa nova economia, a gente percebe logo que ela não está aí apenas para compensar os resultados da exclusão social provocada pela economia dominante; ou para dar uma resposta ao desemprego. Ela veio para assentar as bases de um novo sistema social e econômico, a favor e não contra a vida, capaz de integrar solidariamente toda a sociedade, oferecendo a todos oportunidades de trabalhar, consumir e viver com qualidade, de forma digna e ética.

Em nosso país, a economia solidária está crescendo rapidamente. É um movimento, do qual participam, principalmente, três segmentos:

1- Os próprios empreendimentos solidários, cada vez mais orientados;

2- As ONGs, universidades e outras entidades que dão apoio, seja por meio de ações de formação técnica, econômica e política, seja por meio de apoio direto em estrutura, assessoria, consultoria, elaboração de projetos ou oferecimento de crédito para a promoção de empreendimentos.

3- Os gestores públicos, representantes de governos municipais e estaduais, que têm programas voltados à economia solidária.

4- Segundo momento - discussão em torno das seguintes palavras e/ou expressões: autogestão, democracia, cooperação, emancipação, valorização da aprendizagem, justiça social na produção e cuidado com o meio ambiente (todas elas serão empregadas com base nos textos das atividades do primeiro momento da aula).

4.1 – Será entregue aos grupos um conjunto de fichas, cada uma contendo os seguintes princípios que embasam os empreendimentos solidários: autogestão, democracia, cooperação, emancipação, valorização da aprendizagem, justiça social na produção e cuidado com o meio ambiente. Em seguida, será pedido aos grupos para imaginarem que cada ficha é um tijolo para construir uma “coluna de tijolos” que comece com o princípio que as alunas considerem fundamental, colocando-o na base de todos os outros. Feito isso, as participantes terão de expor o que pensam sobre cada um dos princípios apresentados. Ao final dessa tarefa, cada grupo fará um cartaz onde as fichas com os princípios da economia solidária formam uma “coluna de tijolos”.

O quarto encontro teve início com uma conversa informal acerca do documentário assistido no segundo momento da aula anterior. A partir desse dia, foi possível perceber que as atividades realizadas em classe estavam fazendo as alunas manifestarem certo interesse em relação à economia solidária:

P. Boa tarde! Refletiram bastante sobre o documentário assistido no segundo momento da aula anterior? O que esse vídeo causou em vocês? Qual leitura ou quais leituras conseguiram fazer dele?

Pipa. Mas no final da aula a gente não leu nada! Só assistiu esse vídeo!

P. [Professora direciona a explicação para a aluna] Esqueceu-se do que conversamos em outras aulas sobre o processo de leitura? Lembre-se de que a leitura pode ser feita por meio de variados gêneros, não somente o texto escrito, mas também filmes, músicas, propagandas, charges e tantos outros textos disponíveis para nós. Já falamos sobre isso?

Alunas . Sim!!!

Nina. É mesmo, fessora! É, porque quando a gente pensa sobre um filme é como se a gente também tivesse lendo, pensando, né?

P. Isso! Como já falei algumas vezes, quer dizer que precisamos saber ler todos os gêneros de discurso que estão disponíveis para nós na sociedade. Agora, continuemos com o documentário. Gostaram dele? O que despertou em vocês?

Vivi. Que a gente também pode ter o próprio negócio.

P. Nossa! Muito interessante! Despertou em mais alguém esse desejo?

Algumas alunas. Sim!!!

Tatá. Professora, não vi nos exemplos do vídeo, mas eu pensei em um negócio pra fazer quentinha.

P. Que legal!

Fê. Eu pensei em pães recheados! Igual lá do vídeo!

P. Hum!!! Estou gostando! Então, quero saber o seguinte: o quê mais as nossas leituras têm despertado em vocês?

Bibi. Que pra montar alguma coisa a gente tem que ter companheirismo, porque pra uma mulher sozinha fica difícil, né?

P. É verdade. Vocês têm boas ideias, mas para concretizá-las é necessário buscar conhecimento, em especial, a partir do contato com os textos que estamos lendo em sala. Também é necessário que vocês saibam o que é uma associação, como funciona, o que significam a autogestão e a economia solidária. Achei bem interessante a ideia das quentinhas ou da produção de pães. Confesso que não havia pensado nisso.

Maria. Professora, eu faço artesanato e pego muitas encomenda, mas não consigo, porque sozinha é difícil, porque ainda tenho as coisa lá de casa.

Jú. Por isso que se for uma associação a gente pode crescer, minha amiga!

Vivi. Professora, o que me chamou atenção do vídeo foi que a mulher pode sair daquela situação que a gente passa em casa, porque o homem escraviza a gente! Que nem aquelas figura que a senhora mostrou pra gente. A minha vida é igual daquelas figura! Chega!

P. É muito bom saber que o nosso trabalho em sala está fazendo muitas de vocês despertarem a consciência em relação à necessidade de mudança de vida. Concordam comigo?

Alunas. Sim!!!!

Algumas alunas. Claro!

P. Bem, em relação ao documentário, minha intenção foi sensibilizá-las para a necessidade de questionar o modelo de economia dominante no nosso país. E nada melhor do que imagens para motivar a algumas discussões, certo? Perguntinha para vocês: como o documentário apresenta a nossa atual economia?

[Silêncio por alguns instantes]

Gê. Muito ruim, né?

Cacá. É assim: quem é pobre não tem como melhorar.

P. Isso, mesmo! O documentário apresenta que a economia dominante não oferece oportunidades para aqueles que são tradicionalmente discriminados. Alguém sabe dizer quem são esses discriminados? A nossa colega lembrou-se dos pobres, mas há outros.

Fafá. Principalmente os negro igual eu!

P. Os discriminados pela economia dominante não são apenas os afrodescendentes, como também as mulheres, os portadores de deficiências, os jovens ou as pessoas de classe mais baixa.

Lalá. A mulher, então, nem se fala!

P. Claro! No documentário, há exemplos de pessoas que praticam a economia solidária como forma de superar a discriminação e de encontrar uma maneira de inclusão e de participação na economia. Para enriquecer o programa, vários exemplos foram citados, certo? Quais foram eles?

Fê. Hum... Tinha a oficina do pão, que foi a que eu achei mais legal. Tinha de plantar também.

Didi. Tinha também da costura, das mulheres que costurava.

Titi. Eu gostei foi da feira de trocar as coisa!

P. O documentário busca valorizar os empreendimentos dessas pessoas?

Filó. Valoriza, professora. E mostra que aquele pessoal estão feliz.

P. Muito bem! O documentário nos leva a acreditar que é possível construir alternativas e cooperar para mudar muitas realidades injustas. Além de valorizar as iniciativas dos grupos que foram apresentados no vídeo, também pode até estimular a criação de outras. Mas, para mim, o mais importante é informar e educar no que diz respeito à outra forma de economia que trabalha com a inclusão e, não, com a exclusão.

P. Continuando com esse assunto, vamos trabalhar com alguns textos para compreender bem o significado da chamada “economia solidária”. Para isso, vamos formar os grupos de leitura como nas aulas anteriores.

A professora-pesquisadora distribuiu os textos apresentados no Item 3, do plano de ações. Em seguida, pediu para as alunas seguirem as estratégias de leitura, tal como fez junto a cada grupo em aulas anteriores (leitura em voz alta; interpretação do texto; procura por informações, analogias e comparações possíveis; anotar tópicos importantes etc.).

Dessa vez, como previsto no Item 1 do plano de ações, a docente não visitou os grupos durante o momento de leitura, a fim de avaliar o desempenho das discentes. Como de costume, após o contato com o material escrito, as estudantes realizaram a explanação oral da compreensão do texto (Item 2, do plano). Reitera-se que sempre anterior à apresentação de cada grupo, a professora realizava a leitura oral dos textos cedidos às estudantes, expondo-os à classe através de projetor:

[Após a leitura do texto do primeiro grupo]

Grupo 1

Maria. É... Nosso texto fala sobre economia solidária. Tipo assim: a gente entendeu um pouquinho mais o que é isso, depois dessas aula da senhora, viu?! [A aluna voltou ao texto e leu, oralmente, um fragmento dele. Parecia estar nervosa]

P. Ótimo! Agora, pare de ler e mostre às colegas o que conseguiu compreender dessa leitura, quero dizer, qual significado conseguiu dar a ela?

Maria. É... Dá pra gente entender que a economia solidária é um jeito de juntar as pessoas pra fazer o próprio negócio. E é através dessa forma que um ajuda o outro. Tem que ser mais de uma pessoa e precisa dividir tudo, o trabalho, o dinheiro, tudo.

P. Certo! No texto que leram há algo mais sobre economia solidária e exclusão social?

Bibi. Eu entendi que é uma coisa que gera amizade, dinheiro e emprego, porque é muito difícil, hoje, você trabalhar. E um ajudar o outro é muito bom. Aí as pessoas vão deixar de ser excluídas, né?

P. Isso, Meninas! A base da economia solidária é possibilitar a produção e a divisão dos lucros de maneira igualitária dentro de um empreendimento, ou seja, de um negócio. Em outras palavras, significa trabalhar juntas e gerar renda juntas. Quero dizer também que é uma forma de lutar contra a desigualdade social do nosso país. Concordam comigo que em grupos de associações ou de cooperativas as pessoas podem ganhar força para ir contra a exclusão social?

Cacá. É porque uma andorinha só não faz verão!

[Alunas riram]

[Após a leitura do texto do segundo grupo]

Grupo 2

P. Como foi a leitura do grupo?

Vavá. Esse texto aqui é... [a aluna fez a leitura oral de uma parte do texto]. É assim: você não pode pensar só no que vai ganhar, porque você tem que pensar em um jeito de fazer pra todo mundo ali. Porque vocês sabe que o dinheiro deixa as pessoas cegas.

P. Ah! Então, um dos princípios da economia solidária não é o lucro em primeiro lugar, mas, sim, a cooperação entre as pessoas.

Didi. É isso aí! Professora, eu achei legal essa parte aqui do texto que fala que não tem chefe. Os chefes somos nós mesmo. Não tem ninguém que quer mandar.

P. Então, outro princípio da economia solidária é a democracia, ou seja, todas as decisões são tomadas pelo grupo e, não, apenas por uma pessoa?

Didi. É! Mas, é democracia de verdade, né? Porque se for que nem fala que é no Brasil, não vai prestar!

Vavá. Eu entendi que não pode só pensar no dinheiro. Tem que ter cumplicidade. Sei lá, professora! Eu acho assim: que é importante saber que é tudo igual. Tipo assim: se dois ganhar é junto, mais se dois perder também é junto. E nesses caso, é preciso se unir, né? Pra não ter briga, né? Decidir tudo junto. Eu estou pensando em juntar com alguém pra vender os bombom que eu sei fazer. Aí a gente pode vender no zoológico, no parque da cidade e saí vendendo! Porque com mais de uma pessoa dá pra fazer mais e vender nos lugares diferentes.

Fafá. Cansei do homem lá de casa não fazer nada! E eu também nem sabia dessas coisa de associação. Agora eu sei que dá pra fazer alguma coisa.

P. Legal! A colega é um exemplo de que as nossas leituras estão provocando em vocês a mudança de pensamento. Ler para nós tem de significar ver o mundo "lá fora". Após os comentários das colegas, vamos voltar ao texto que está no projetor e, juntas, mencionar alguns valores que regem a economia solidária.

Lalá. União!

P. Quer dizer cooperação e solidariedade!

Vavá. Decidir tudo junto!

P. Quer dizer democracia! Mais?

Filó. Não explorar ninguém que nem acontece por aí.

P. Quer dizer valorização e promoção da dignidade do trabalho humano.

Aluna de outro grupo [Titi]. Não ter patrão!

P. Significa autogestão, pois não há patrões e empregados. Tudo é decidido em coletividade.

P. Esqueceram-se apenas de um deles: o respeito à natureza. Vejam no primeiro parágrafo do texto.

[Após a leitura do texto do terceiro grupo]

Grupo 3

P. Como o terceiro grupo realizou a leitura?

Fê. Professora, nosso texto fala do meio ambiente, né? Que esse trabalho de cooperativa ajuda o meio ambiente.

P. Vou interromper um pouquinho. [A professora direcionou o comentário para a classe] Vocês já viram as cooperativas de catadores de lixo? Qual trabalho elas realizam para beneficiar o meio ambiente?

Aluna de outro grupo [Jú]. De separar o lixo para reaproveitar e parar de ter lixo.

P. Muito bem! Atualmente, o conceito de sustentabilidade é muito importante para a sociedade. Sustentabilidade significa fazer bom uso dos recursos naturais, como a água, as florestas, o ar, o solo. Muitas vezes, as atividades das associações têm a preocupação de produzir, porém respeitando o meio ambiente e a saúde.

Titi. Igual usar garrafa pet, né? Tem gente que reaproveita pra fazer brinquedo e outras coisa.

P. É nesse sentido, mesmo! Quer dizer que o trabalho desenvolvido por associações e cooperativas também é muito importante para a sociedade. Vocês conseguem recordar

algo sobre o relato da cooperativa de produtores rurais apresentado no documentário “Outra economia acontece”?

Naná. Ah, professora, a moça lá no vídeo falou que não usava agrotóxico [a aluna não conseguiu pronunciar a palavra “agrotóxico”]. Ai... nem sei falar essa palavra! É isso sustentabilidade? [A aluna pronunciou pausadamente a palavra “sustentabilidade”]

P. Exato! Aquela associação fornece produtos mais saudáveis, porque procura usar pouco ou quase nada de produtos químicos que fazem mal à saúde do ser humano.

Aluna de outro grupo [Pipa]. Eu já comprei produto sem químico na feira. A gente sente que é natural! Tem tudo lá. Tem jiló, quiabo, couve...

P. Vejam quantas informações interessantes estão surgindo a partir dos princípios da economia solidária! Mas, a preocupação é apenas com a saúde do ser humano?

Vivi. Não, eu acho que não. É com a natureza, por exemplo, não destruir pra plantar.

P. Muito bem! A preocupação com a natureza é fundamental. Hoje, por exemplo, há os produtos agroecológicos que não agredem nem poluem a terra nem as águas.

Rô. Eu nem sonhava nisso!

[Alunas riram]

[Após a leitura do texto do quarto grupo]

Grupo 4

P. O quarto grupo pode dar início à apresentação.

Gê. [A aluna leu, oralmente, uma parte do texto] Eu pensei que daqui a pouco nós temos que se unir umas das outra pra entrar nessa cooperação. Ter solidariedade uma com as outra. Eu pensei assim, porque no texto fala que é uma forma de... tipo assim: é um jeito de fugir do desemprego.

P. Mas, ela só representa uma forma de fugir do desemprego ou surgiu para algo mais?

Tatá. Eu entendi que tem que ter a valorização do trabalho que a gente sabe fazer. Que o trabalho da gente é digno. E a gente não pode pensar só no dinheiro.

P. Certo! Então, a economia solidária surgiu para propor uma nova forma de economia que seja diferente do capitalismo, já que a divisão dos bens na sociedade ocorre de modo muito desigual. Você falou que nessa economia não se deve pensar só em dinheiro, ou seja, há outros valores mais importantes. Quais seriam?

Tatá. Eu acho que é unir mais as pessoa, pra todo mundo perceber que um precisa do outro.

P. São todos aqueles princípios que nós mencionamos, quando estávamos ouvindo o segundo grupo. Quais são eles?

Jú. Cooperar, não ter chefe, é... democracia, preocupar com a saúde, com a natureza. Agora, não lembro mais!

P. Valorização do trabalho e autogestão.

Zezé. Se o mundo fosse assim as coisa ia ser mais fácil, mais não é, né?

P. É difícil lidar com a desigualdade social no nosso país, por isso estamos lendo e conhecendo possibilidades de lutar contra ela. Mais alguma consideração do grupo?

Zezé. Assim, né? É... Tem ONGs que ajuda a fazer as associação. Só que assim: eu não sabia dessas coisa. Aqui que eu fiquei sabendo dessa questão de associação. E agora eu vi que a gente tem que ter o conhecimento.

[As alunas aplaudiram]

P. Exato. O texto de vocês informa que existem ONGs que apoiam as iniciativas solidárias.

Gê. E tem gente que sabe fazer as coisa, mas não tem ninguém pra instruir, né? Se não fosse a professora!

P. Eu já falei algumas vezes, mas repetirei: quero que percebam como é importante ler para conhecer mais sobre a sociedade. Espero que nossas leituras possam provocar em vocês mais reflexões e até mesmo mudanças de atitudes. Ler e escrever, meninas, nada mais são do que formas de interagir com a sociedade.

No segundo momento do encontro, a professora-pesquisadora conduziu a atividade proposta no item 4 do plano de ações. Assim, entregou aos grupos um conjunto de fichas, cada uma contendo alguns princípios que embasam os empreendimentos solidários e que podem ser retirados da leitura feita no primeiro momento da aula: autogestão, democracia, cooperação, emancipação, valorização da aprendizagem, justiça social na produção e cuidado com o meio ambiente. Em seguida, os grupos produziram cartazes com as fichas, expondo o que pensam sobre cada um dos princípios. A professora concluiu a atividade lembrando que todos eles estão inter-relacionados.

5.4.1 Análise do 4º encontro

Os dados do quarto encontro esclareceram que a metodologia de trabalho desta pesquisa converteu a aprendizagem em um processo significativo, construído a partir do conhecimento prévio das alunas em sua realidade sociocultural, que lhes ofereceu, por meio do contato com textos diversificados, uma visão de mundo mais crítica, assim como sugere a metodologia de uma educação culturalmente sensível (cf. ERICKSON, 1986).

Nesta análise, ainda, é conveniente fazer uma notação sobre as múltiplas tarefas do professor enquanto agente de letramento. Nessa tarefa, é possível perceber que a professora-pesquisadora colocou-se na posição de aprendiz, buscando apropriar-se de novos saberes, inclusive no que diz respeito à economia solidária, para gerar conhecimento significativo às estudantes do Programa Mulheres Mil. Logo, os dados também demonstraram que se firmou, em sala de aula, uma dinâmica que estimulou o pensamento, a criatividade e o diálogo.

Assim, no espaço de interação com a classe, as estudantes, já engajadas em práticas letradas, compreenderam e consolidaram o conceito de economia solidária e, por meio da participação nas discussões em torno do conteúdo dos textos escritos e do documentário, demonstraram, com maior intensidade, a consciência de suas realidades e a vontade de transformá-las. Nesse estágio de intervenção da pesquisa, superando o modelo autônomo de letramento, comumente, predominante nas práticas pedagógicas escolares que envolvem a leitura e a escrita, a prática educacional foi, mais uma vez, redimensionada às práticas sociais dentro do contexto da turma do Programa Mulheres Mil (cf. STREET, 1984).

No que concerne ao uso do documentário sobre economia solidária, gênero centrado na oralidade, afirma-se que ele foi um excelente objeto de ensino-aprendizagem para reconfigurar, de maneira mais efetiva, práticas sociais intrínsecas ao contexto de reflexão vivido pelas alunas, contribuindo, desse modo, para a formação de uma olhar mais crítico das discentes em relação às imagens vistas nesse material de estudo.

Os argumentos da análise supracitada podem, por exemplo, ser percebidos nos três seguintes excertos:

P. Boa tarde! Refletiram bastante sobre o documentário assistido no segundo momento da aula anterior? O que esse vídeo causou em vocês? Qual leitura ou quais leituras conseguiram fazer dele?

Pipa. Mas no final da aula a gente não leu nada! Só assistiu esse vídeo!

P. [Professora direciona a explicação para a aluna] Esqueceu-se do que conversamos em outras aulas sobre o processo de leitura? Lembre-se de que a leitura pode ser feita por meio de variados gêneros, não somente o texto escrito, mas também filmes, músicas, propagandas, charges e tantos outros textos disponíveis para nós. Já falamos sobre isso?

P. Isso! Como já falei algumas vezes, quer dizer que precisamos saber ler todos os gêneros de discurso que estão disponíveis para nós na sociedade. Agora, continuemos com o documentário. Gostaram dele? O que despertou em vocês?

Vivi. Que a gente também pode ter o próprio negócio.

P. Nossa! Muito interessante! Despertou em mais alguém esse desejo?

Algumas alunas. Sim!!!

Tatá. Professora, não vi nos exemplos do vídeo, mas eu pensei em um negócio pra fazer quentinha.

Maria. Professora, eu faço artesanato e pego muitas encomenda, mas não consigo, porque sozinha é difícil, porque ainda tenho as coisa lá de casa.

Jú. Por isso que se for uma associação a gente pode crescer, minha amiga!

Vivi. Professora, o que me chamou atenção do vídeo foi que a mulher pode sair daquela situação que a gente passa em casa, porque o homem escraviza a gente! Que nem aquelas figura que a senhora mostrou pra gente. A minha vida é igual daquelas figura! Chega!

P. É muito bom saber que o nosso trabalho em sala está fazendo muitas de vocês despertarem a consciência em relação à necessidade de mudança de vida. Concordam comigo?

Entendendo que a escola deve ser uma agência de “democratização dos letramentos” (Rojo, 2012), o documentário que compara o modelo de economia dominante no país a outra forma de economia foi um texto cuja temática circulou na

realidade das alunas, uma vez que nele há o retrato da superação, por exemplo, de mulheres, de negros e de pobres diante da dificuldade de inserção social no Brasil. Por isso, o material proporcionou às estudantes uma leitura cujos efeitos foram a tomada de consciência, o despertar de uma identidade e a percepção de que elas são agentes sociais capazes de repensar e de transformar a realidade em que estão inseridas.

Portanto, ao trabalhar com um material que trata da situação das pessoas que são tradicionalmente excluídas pela economia dominante, a professora-pesquisadora utilizou o gênero documentário de forma contextualizada com práticas letradas requeridas socialmente pela classe do Programa Mulheres Mil (cf. Canclini, 1997). Isto reafirmou, ante a relação entre o ensino e os gêneros, o significado social dado ao papel dos gêneros para a vida individual e coletiva dessas estudantes (cf. DAVIS, 1995).

Leem-se as análises anteriores por meio dos dados apresentados nos três próximos quadros:

P. Bem, em relação ao documentário, minha intenção foi sensibilizá-las para a necessidade de questionar o modelo de economia dominante no nosso país. E nada melhor do que imagens para motivar a algumas discussões, certo? Perguntinha para vocês: como o documentário apresenta a nossa atual economia?

[Silêncio por alguns instantes]

Gê. Muito ruim, né?

Cacá. É assim: quem é pobre não tem como melhorar.

P. Isso, mesmo! O documentário apresenta que a economia dominante não oferece oportunidades para aqueles que são tradicionalmente discriminados. Alguém sabe dizer quem são esses discriminados? A nossa colega lembrou-se dos pobres, mas há outros.

Fafá. Principalmente os negro igual eu!

P. Os discriminados pela economia dominante não são apenas os afrodescendentes, como também as mulheres, os portadores de deficiências, os jovens ou as pessoas de classe mais baixa.

Lalá. A mulher, então, nem se fala!

P. Claro! No documentário, há exemplos de pessoas que praticam a economia solidária como forma de superar a discriminação e de encontrar uma maneira de inclusão e de participação na economia. Para enriquecer o programa, vários exemplos foram citados, certo? Quais foram eles?

P. Claro! No documentário, há exemplos de pessoas que praticam a economia solidária como forma de superar a discriminação e de encontrar uma maneira de inclusão e de participação na economia. Para enriquecer o programa, vários exemplos foram citados, certo? Quais foram eles?

Fê. Hum... Tinha a oficina do pão, que foi a que eu achei mais legal. Tinha de plantar também.

Didi. Tinha também da costura, das mulheres que costurava.

[...]

Filó. Valoriza, professora. E mostra que aquele pessoal estão feliz.

P. Muito bem! O documentário nos leva a acreditar que é possível construir alternativas e cooperar para mudar muitas realidades injustas. Além de valorizar as iniciativas dos grupos que foram apresentados no vídeo, também pode até estimular a criação de outras. Mas, para mim, o mais importante é informar e educar no que diz respeito à outra forma de economia que trabalha com a inclusão e, não, com a exclusão.

A respeito dos momentos de exposição da leitura dos textos escritos, é possível salientar que, no âmbito do processo de letramento, a educadora conseguiu, através da leitura, tratar de alguns elementos associados ao conceito de cidadania que também são inerentes ao conceito de economia solidária, tais como igualdade, cooperação, democracia, solidariedade e outros. Portanto, essa proposta de trabalho deu voz a mais uma leitura que contribuiu para modificar a visão de mundo das estudantes.

Dessa feita, percebe-se que esses elementos foram tratados a partir da oportunidade de construção conjunta dos sentidos entre as ideias do documentário e as dos textos escritos, de modo que movimentou um ato de reconstrução de sentidos e, assim, mobilizou um exercício cognitivo com o qual as alunas, ainda com certas limitações, conseguiram atribuir significados aos textos (cf. KATO, 1985).

Nesse caminho, durante o ato de exposição das discentes, vê-se que a docente as auxiliou na construção dos conceitos inerentes às bases da economia

solidária, induzindo-as a novas formas de pensar. Isto se constata todas as vezes que ela conduz às pistas de contextualização ao complementar a interpretação feita pelas alunas (Cazden, 1998). Tal atitude da docente alude à articulação do trabalho de *andaimagem* que ocorreu por meio da execução das estratégias que ajudaram as alunas a ampliarem seu raciocínio e a estabelecerem as relações entre o conhecimento novo fornecido pelo texto e o conhecimento interiorizado (cf. BORTONI-RICARDO & FERNANDES, 2006).

Os três excertos que seguem são exemplos dos aspectos citados anteriormente:

Maria. É... Nosso texto fala sobre economia solidária. Tipo assim: a gente entendeu um pouquinho mais o que é isso, depois dessas aula da senhora, viu?! [A aluna voltou ao texto e leu, oralmente, um fragmento dele. Parecia estar nervosa]

Maria. É... Dá pra gente entender que a economia solidária é um jeito de ajuntar as pessoas pra fazer o próprio negócio. E é através dessa forma que um ajuda o outro. Tem que ser mais de uma pessoa e precisa dividir tudo, o trabalho, o dinheiro, tudo.

P. Certo! No texto que leram há algo mais sobre economia solidária e exclusão social?

Bibi. Eu entendi que é uma coisa que gera amizade, dinheiro e emprego, porque é muito difícil, hoje, você trabalhar. E um ajudar o outro é muito bom. Aí as pessoas vão deixar de ser excluídas, né?

P. Isso, Meninas! A base da economia solidária é possibilitar a produção e a divisão dos lucros de maneira igualitária dentro de um empreendimento, ou seja, de um negócio. Em outras palavras, significa trabalhar juntas e gerar renda juntas. Quero dizer também que é uma forma de lutar contra a desigualdade social do nosso país. Concordam comigo que em grupos de associações ou de cooperativas as pessoas podem ganhar força para ir contra a exclusão social?

Vavá. Esse texto aqui é... [a aluna fez a leitura oral de uma parte do texto]. É assim: você não pode pensar só no que vai ganhar, porque você tem que pensar em um jeito de fazer pra todo mundo ali. Porque vocês sabe que o dinheiro deixa as pessoas cegas.

P. Ah! Então, um dos princípios da economia solidária não é o lucro em primeiro lugar, mas, sim, a cooperação entre as pessoas.

Didi. É isso aí! Professora, eu achei legal essa parte aqui do texto que fala que não tem chefe. Os chefes somos nós mesmo. Não tem ninguém que quer mandar.

P. Então, outro princípio da economia solidária é a democracia, ou seja, todas as decisões são tomadas pelo grupo e, não, apenas por uma pessoa?

Didi. É! Mas, é democracia de verdade, né? Porque se for que nem fala que é no Brasil, não vai prestar!

Cabe ressaltar que, nos momentos de interação, enquanto foram abordados os conteúdos dos materiais de leitura, criou-se, em sala de aula, uma atmosfera interacional que ampliou a capacidade de as estudantes tornarem-se coparticipantes da leitura (Bortone, 2009). Lê-se essa análise nos dados presentes nos dois próximos excertos, especialmente, na fala da aluna “Gê” ao dizer que elas (as alunas) deveriam inserir-se no contexto de cooperação retratado pelos textos:

Gê. [A aluna leu, oralmente, uma parte do texto] Eu pensei que daqui a pouco nós temos que se unir umas das outra pra entrar nessa cooperação. Ter solidariedade uma com as outra. Eu pensei assim, porque no texto fala que é uma forma de... tipo assim: é um jeito de fugir do desemprego.

P. Mas, ela só representa uma forma de fugir do desemprego ou surgiu para algo mais?

Tatá. Eu entendi que tem que ter a valorização do trabalho que a gente sabe fazer. Que o trabalho da gente é digno. E a gente não pode pensar só no dinheiro.

P. Certo! Então, a economia solidária surgiu para propor uma nova forma de economia que seja diferente do capitalismo, já que a divisão dos bens na sociedade ocorre de modo muito desigual. Você falou que nessa economia não se deve pensar só em dinheiro, ou seja, há outros valores mais importantes. Quais seriam?

Tatá. Eu acho que é unir mais as pessoa, pra todo mundo perceber que um precisa do outro.

Zezé. Assim, né? É... Tem ONGs que ajuda a fazer as associação. Só que assim: eu não sabia dessas coisa. Aqui que eu fiquei sabendo dessa questão de associação. E agora eu vi que a gente tem que ter o conhecimento.

5.5 Aplicação do 5º encontro

5º encontro – trabalhando com diferentes gêneros discursivos

Nesse encontro, o objetivo será, principalmente, abordar os seguintes temas: economia solidária X economia dominante; cooperativas e associações X desemprego. Para o desenvolvimento desses temas, os gêneros radiofônicos “programete” e “enquete” servirão como suporte principal para a condução das discussões.

*Programete é um programa com no máximo 5 minutos, com objetivos bem definidos. Ele pode fazer parte, ainda, da programação geral da emissora, trazendo, por exemplo, “Dicas de Saúde”, “Estilo de Vida”, “Previsão do Tempo”, “Horóscopo” e “Agenda Cultural”. É um gênero muito utilizado em rádios e televisão.

1- Primeiro momento: as alunas assistirão a uma série de 14 programetes, de um minuto e meio cada, agrupadas de acordo com o tema da aula. Esse material, em CD, também foi cedido pela Secretaria Nacional de Economia Solidária.

1.1- As programetes selecionadas pela professora-pesquisadora contêm mensagens relacionadas aos seguintes temas: economia solidária, contrastando com a economia dominante; o consumo consciente e seu poder transformador na construção de uma economia mais justa; as cooperativas e as associações de produtores urbanos e rurais, em que trabalhadores se unem para superar o desemprego; a sustentabilidade, que significa produzir sem agredir a natureza; a inclusão de grupos historicamente marginalizados; os empreendimentos culturais geridos de forma solidária e as feiras, onde há encontros entre produtores e consumidores solidários.

2- Segundo momento: trabalhar o gênero radiofônico “enquete” (Atividade que aproximará a sala de aula das enquetes vistas na série de programetes).

2.1- As alunas, organizadas em grupos, realizarão, fora de sala de aula, a enquete: “Você sabe o que significa economia solidária?”. Elas poderão sair do espaço do Campus do IFG para consultar pessoas que estiverem circulando pelas ruas próximas ao Campus. Ao retornarem à sala de aula, farão a socialização dos resultados obtidos por meio da enquete.

A fim de concretizar o conceito e os princípios da economia solidária, no primeiro momento da aula, as alunas assistiram à série de 14 programetes (Item 1, do plano de ações). Elas demonstraram satisfação e prazer ao assistir aos pequenos programas. Dessa forma, a retomada dos conceitos sobre economia solidária serviu como diagnóstico para professora-pesquisadora seguir com as ações do projeto de pesquisa, tendo em vista que as estudantes, cada vez mais, manifestavam engajamento nas atividades propostas por ela.

No segundo momento da aula, a docente convidou a classe à realização da enquete: “Você sabe o que significa economia solidária?” (Item 2, do plano de ações). Organizadas em grupos, as alunas fizeram a atividade aos arredores do Campus do IFG, seguindo a ideia das enquetes assistidas na série de programetes:

P. Gostaram dos pequenos programas que acabaram de assistir?

Alunas. Sim!!!!

Algumas alunas. Adorei!

P. Hoje, vocês imitarão o papel dos jornalistas. Ficarão um tempo fora da sala de aula para fazer uma enquete com as pessoas que encontrarem dentro do Campus ou aos arredores do IFG. Sabem o que é uma enquete?

Alunas. Não!!!

Zezé. Nunca ouvi falar nesse nome!

P. Enquete é como uma pesquisa de opinião feita para esclarecer o que as pessoas pensam sobre determinado assunto. Geralmente, as enquetes são organizadas por jornais ou rádio, por exemplo, no último domingo, no Programa Fantástico foi realizada a enquete: “Qual a sua opinião sobre o atual governo?”. Na série que assistiram, também há várias enquetes, ou seja, são aquelas entrevistas curtinhas feitas a várias pessoas seguidas, sobre um mesmo assunto.

Pipa. Agora ficou melhor!

P. Então, a nossa enquete será: “Você sabe o que significa economia solidária?” Anotem as respostas das pessoas com quem conversaram para podermos socializar o resultado da pesquisa de vocês com toda turma. Bom trabalho!!!!

[A atividade fora de sala durou cerca de uma hora. As alunas voltaram animadas.]

P. Gostaram de realizar a enquete? Agora, vamos socializar o resultado da pesquisa feita por cada grupo:

Grupo1

Didi. A primeira pessoa respondeu que é quando uma pessoa tem condição e ajuda os outro que passam necessidade.

P. Esse é o conceito de economia solidária?

Alunas. Não!!!

Lalá. A segunda pessoa respondeu que é tipo assim: “eu tenho frutas em casa e minha vizinha não tem, daí divido com ela”.

[Alunas riram]

Vavá. *Mais engraçado foi essa: “é quando todos de uma família procuram economizar alguma coisa, tipo a energia. Por exemplo, meu filho diminuir o tempo de ficar no banho”.*

Filó. *Professora, todo mundo acha que é ajudar, tipo fazer doação!*

P. *Economia solidária não significa fazer a caridade para quem precisa. Nós já sabemos que é apenas uma forma de criar empreendimentos, cuja economia é dividida solidariamente entre os membros de uma associação ou de uma cooperativa.*

Aluna de outro grupo. *É igual lá na Cuba, né?*

P. *Adorei sua intervenção! Em Cuba, o regime político e econômico é o socialismo ou também conhecido como comunismo, o que significa dizer que nesse país se tenta fazer a divisão igualitária dos bens na sociedade. Já no Brasil, há o capitalismo onde acontece a divisão injusta e desigual dos bens e do capital.*

Lalá. *Por isso que aqui tem tanta pobreza!*

P. *É! Pensando na pergunta da colega, podemos dizer que as associações regidas pela economia solidária tentam fazer uma forma de socialismo.*

Grupo 2

Maria. *Professora, nós perguntou para uma professora da escola classe que fica aqui pertinho. Aí ela respondeu que pra ela é uma plantação, é arrecadar cobertor e doar na época do frio. Ela deu o exemplo das Testemunha de Jeová, que passa nas casas pra pedir ajuda.*

Bibi. *Outra pessoa falou que é assim: “eu tenho um pé de chuchu, daí quando nasce quatro, eu fico com dois e dou os outros”. Ela disse que faz a mesma coisa com o mamão. Quando a horta produz, ela vai dividindo.*

P. *Vejam, só! Muita gente não sabe o significado de economia solidária. Parece-me que essas informações chegam pouco às pessoas.*

Bibi. *Professora, eu e meu grupo, agente pensa que falta muita propaganda e, também, política para as pessoas entender que tem uma chance se tiver economia solidária. Mas, isso parece que nem existe! Ninguém sabe, então, ninguém procura e também ninguém ajuda, nem político, nem empresa, nem ninguém.*

Nina. *Mais a gente também não sabia. Só agora lendo e estudando é que fiquei sabendo.*

[Alunas aplaudiram]

Grupo 3

Fê. *Uma das pessoa que falou com a gente disse que economia solidária é juntar o marido e a mulher pra trabalhar e pagar as conta.*

[Alunas riram]

P. Essa é a típica mentalidade do homem do século XXI que diz que a mulher tem de dividir todas as contas e obrigações com ele.

Rô. O problema disso, professora, é que ela não ganha igual!

P. Exatamente! Estamos, ainda, em pé de desigualdade.

Naná. Algumas pessoa que falou com a gente responderam que não sabia. Teve um que respondeu que é compartilhar.

Grupo 4

Jú. Professora, uma pessoa falou para o nosso grupo que é doar o que não precisa. Eu pensei que a pior coisa é doar só o que não precisa!

Gê. Um aluno disse que é quando economizamos ou temos uma coisa e ajudamos a quem precisa.

Tatá. Outra pessoa falou assim: “uma forma de economizar, doando em vez de descartar”. As outras pessoa falou que não tinha ideia.

Pipa. Resumindo, professora, ninguém sabe!

P. Por isso, é preciso ampliar a nossa visão de mundo para buscar alternativas na sociedade e evitar a exclusão social.

Nesse momento da aula, a professora-pesquisadora foi interrompida por uma aluna que sugeriu ao grupo a organização de uma associação:

Maria. Professora, a senhora podia ajudar a gente a fazer uma associação? Eu e as menina tava falando disso na hora no intervalo.

P. Já venho percebendo que a cada encontro vocês vêm despertando a consciência para a busca por novos caminhos. Recordo-me, por exemplo, da ideia dos bombons e da quentinha. Bem, vou fazer o que puder, ok? Querem minha ajuda?

Alunas. Queremos, sim!

Bibi. Essa é a nossa chance, porque tem a professora pra instruir, né?

[As alunas ficaram agitadas com a proposta]

Vavá. Mas vai ser a associação de quê?

P. Vocês terão de descobrir! Somente vocês podem pensar nas coisas que mais gostam de fazer e naquilo que melhor conseguem fazer. O grupo vai ter de pensar muito sobre o que pode ser produzido por vocês em uma associação. Sugiro que, neste momento, façamos apenas uma organização informal. Caso dê certo, vocês terão de registrar a associação em cartório com as demais burocracias necessárias. No próximo encontro, conversaremos mais sobre o assunto.

Rô. Ah! Que legal!

P. Não imaginei um resultado tão bacana, após nossas leituras e discussões. Nosso trabalho está nos levando a uma prática social!

Cacá. Prática social vai ser fazer a associação?

P. Exato!

[Alunas riram]

5.5.1 Análise do 5º encontro

No que concerne aos dados obtidos por meio do quinto momento de aplicação deste estudo, verifica-se que o contexto de interação em sala de aula foi ampliado a partir da proposta de realização das enquetes fora do espaço do Instituto Federal. Isto propiciou às envolvidas do processo educativo um momento de interação com outros sujeitos e lhes fez constatar que é comum o desconhecimento das pessoas no que diz respeito à economia solidária. Nesse sentido, a atividade foi um mecanismo para consolidar os conhecimentos adquiridos pelas discentes em aulas anteriores, como também foi uma forma de fazê-las compreender a necessidade de demandas sociais voltadas à divulgação e à ampliação de projetos de apoio às iniciativas solidárias.

Por outro lado, a sugestão recorrente de atividades baseadas na oralidade denunciou o interesse da professora em garantir à classe o domínio da língua oral, pois esta, assim como a escrita, também é fundamental para a participação social efetiva, ou seja, é um instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, conforme expresso pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei, nº 9394/96). Disso decorre que a oralidade e o letramento emergem da necessidade de se trabalhar, na escola, a ampliação da competência linguística e discursiva dos alunos.

Nesse ponto, pode-se dizer que da função dos gêneros para o ensino das discentes resultou a competência interativa - uma das competências necessárias à construção do letramento escolar, segundo posto pela Lei de Diretrizes e Bases, a qual afirma que “o papel da disciplina de língua portuguesa é o de possibilitar [...] o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação”.

Por conseguinte, cultivando-se a ideia de que os gêneros são a manifestação da língua nos mecanismos de comunicação do dia a dia das pessoas, a produção das enquetes acabou por desenvolver parte da competência interativa ao demonstrarem que os diversificados gêneros são formas de os usuários da língua realizarem atos, discursos, manifestarem conhecimentos com uma intenção e com uma função social (PCNEM, 1998).

Dessa feita, o gênero jornalístico “enquete” envolveu as alunas em um evento de letramento através de um gênero não verbal com o qual elas adquiriram, primeiramente, uma consciência crítica das contradições da sociedade e, segundo, perceberam a necessidade de estímulo à iniciativa e à participação das pessoas na criação de projetos capazes de atuarem sobre o mundo. Nesse âmbito, significa que, no percurso do projeto de letramento das alunas do Programa Mulheres Mil, houve um redimensionamento das práticas educacionais para as práticas sociais, o que fez as envolvidas refletirem sobre a sociedade (cf. STREET, 1999).

Resultado disso é o comportamento das próprias alunas:

Didi. A primeira pessoa respondeu que é quando uma pessoa tem condição e ajuda os outro que passam necessidade.

P. Esse é o conceito de economia solidária?

Alunas. Não!!!

Lalá. A segunda pessoa respondeu que é tipo assim: “eu tenho frutas em casa e minha vizinha não tem, daí divido com ela”.

[Alunas riram]

Vavá. Mais engraçado foi essa: “é quando todos de uma família procuram economizar alguma coisa, tipo a energia. Por exemplo, meu filho diminuir o tempo de ficar no banho”.

Filó. Professora, todo mundo acha que é ajudar, tipo fazer doação!

Por meio do processo de *andaimagem* utilizado em outros momentos desta pesquisa, a professora-pesquisadora complementou a interpretação das alunas que, além de compreenderem o significado de economia solidária, também se mostraram capazes de relacionar o conhecimento adquirido em aulas anteriores a outros contextos sociais. Isso é um indício de que as estratégias de leitura realizadas por

meio dos gêneros, escritos ou não, deixaram marcas que fizeram as estudantes construírem conexões, como se vê na comparação feita entre economia solidária e o regime político de Cuba (cf. GIROTTO, 2010):

P. Economia solidária não significa fazer a caridade para quem precisa. Nós já sabemos que é apenas uma forma de criar empreendimentos, cuja economia é dividida solidariamente entre os membros de uma associação ou de uma cooperativa.

Aluna de outro grupo. É igual lá na Cuba, né?

P. Adorei sua intervenção! Em Cuba, o regime político e econômico é o socialismo ou também conhecido como comunismo, o que significa dizer que nesse país se tenta fazer a divisão igualitária dos bens na sociedade. Já no Brasil, há o capitalismo onde acontece a divisão injusta e desigual dos bens e do capital.

Lalá. Por isso que aqui tem tanta pobreza!

P. É! Pensando na pergunta da colega, podemos dizer que as associações regidas pela economia solidária tentam fazer uma forma de socialismo.

De modo semelhante, no contexto de interação em sala de aula, as estratégias de leitura anteriores manifestaram suas marcas sob dois olhares: primeiro, quando uma das estudantes concluiu sobre a necessidade de uma demanda social no que diz respeito à economia solidária, complementando, também, que a leitura é uma forma de acesso às informações; segundo, especialmente, no momento em que a classe toma a decisão de organizar uma associação com a ajuda da professora-pesquisadora. Em função disso, nota-se que, no advento do projeto de letramento dessa turma, as envolvidas nas práticas sociais de leitura alteraram sua condição, atingindo consciência das suas realidades e da necessidade de transformá-las (cf. BORTONE, 2000).

Os dados apresentados nos dois excertos que seguem fortalecem as considerações supracitadas:

Bibi. Outra pessoa falou que é assim: “eu tenho um pé de chuchu, daí quando nasce quatro, eu fico com dois e dou os outros”. Ela disse que faz a mesma coisa com o mamão. Quando a horta produz, ela vai dividindo.

P. Vejam, só! Muita gente não sabe o significado de economia solidária. Parece-me que essas informações chegam pouco às pessoas.

Bibi. Professora, eu e meu grupo, a gente pensa que falta muita propaganda e, também, política para as pessoas entender que tem uma chance se tiver economia solidária. Mas, isso parece que nem existe! Ninguém sabe, então, ninguém procura e também ninguém ajuda, nem político, nem empresa, nem ninguém.

Nina. Mais a gente também não sabia. Só agora lendo e estudando é que fiquei sabendo.

[Alunas aplaudiram]

Maria. Professora, a senhora podia ajudar a gente a fazer uma associação? Eu e as menina tava falando disso na hora no intervalo.

P. Já venho percebendo que a cada encontro vocês vêm despertando a consciência para a busca por novos caminhos. Recordo-me, por exemplo, da ideia dos bombons e da quentinha. Bem, vou fazer o que puder, ok? Querem minha ajuda?

Alunas. Queremos, sim!

Bibi. Essa é a nossa chance, porque tem a professora pra instruir, né?

Através dos resultados obtidos até o quinto encontro, conclui-se que a trajetória desta pesquisa que abordou, entre outras coisas, a relação entre letramento e escola, demonstrou, conforme dito por Rojo (2000, p. 5), que “a escola é letramento e dele decorre, quer suas práticas sejam orais ou escritas; quer haja ou não texto escrito sendo utilizado na sala de aula”.

5.6 Aplicação do 6º encontro

6º Encontro – lendo e escrevendo para uma prática social

Nesse dia, o objetivo será preparar a turma para a palestra sobre economia solidária que será promovida no sétimo encontro. As palestrantes serão duas senhoras, membros de uma associação de artesanato do DF que é apoiada pela Guayí (Sociedade Civil de Interesse Público).

Em contato anterior com a docente, as palestrantes pediram informações sobre o perfil das alunas do Programa Mulheres Mil, assim, favorável a esse pedido, dois gêneros serão principais para a tarefa: carta e e-mail.

1- Primeiro momento: em grupos, as alunas serão convidadas à produção de cartas para as palestrantes com perguntas que queiram formular e com informações sobre as estudantes;

1.1- Acompanhar a produção e sugerir a reescrita para eliminar possíveis problemas de

coesão, de coerência, truncamentos etc.

2- Segundo momento: no laboratório de informática, trabalhar o gênero e-mail.

2.1- Com o uso do projetor, realizar o passo a passo do envio, via e-mail, das cartas produzidas pelas alunas para as palestrantes.

3- Em duplas, as alunas terão acesso a um computador com internet disponível. Sob a supervisão da professora-pesquisadora, elas farão visita ao site da Guayí. Dessa forma, poderão conhecer a entidade, ler textos sobre ela e sobre os projetos que apoia.

4- Apresentação do gênero relatório escolar – as alunas deverão produzir, individualmente, um relatório durante a palestra, por isso a necessidade de orientação sobre esse gênero.

4.1- Texto-base:

Nossa escola iniciou o tema sobre a importância da água em nossas vidas, com a palestra proporcionada pela Secretaria do Meio Ambiente e agricultura, ministrada pela Técnica em Meio Ambiente Ana Paula Jacinto, para os alunos dos cursos técnicos. Essa palestra serviu de alavanca para os projetos a serem desenvolvidos na escola destacando a importância da água em nosso dia-a-dia, bem como o seu uso consciente visando à economia deste recurso natural e precioso. Depois da palestra, os alunos participaram de uma roda de conversa com seus professores sobre o tema e, em seguida, resolveram representar tudo o que aprenderam em forma de teatro, dando dicas de como economizar água. Os alunos dos 3º anos mostraram os estados físicos da água, as mudanças dos estados no meio ambiente, o aquecimento global, o derretimento das geleiras com cartazes sobre a economia da água e sua importância para o nosso planeta e para nossa sobrevivência. Além disso, cantaram a música de Guilherme Arantes, “Planeta Água”, explorando o conteúdo dela.

A professora-pesquisadora iniciou a aula informando a classe sobre a palestra programada para o sétimo encontro com duas senhoras representantes de uma associação de artesanato situada no DF. A docente explicou às alunas que a associação das senhoras contava com o apoio de uma ONG (Guayí) que fornece subsídios para o Projeto de Economia Solidária e Economia Feminista. Informou, também, que havia buscado outros dados pela Internet através do site da entidade e que a palestra seria uma grande oportunidade para proporcioná-las a troca de experiências, além de ajudá-las a definir o tipo de trabalho que poderiam desenvolver na futura associação.

As estudantes estavam, cada vez mais, interessadas e animadas com as expectativas que surgiram neste encontro. Em meio a muita agitação da turma, a professora informou que as palestrantes haviam solicitado um levantamento das habilidades do grupo para que elas pudessem preparar atividades compatíveis com o contexto em questão. A partir disso, foi sugerida a produção de cartas que deveriam ser remetidas via e-mail às palestrantes (Item 1, do plano de ações). Em atendimento ao pedido feito pelas discentes, a classe organizou-se em grupos para a produção do material escrito. Desse modo, o primeiro momento da aula foi destinado à concretização dessa tarefa.

As alunas estavam inseguras em produzir algo escrito para tal finalidade, por isso pediram auxílio da educadora durante todo o tempo que foi destinado para a atividade. A docente sugeriu a reescrita dos textos, a fim de fazê-las perceber os principais problemas que afetavam a clareza das informações contidas em suas pequenas produções. Na sequência, estão as versões finais das cartas produzidas por elas:

[Os textos conservam os desvios de norma padrão cometidos pelas alunas, mesmo após a reescrita das produções. Seus nomes foram preservados na transcrição deste material de pesquisa]

Grupo 1

Caras palestrantes,

Somos um grupo de mulheres, que estamos fazendo o curso das Mulheres Mil, no instituto federal de Goiás no campo de Luziânia, gostaríamos de conhecer vocês e a associação de vocês também.

Eu L. quero aprender mais sobre cozinha, tipo sobremesas e tortas. Sei fazer artesanato com pano de prato e outras coisas mais.

A aluna V. gosta de fazer artesanato; e tem facilidade de aprender.

A D. quer aprender mais também sobre a área de cozinhar, para que possa futuramente ter serviso. Gosta de fazer ponto cruz.

A aluna N. trabalha em casa, adora a área de limpeza, gosta de trabalhar com cabelos, mais gostaria de aprender outras áreas.

Em fim este grupo gostaria de participa de uma cooperativa ou associação, para que possamos desenvolver mais as nossas capacidades junto com vocês. Mediante a está carta queremos sabe mais a respeito de fazer uma associação só nossa.

Até lá

Grupo 2

Para a associação apoiada pela Guayí

Nós fazemos partes do grupo Mulheres Mil no curso de auxiliar de conzinha. Estudamos no Instituto Federal de Goiás. Nós gostaríamos de participar de uma associação. Estamos interessadas e queremos saber fazer uma associação. Através da professora Maria Emanuele conhecemos um pouco sobre a associação de vocês, mais gostaríamos de conhecer melhor. Somos 5 alunas nesse grupo.

A aluna R. gostaria de aperfeiçoar na culinária e aprender a fazer crochê.

A aluna M. não tem muita habilidades no artesanato e quer aprender e principalmente trabalhar com artesanato de linha.

A aluna C. não tem nenhuma habilidade mais quer oportunidades para aprender.

A aluna Ci. quer aprender a conzinhar melhor e também tem curiosidade sobre artesanato.

A aluna L. nunca teve oportunidade para aprender alguma coisa, agora quer conhecer com vocês as oportunidades que uma associação pode oferecer.

Com atenção

As alunas do Mulheres Mil

Grupo 3

Prezadas da cooperativa aqui quem vos fala é a F, L, R, MJ, MN, todas nós participamos do Curso auxiliar de Cozinha Mulheres Mil do Pronatec, aquir no Instituto Federal de Goiás. Professora Maria Manuela foi atravez dela que ficamos sabendo o que é economia solidária.

Todas nós gostaremos de conhecer melhor vocês.

Olá, Eu sou a F. Tenho 35 anos, e gostaria de trabalhar em emprego atravez do Curso que eu estou cursando, pois não agüento mais trabalhar de domestica ou de babá p/ os outros, pois, eles fala que vai assinar a carteira da gente e não assina.

Olá, Eu sou a L. Tenho 39 anos. Eu gostaria de trabalhar como auxiliar de cozinha.

Oi Eu sou MJ, tenho 50 anos. Olha eu faço de tudo um pouco e quero aprender mais e atravez desse curso quero arrumar um emprego melhor.

Olá! Eu me chamo R. tenho 31 anos. Estou fazendo este curso p/ aprender fazer comida e abrir meu próprio restaurante e ser dependente para não depender de marido.

Meu nome é MN. Tenho 43 anos. Entrei no curso das Mulheres Mil no objetivo de aprender uma profissão de conzinheira e qualquer outra profissão que eu tenho vontade de aprender, porque só trabalhei de domestica sem carteira assinada. Eu não quero mais trabalhar sem ter uma profissão e quero ter um emprego digno.

Até o dia do encontro,

As alunas

Grupo 4

Queridas da associação,

Nós somos alunas do curso mulheres mil do curso básico de auxiliar de cozinha. Nos chamamos A, C, MA.

Gostaríamos de conhecer a associação de vocês e apresentar o nosso trabalho e queremos aprender coisas novas e compartilhar nosso conhecimento. Eu me chamo A. sou manicure faço adesivos para unhas e quero muito aprender coisas novas como cozinhar bem.

Eu me chamo MA gosto muito de fazer roupas de vidros e faço roupas, tapetes decorativos para quartos infantis.

Eu me chamo C gosto de fazer artesanato, boneca de EVA, tapete de barbante e crochê.

Nós gostaríamos de aprender a fazer roupas e coisas diferentes na area da cozinha, nosso objetivo e crescer e ter mais conhecimento. Vamos esperar vocês

Grupo 5

Olá,

Gostaríamos de participar de uma associação como a de vocês.

Eu MN faço parte desse grupo de mulheres, gosto muito de ortalice, não tenho muitas habilidades na cozinha, mas mesmo assim faço uma boa comida, quero aprender um pouco mais, gosto muito de lavoura, bichos de criações, gosto de costura, etc.

Eu, A. gosto muito de cozinhar, aprender pratos novos, gosto também de plantações.

Sou C. amo ser dona de casa, mas na cozinha não tenho habilidades porque faço o trivial.

Eu L estou neste grupo mulheres mil, gostaria de participar dessa associação que o nosso grupo quer criar. Gosto muito de conzinhar e quero aprender coisa diferentes na cozinha.

Eu sou a E. amo fazer comida, gosto de enventar pratos novos, bolos, salgados, doces e muitos outros. Amo também fazer artesanato, faço de tudo um pouco porque a cada dia quero melhorar mais.

Obs. O que gostaríamos de aprender.

L. pratos novos na cozinha, saladas, salgados, doces, etc.

MN, A e C – artesanato como crochê, pintura, bordado, etc.

E. – aperfeiçoar mais os artesanatos. Gostaríamos também de visita-las para conhecer a associação de vocês.

Abraços das alunas do IF

No segundo momento da aula, a professora-pesquisadora levou as alunas para o laboratório de informática onde trabalhou o gênero e-mail (Item 2, do plano de ações). Em projetor, demonstrou uma caixa de e-mail às estudantes e comentou que, possivelmente, a associação que elas gostariam de formar deveria ter um endereço digital para estabelecer contatos com outras associações e com entidades de apoio às iniciativas em economia solidária.

Feito isso, com as cartas digitalizadas e com o apoio da visualização em projetor, a docente abriu sua caixa de e-mail pessoal e realizou o envio do material para o e-mail da associação das palestrantes. As alunas acompanharam e participaram, vagarosamente, todo processo. Em seguida, organizadas em duplas, elas tiveram a orientação da professora para navegar no site da Guayí e ler alguns textos sobre a entidade e os projetos que ela apoia (Item 3 do plano). Algumas relataram ter sido a primeira oportunidade de ligar e manusear um computador.

Ainda no laboratório e com pequeno tempo restante de aula, a docente trabalhou, brevemente, o gênero relatório escolar com o suporte do texto-base apresentado no plano de ações (Itens 4 e 4.1). Comentou com a classe que se trata de um texto escrito ou oral no qual o aluno pode relatar sobre um evento ou uma atividade proposta pelo professor. Ao final, informou às alunas que solicitaria a produção de um relatório sobre a palestra prevista para o encontro seguinte.

5.6.1 Análise do 6º encontro

No tocante aos dados do sexto encontro, vê-se que, além da leitura, a escrita também passou a fazer parte das atividades propostas, o que significou, entre outros aspectos, a ampliação do caráter do projeto de letramento da turma do Programa Mulheres Mil. Assim, nesta fase de condução da pesquisa, é fundamental observar que a escrita foi requerida às alunas diante do tipo de participação em que estavam situadas, ou seja, as estudantes entenderam que escrever seria como um modo de expressão e de comunicação entre elas e outros sujeitos que partilhavam de experiências semelhantes.

Isto também quer dizer que, no contexto sociocultural da turma em questão, os significados e a valorização da escrita surgiram no sentido de fazê-las interagir com pessoas que pudessem fornecer subsídios para a constituição da associação que elas estavam dispostas a organizar, como também de fazê-las entender mais sobre a realidade de quem está adiante dessa forma de empreendimento. Nesse cenário, a prática pedagógica que envolveu o ato de escrever foi contextualizada com os eventos de letramento que estavam constituindo o cotidiano das aprendizes, resultando, dessa maneira, em condições que as estimularam a desenvolver a escrita a partir de seus significados socioculturais (cf. STREET, 1984; PCNs, 1997).

Logo, considerando que os gêneros são definidos pelas ações sociais que ajudam a reproduzir, a produção escrita da carta para as palestrantes, por mais simples que pareça, serviu para as estudantes compreenderem esse gênero como meio para participar de ações sociais (cf. Miller, 1994). Nesse sentido, dentro de uma concepção interacional, a apropriação dos gêneros (carta, e-mail) foi um mecanismo fundamental para a socialização dos sujeitos, uma vez que são formas de legitimação discursiva construídas nas interações socioculturais (BRONCKART, 1999).

Diante disso, o papel dado à escrita e aos gêneros para este estudo está confirmado nas Orientações Curriculares Nacionais (2006), as quais apontam que o conceito de gênero prevaleceu para o aprendizado da leitura e, principalmente, para o aprendizado da produção de textos orais e escritos. Por isso, a escola deve

construir uma metodologia a partir dos gêneros, já que são determinantes, não, só pela estrutura textual, mas, especialmente, pela sua função social.

Nesse direcionamento, vê-se, não, apenas nos dados do sexto encontro, mas, sim, na construção de todos os dados desta pesquisa, que a abordagem dos gêneros, sejam escritos ou não, seja para momentos de leitura ou de produção textual, tornou as alunas parte integrante e participante dos funcionamentos sociais da língua. Por conseguinte, este trabalho, em toda sua extensão, acabou por relacionar letramento e gêneros na medida em que a leitura significou saber ler a realidade social e a produção de texto um caminho para levar as discentes a se engajar em atividades, cujo objetivo é agir em situações sociais relevantes para suas vidas.

Além dos aspectos tratados nos parágrafos anteriores, há outros pontos interessantes que merecem destaque, uma vez que depois da carta, a professora-pesquisadora partiu para a produção do e-mail e, em seguida, migrou para a leitura de textos escritos por meio da navegação via internet. Essa ação reafirmou que a escola deve introduzir uma gama de novas culturas e de outros gêneros que surgem no mundo globalizado, acarretando, assim, os multiletramentos com as novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação (cf. ROJO, 2012).

A esse respeito, por mais que o e-mail não seja um texto presente na vida de uma parte das colaboradoras da pesquisa, a docente mostrou-se preocupada com o aprimoramento da prática escolar para adequar o ensino às modificações sociais, promovendo, dessa forma, o contato das discentes com diferentes gêneros, inclusive, através do uso de uma tecnologia digital. Com essa atitude pautada na perspectiva dos multiletramentos, as aprendizes puderam reconhecer a finalidade social dos textos trabalhados durante a aula, incorporando a escrita como prática de fato social (cf. ROJO, 2012).

Por fim, moldado pela ação social em que as estudantes estavam situadas, o gênero “relatório”, também, emergiu da atividade organizada socialmente pelas situações comunicativas nas quais os sujeitos desta pesquisa estavam interagindo (cf. Bazerman, 1997). Destarte, a partir do conteúdo do material produzido pela classe, nota-se que as aprendizes compreenderam os usos e a finalidade dos textos

trabalhados durante a aula. Ademais, vê-se que, dentro da circunstância de vida em que elas estavam presentes, os gêneros utilizados contribuíram para moldar suas intenções e expectativas.

5.7 Aplicação do 7º e 8º encontros

7º encontro – a participação de agentes extraescolares no projeto de letramento

O objetivo principal será promover a troca de experiências e conhecer mais sobre a criação de associações e entidades que apoiam iniciativas em economia solidária. Os principais gêneros para essa atividade serão a palestra e o relatório.

1- Com a participação de agentes extraescolares, o sétimo encontro será dedicado à palestra com as duas representantes de uma associação de artesanato, situada no DF. Além disso, elas também são contratadas pela Guayí.

2- Solicitar às alunas, durante o evento, a produção individual de um relatório sobre todas as informações que julgarem necessárias.

3- Após o evento: lanche coletivo.

4- Se possível, conduzir a socialização dos relatórios com a turma, como também fazer o feedback sobre o evento.

Durante a palestra, as alunas puderam trocar experiências, conhecer mais sobre a criação de associações e entidades que poderiam apoiar a iniciativa do grupo. As palestrantes fizeram um trabalho de investigação das habilidades das alunas e socializaram objetos que elas (alunas e palestrantes) levaram para sala, como tapetes feitos com barbante, pano de prato com ponto cruz, ursinhos de pelúcia, bombons, bonecas de papel marchê, objetos em material EVA, produção em crochê, potes em vidros decorados, entre outros.

Para a surpresa da pesquisadora e das próprias alunas, surgiu a grande descoberta: a associação deveria ser de artesanato. Somente nesse dia, as estudantes puderam perceber que todo artesanato que já produziam em casa poderia ser o foco da associação. Elas fizeram várias perguntas às palestrantes e anotaram todas as informações que julgaram interessantes. Ressalta-se, aqui, a importância de o projeto de letramento envolver, não, apenas a escola, mas, sim, uma rede de agentes que possam contribuir para a concretização do projeto. Desse modo, a participação dos agentes extraescolares foi fundamental para dar novos rumos a esta pesquisa.



Ao final, a professora-pesquisadora leu as anotações das alunas e decidiu socializar, oralmente, com a classe o relatório produzido por uma delas:

[Para a leitura oral, a professora fez as devidas alterações quanto à norma-padrão]

Hoje a nossa professora levo duas pessoa muito importante pra ajuda agente no nosso sonho. A palestra foi feita por duas mulheres que tambem tem associação igual agente quer fazer. Conversamos quase a tarde toda e perguntamos muitas coisas. De tudo que elas falarão pra gente eu não vou pode esquecer que tem entidades que pode da apoio para nossa situação e para o nosso empreendimento, tambem não posso esquecer que todo mundo tem que te um foco quer dizer que agente tem que faze o que sabe faze melhor. O nosso grupo de mulheres do mulheres mil sabe faze melhor coisas de artesanato porisso agente tem que pensar nisso. Não podemos esquecer que no nosso trabalho agente tem que faze conta do tempo que gasta pra trabalhar conta do valor do material que gasta e ate a energia eletrica que usa pra sabe colocar o nosso presso. Tem que sabe faze conta ai foi a hora que todo mundo riu. Nos aprendemos que a mulher pode te seu espaso que nem aquelas duas palestrante encontrarão o espaso delas.

8º encontro – aula passeio

O objetivo principal será permitir às alunas uma ação em um ambiente externo à sala de aula, a fim de estimular a busca pelo conhecimento. Nesse sentido, as alunas terão a possibilidade de vivenciar, na prática, os conceitos que foram apresentados em classe.

- 1- Ida ao evento oferecido pela Rede de Associações do DF – visita à associação de produtores rurais e artesanais e à feira de artesãs de Planaltina-DF.

**5.7.1 Análise do 7º e 8º encontros**

Em relação à proposta de atividade realizada durante o sétimo encontro, o relatório apresentado como registro da palestra conduzida por agentes extraescolares legitimou que essa foi uma estratégia de ensino que contemplou, sociodiscursivamente, o letramento social das alunas do Programa Mulheres Mil.

Por isso, no que se refere ao letramento, entende-se que a professora-pesquisadora mobilizou, no cenário educativo, uma forma de intervenção em uma circunstância comunicativa que promoveu a articulação entre os seus objetivos educativos e os das discentes que começaram a caminhar rumo à organização informal de uma associação de artesanato.

Assim, o conteúdo do relatório apresentado por amostragem revelou que, durante a palestra, o espaço de sala de aula promoveu o desenvolvimento de habilidades não linguísticas, mas que capacitaram as alunas para interagirem em uma situação social relevante para suas vidas, assegurando, de tal maneira, o sucesso no processo de ensino-aprendizagem proposto pelo projeto de letramento.

Nesse sentido, do sétimo para o oitavo encontro, o resultado das atividades promovidas com a classe demonstrou que o contexto de interação em sala de aula foi um meio propício para as envolvidas neste processo educativo relacionarem-se com outros sujeitos. Logo, em consequência disso, subentende-se que esta pesquisa ampliou o conceito de letramento, já que ela partiu do contexto escolar para fora dele (cf. SOARES, 2004).

Igualmente, dentro do ponto de vista sociointeracionista, percebe-se que, para promover a prática escolar, a docente, enquanto agente de letramento, teve de superar as práticas escolares tradicionais, pois o contexto da classe do Programa Mulheres Mil solicitou-lhe posturas e olhares diferenciados (Canclini, 1997). Esse aspecto reafirmou que o grande desafio da educação na atualidade está na necessidade de a escola oferecer serviços de qualidade que supram as necessidades educacionais de seus alunos (cf. LIBÂNEO, 1998).

Ressalte-se que o professor envolvido e comprometido com sua prática deve estar disposto a caminhar em busca de novos conhecimentos e, constantemente, repensar e planejar novos rumos para a sua atividade. Isto, porque aquele que se compromete com a educação dessa forma passa a manter-se em constante processo de letramento para fazer de sua jornada diária um meio para aquisição de novas fontes de reflexão. Assim, o maior objetivo desse tipo de profissional é desempenhar bem o seu papel nas práticas que envolvem professor, aluno, escola e sociedade (cf. PAIVA, 2003).

5.8 Aplicação do 9º encontro

9º encontro – o envolvimento com a prática social: primeiros passos para o surgimento da associação

Em meio aos debates sobre a organização da associação do grupo de alunas/participantes da pesquisa, o objetivo principal será retomar a ideia de que a leitura e a escrita fazem parte de todas as práticas sociais dos indivíduos inseridos na sociedade. Diante disso, far-se-á importante ressaltar que a prática social determinada à criação da associação irá colocá-las em contato com variados textos e que, portanto, elas terão de fazer uso com certa propriedade tanto da leitura como da escrita em diversas situações. Assim, o gênero principal para dar suporte ao nono encontro será o ofício.

1- Conduzir a discussões em torno da participação, ou não, de todas as alunas na associação; definir o tipo de produção; buscar sugestões com o grupo sobre um espaço viável para o ateliê.

2- Conhecer as características do gênero ofício e produzir, coletivamente, um ofício que deverá ser remetido à Coordenação/Direção do Campus do IFG para comunicar a iniciativa das alunas, como também para solicitar possibilidade de apoio.

3- Conduzir a reflexões sobre o uso da norma-padrão na produção do ofício.

4- Texto-base:

Ofício n.º 2015

Luziânia, (dia, mês e ano).

Senhor (a) - (nome do destinatário)

Nome do destinatário

Cargo do destinatário

Assunto: Resumo do teor do documento

Senhor,

1. Introdução.

2. Desenvolvimento.

3. Conclusão.

Respeitosamente,

Nome

A partir desse dia, os encontros passaram a ocorrer em tempo menor, pois as alunas já tinham de participar também das aulas práticas do curso de auxiliar de cozinha. Com muita euforia por parte de algumas estudantes frente às expectativas de organização da associação de artesanato, a professora-pesquisadora procurou contribuir com o objetivo das alunas, porém sem abandonar a proposta central da pesquisa no que diz respeito às práticas de letramento em leitura e escrita.

P. Boa tarde, meninas! A partir de hoje, procurarei orientar nossas aulas para uma prática social determinada que, no nosso caso, trata-se da organização da associação de artesanato de vocês. Por isso, fiz algumas adaptações em meus planejamentos para tentar trabalhar com textos que possam fazer parte dessa prática. Dessa forma, penso que seria muito importante construir um texto para comunicar à coordenação do curso sobre a iniciativa de vocês. De repente, precisaremos contar com o apoio do IFG para alguma coisa.

Bibi. Fessora, o que mais a gente vai precisar é de um local pra associação. Naqueles vídeo que a senhora passou, todo mundo tinha um local para o trabalho, lembra?

P. Lembro-me, sim! Então, podemos mencionar essa necessidade de vocês no texto que iremos produzir hoje. Faremos assim: além de comunicarmos o Campus sobre a iniciativa desta turma do Programa Mulheres Mil, solicitaremos apoio para organizar um local para o ateliê da associação de artesanato. De repente, poderíamos pleitear a disponibilidade de uma sala, mesmo que provisoriamente.

P. Outro ponto que gostaria de perguntar é o seguinte: vocês já decidiram qual será o foco de trabalho da associação? Meninas, lembrem-se de que as palestrantes disseram que é preciso ter um foco, mas podemos deixar essa parte da discussão para depois da produção do texto.

Didi. Nós pensou sobre isso, mas a gente queria conversar hoje também.

Cacá. Professora, aqui em Luziânia tem um lugar que eu acho que é do CRAS e que tá abandonado. Lá tem um monte de máquina de costura.

P. CRAS?

Cacá. É! Lá que tem assistência.

P. Ah, entendi! O CRAS é uma unidade de proteção e de assistência social?

Cacá. Isso mesmo.

Fê. As máquina de costura tão tudo abandonada lá!

P. Penso que poderíamos pedir à Coordenação do Programa Mulheres Mil a possibilidade de intermediar o contato de vocês com os responsáveis pelo local. De repente, por intermédio do IFG, o lugar poderia ser cedido para o ateliê da associação. Procurarei descobrir quem poderia facilitar o nosso acesso, tanto ao CRAS como à Prefeitura de Luziânia.

Bibi. Professora, a senhora tem que ajudar a fazer o texto para ficar bem explicadinho.

P. Faremos a produção coletivamente, ok?

Alunas. Sim!!!!

P. Primeiramente, quero que vocês respondam com qual finalidade a escrita será usada hoje?

Fafá. Pra comunicar os diretor!

Jú. Pra pedir ajuda para nossa associação!

P. Muito bem! Fiz essa pergunta para, novamente, dizer que à medida que necessitamos, recorreremos à escrita e, também, à leitura durante as práticas sociais nas quais estamos inseridas, ou seja, em diversas situações temos de ler e escrever para interagirmos com a sociedade. As duas colegas disseram, exatamente, os motivos que nos levarão à produção de um determinado texto hoje: primeiro, precisamos de algo mais formal para dizer à coordenadora do Campus que vocês estão tentando organizar uma associação de artesanato; segundo, precisamos desse texto para solicitar ajuda para conseguir o ateliê da associação. Logo, significa dizer que os textos surgem para acompanhar nossas necessidades de interação com a vida social. Entendem o que estou dizendo?

Alunas. Sim!

Gê. É assim: a gente tem que escrever para fazer um monte de coisa, porque tem coisa que não dá pra fazer se não for escrito. Aí tem que ler e escrever pra tudo, né?

P. Muito bem! A vida social nos faz esse tipo de exigência a todo o momento. Agora, vamos partir para a produção. Bem, se a nossa intenção é remeter uma correspondência para um representante do órgão público chamado Instituto Federal de Goiás, deveremos utilizar um dos textos que existem para estabelecer a comunicação com órgãos públicos. Para isso, há o que chamamos de “correspondência oficial” que é como um conjunto de textos que obedecem a normas padronizadas. São vários os textos que compõem as correspondências oficiais, mas só produziremos um deles: o ofício. Em projetor, irei mostrar a vocês como é a forma padrão de um ofício, em seguida, juntas, produziremos o conteúdo dele.

[A professora-pesquisadora projetou o modelo de ofício – Item 3, do plano de ações]

Lalá. Eita! Eu acho que vai ser difícil fazer isso, hein, professora! Não tinha como fazer uma carta igual a gente fez para as palestrante?

P. Não pense assim! Basta seguirmos essa “fórmula” e escrever tudo que vocês já disseram que gostariam de remeter à coordenação do Campus onde estudam. Vamos juntas e com calma.

Algumas alunas. Com bastante calma, professorinha!

Maria. A senhora que manda! A gente vai fazer igual aquela mulher que escrevia carta, aquela lá do filme.

[Alunas riram]

P. Então, mãos à obra!

Coletivamente, as alunas e a docente produziram o ofício para ser remetido à coordenadora do Programa Mulheres Mil. Na ocasião, a professora também trabalhou o conceito de variedade linguística (Itens 2 e 3, do plano de ações):

P. Meninas, em função da natureza do texto que estamos produzindo, teremos de realizar algumas adaptações em relação à escrita e à linguagem que utilizaremos, pois, em algumas ocasiões, é necessário fazer uso de uma linguagem mais formal.

Naná. Mais formal? Vixi! A gente só fala tudo errado, professora.

P. Não é isso, meninas! Há duas formas de usar a língua: uma delas é mais monitorada, ou seja, mais formal e que deve ser utilizada por nós em ocasiões que exigem mais formalidade, como no momento de uma entrevista de emprego ou para escrever um ofício para uma autoridade, como a coordenadora do curso de vocês. Já em situações menos formais, podemos usar a língua como fazemos no dia a dia em nossas conversas com os amigos ou nos nossos lares.

Rô. Professora, quer dizer que o jeito que nós fala não é errado?

P. Isso mesmo! Vocês já viram que não procuro ficar corrigindo a fala de vocês em sala de aula?

Vivi. Sabe que agora que a senhora falou que eu estou percebendo isso?

P. Meninas, reforço que precisamos saber que há duas formas de usar a língua. Em situações mais formais, devemos nos monitorar mais, ou seja, procurar usar as normas gramaticais que foram criadas para o uso de uma linguagem mais formal, por isso é preciso conhecê-las, além de saber utilizá-las. Em outras ocasiões, menos formais, podemos fazer uso da comunicação mais simples, igual a do dia a dia. Nessas horas, as gírias podem aparecer, as palavras com significado figurado, os regionalismos, entre outras coisas.

Vivi. Fessora, todo mundo sabe disso? Eu não sabia.

P. Infelizmente, não, querida. Algumas pessoas ainda insistem em ter preconceito em relação à língua.

[...]

Na medida em que as alunas sugeriam o conteúdo do ofício, a professora-pesquisadora demonstrava-lhes quais as alterações poderiam ser feitas para adaptar a oralidade à norma padrão exigida pelo texto que estavam produzindo. Ao final, pediu para uma das discentes realizarem a cópia do ofício exposto no quadro:

*Instituto Federal de Goiás
Campus Luziânia*

*Ofício nº 1/2015 – Turma de Luziânia
do Programa Mulheres Mil
Luziânia, 05 de junho de 2015.*

*À Senhora
Aleir Tenório
Coordenadora do Programa Mulheres Mil*

Assunto: solicitação, junto à Prefeitura, de um local para ser destinado à criação de uma associação de artesanato da turma de Luziânia do Programa Mulheres Mil.

Senhora Coordenadora,

- 1- Gostaríamos de comunicar que a turma de Luziânia do Programa Mulheres Mil tomou a iniciativa de constituir uma associação de artesanato. Para tanto, necessitamos de apoio do Campus a fim de conseguir um local para nosso ateliê. Assim, dado o caráter social do Programa, acreditamos que o Instituto Federal poderia pleitear com a Prefeitura da nossa cidade um espaço que possa ser cedido para essa finalidade.*
- 2- Gostaríamos, também, de mencionar que necessitamos de matéria-prima para iniciar a confecção, mesmo sem termos o local adequado. Dessa forma, se for possível, queremos saber se há como conseguir recursos para iniciar a produção.*
- 3- Queremos pedir um encontro com a coordenação para expor nossas ideias. Estamos receptivas a sugestões.*

*Manifestamos estima e consideração
Atenciosamente,*

Alunas da turma de Luziânia do Programa Mulheres Mil

Ainda nesse dia, as alunas resolveram qual deveria ser o foco da associação, ou seja, qual tipo de artesanato seria produzido (Item 1, do plano de ações). Assim, ficou acordado que o trabalho giraria em torno de artefatos com barbante e linhas diversas. Outro tópico da discussão foi direcionado à ocupação das alunas que não tinham muitas habilidades com artesanato, por isso o grupo decidiu que todas poderiam participar, por exemplo, com a limpeza, com as vendas ou com a participação em feiras. Ademais, a costura de colchas em retalho também foi uma ideia para aquelas que não tinham muitas habilidades com barbante.

5.8.1 Análise do 9º encontro

Tendo em vista a prática social determinada à formação da associação de artesanato, os dados do nono encontro refletiram, entre outras coisas, as transformações ocorridas no processo da própria pesquisa. Desse modo, é possível perceber que a professora-pesquisadora remanejou suas ações em sala de aula, permitindo às envolvidas na pesquisa realizar ações de linguagem baseadas em atividades sociais nas quais estavam situadas.

Dessa feita, cumprindo com o projeto de letramento da classe do Programa Mulheres Mil, as ações de escrita foram baseadas no contexto social dessa classe e o gênero utilizado (ofício) desempenhou o papel de mediação entre atividades de linguagem e ações sociais coordenadas pela realidade das estudantes. Isto significa que a docente projetou conteúdos de ensino-aprendizagem alicerçados em práticas didáticas nas quais os gêneros assumiram função central (cf. SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Os dados a seguir transmitem os aspectos anteriormente analisados:

P. Boa tarde, meninas! A partir de hoje, procurarei orientar nossas aulas para uma prática social determinada que, no nosso caso, trata-se da organização da associação de artesanato de vocês. Por isso, fiz algumas adaptações em meus planejamentos para tentar trabalhar com textos que possam fazer parte dessa prática. Dessa forma, penso que seria muito importante construir um texto para comunicar à coordenação do curso sobre a iniciativa de vocês. De repente, precisaremos contar com o apoio do IFG para alguma coisa.

Bibi. Fessora, o que mais a gente vai precisar é de um local pra associação. Naqueles vídeo que a senhora passou, todo mundo tinha um local para o trabalho, lembra?

P. Lembro-me, sim! Então, podemos mencionar essa necessidade de vocês no texto que iremos produzir hoje. Faremos assim: além de comunicarmos o Campus sobre a iniciativa desta turma do Programa Mulheres Mil, solicitaremos apoio para organizar um local para o ateliê da associação de artesanato. De repente, poderíamos pleitear a disponibilidade de uma sala, mesmo que provisoriamente.

[...]

P. Primeiramente, quero que vocês respondam com qual finalidade a escrita será usada hoje?

Fafá. Pra comunicar os diretor!

Jú. Pra pedir ajuda para nossa associação!

P. Muito bem! Fiz essa pergunta para, novamente, dizer que à medida que necessitamos, recorremos à escrita e, também, à leitura durante as práticas sociais nas quais estamos inseridas, ou seja, em diversas situações temos de ler e escrever para interagirmos com a sociedade. As duas colegas disseram, exatamente, os motivos que nos levarão à produção de um determinado texto hoje: primeiro, precisamos de algo mais formal para dizer à coordenadora do Campus que vocês estão tentando organizar uma associação de artesanato; segundo, precisamos desse texto para solicitar ajuda para conseguir o ateliê da associação. Logo, significa dizer que os textos surgem para acompanhar nossas necessidades de interação com a vida social. Entendem o que estou dizendo?

Nesse caminho, note-se que a educadora facilitou às alunas o reconhecimento da função social do ofício, ajudando-as à compreensão de que certos textos deveriam ser construídos em sala de aula para acompanhar as demandas das práticas sociais das quais elas estavam participando. Logo, se estabeleceu uma relação entre esse gênero, seu funcionamento na sociedade e os indivíduos situados no contexto sociocultural do Programa (cf. MARCUSCHI, 2005).

Em sentido semelhante, é possível afirmar que, de acordo com um modelo de uso social da linguagem, o gênero ofício permitiu às discentes a participação em uma atividade de produção de texto com um material que circula socialmente. Para tanto, foram considerados, minimamente, os seguintes elementos: o texto, os sujeitos interlocutores, o contexto social e o gênero escolhido com sua respectiva função social. Tais apontamentos permitiram a compreensão de que o texto utilizado não foi isolado das práticas sociais nas quais as alunas estavam situadas e que, portanto, o ensino nesse contexto envolveu tanto as práticas sociais quanto os textos que emergiram delas (cf. MARCUSCHI, 2008).

Os dados seguintes corroboram com a análise supracitada:

Gê. É assim: a gente tem que escrever para fazer um monte de coisa, porque tem coisa que não dá pra fazer se não for escrito. Aí tem que ler e escrever pra tudo, né?

P. Muito bem! A vida social nos faz esse tipo de exigência a todo o momento. Agora, vamos partir para a produção. Bem, se a nossa intenção é remeter uma correspondência para um representante do órgão público chamado Instituto Federal de

Goíás, deveremos utilizar um dos textos que existem para estabelecer a comunicação com órgãos públicos. Para isso, há o que chamamos de “correspondência oficial” que é como um conjunto de textos que obedecem a normas padronizadas. São vários os textos que compõem as correspondências oficiais, mas só produziremos um deles: o ofício. Em projetor, irei mostrar a vocês como é a forma padrão de um ofício, em seguida, juntas, produziremos o conteúdo dele. [...]

Lalá. Eita! Eu acho que vai ser difícil fazer isso, hein, professora! Não tinha como fazer uma carta igual a gente fez para as palestrante?

P. Não pense assim! Basta seguirmos essa “fórmula” e escrever tudo que vocês já disseram que gostariam de remeter à coordenação do Campus onde estudam. Vamos juntas e com calma.

Além dos elementos analisados anteriormente, há, ainda, nos dados do nono encontro, um importante fator de análise no que diz respeito ao uso da língua padrão. Nessa ocasião, a educadora trabalhou com o conceito de competência comunicativa ao propor à classe a adequação da linguagem para a produção do ofício. Nesse contexto, as alunas entenderam que em situações formais, elas devem usar a norma padrão, não, porque esta seja melhor do que qualquer outra, mas porque goza de status social (cf. HYMES, 1972).

Com o conceito de flexibilidade comunicativa, a docente, também, oportunizou às alunas a compreensão de que é preciso desvincular o ensino da norma padrão da ideia de certo e de errado. Consequentemente, ela ensinou-lhes que não se pode dizer que há uma fala certa e uma fala errada, mas que há falas mais monitoradas e menos monitoradas e que se deve usar uma ou outra de acordo com a situação na qual se encontra, mas sempre em função de sua adequação à situação de fala (cf. BORTONE, 2014).

A esse respeito, de acordo com os objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), um projeto educativo comprometido com a democratização social atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Entre esses saberes estão:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a

seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;

- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado.

Dessa forma, no excerto adiante, há dados que pressupõem os aspectos tratados anteriormente com os quais, também, se confirma que a educadora respeitou as peculiaridades culturais da sua turma (BORTONE, 2014):

P. Meninas, em função da natureza do texto que estamos produzindo, teremos de realizar algumas adaptações em relação à escrita e à linguagem que utilizaremos, pois, em algumas ocasiões, é necessário fazer uso de uma linguagem mais formal.

Naná. Mais formal? Vixi! A gente só fala tudo errado, professora.

P. Não é isso, meninas! Há duas formas de usar a língua: uma delas é mais monitorada, ou seja, mais formal e que deve ser utilizada por nós em ocasiões que exigem mais formalidade, como no momento de uma entrevista de emprego ou para escrever um ofício para uma autoridade, como a coordenadora do curso de vocês. Já em situações menos formais, podemos usar a língua como fazemos no dia a dia em nossas conversas com os amigos ou nos nossos lares.

Rô. Professora, quer dizer que o jeito que nós fala não é errado?

P. Isso mesmo! Vocês já viram que não procuro ficar corrigindo a fala de vocês em sala de aula?

Vivi. Sabe que agora que a senhora falou que eu estou percebendo isso?

P. Meninas, reforço que precisamos saber que há duas formas de usar a língua. Em situações mais formais, devemos nos monitorar mais, ou seja, procurar usar as normas gramaticais que foram criadas para o uso de uma linguagem mais formal, por isso é preciso conhecê-las, além de saber utilizá-las. Em outras ocasiões, menos formais, podemos fazer uso da comunicação mais simples, igual a do dia a dia. Nessas horas, as gírias podem aparecer, as palavras com significado figurado, os regionalismos, entre outras coisas.

Vivi. Fessora, todo mundo sabe disso? Eu não sabia.

P. Infelizmente, não, querida. Algumas pessoas ainda insistem em ter preconceito em relação à língua.

Conclui-se que, diante do material obtido através do nono encontro, as práticas discursivas e interacionais em sala de aula foram definidas por meio da análise dos sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como pelas práticas

sociais construídas por tais sujeitos nas ações e interações exploradas dentro das situações reais que ocorreram no dia a dia da sala de aula (MACEDO, 2005).

5.9 Aplicação do 10º encontro

10º encontro – o envolvimento com a prática social: tomada de decisões

O objetivo principal será fazer o registro de quais produtos a associação confeccionará e os elementos necessários para a produção, tais como matéria-prima, o custo dela e o modo de adquiri-la. Dessa forma, em clima de muitas discussões e decisões, o gênero principal para essa ação será a ata.

1- Ler, conhecer as características do gênero ata e produzir, coletivamente, a ata da reunião que será realizada no momento da aula; entregar ao grupo de alunas um caderno para registro das atas de reuniões.

2- Texto-base:

Modelo de Ata de Reunião

Objetivos da reunião:

Números de membros presentes:

Às ___ horas, do dia ____, do mês de _____, do ano de _____, reuniu-se a Turma do Programa Mulheres Mil do Curso de Auxiliar de Cozinha do IFG, Campus _____ . Na pauta de reunião, foi discutido que _____ e _____, sendo aprovadas as seguintes propostas: _____ e _____ . A reunião foi presidida por _____ (nome), _____ (cargo) e por mim, _____ (nome), _____ (cargo), que a secretariei.

Assinaturas:

As alunas, cada vez mais, esperavam os encontros das aulas de Língua Portuguesa, pois, segundo elas, com a ajuda da professora seria mais fácil conduzir as discussões necessárias sobre a associação. Diante disso, a docente foi procurando envolver-se com os debates da turma de forma que, a partir dessas discussões, surgissem motivos para conduzir a uma leitura ou à produção de um material escrito.

Em clima de decisões, as alunas mais experientes em artesanato deram várias sugestões para tão logo ver a associação acontecer, por isso, nesse

momento, a professora-pesquisadora julgou conveniente executar o plano de ações no qual há a produção de uma ata de reuniões (Itens 1 e 2, do plano de ações) :

P. Meninas, em nosso último encontro, informei à turma que estava procurando adaptar meus planejamentos para contribuir com a organização da associação de vocês. Portanto, como estou acompanhando a tomada de decisões coletivas em prol da associação, hoje, gostaria de sugerir a produção de um texto muito comum para o registro de decisões tomadas em reuniões importantes, como a que vocês estão realizando neste momento.

Pipa. Eita, professora, a senhora sempre acha uma jeito de fazer a gente escrever, né?

[Alunas riram]

P. Isso mesmo, senhorita! Quero demonstrar como os textos podem surgir a partir desta prática social na qual estão envolvidas. Hoje, por exemplo, produziremos o texto conhecido como “ata de reuniões”. Alguém sabe o que é uma ata de reuniões?

[Alunas em silêncio]

P. Tudo bem! Vou explicar: a ata é um texto no qual são registradas, resumidamente e com clareza, as decisões tomadas em reuniões, tal como a reunião que vocês estão realizando sobre a confecção dos artefatos da associação. A ata será uma forma de testemunho por escrito do que foi acordado por vocês neste momento, por isso servirá como prova das decisões tomadas por vocês, caso haja necessidade de, no futuro, voltarem ao que ficou definido neste dia.

Zezé. Até que isso é interessante!

P. Vou entregar a vocês um modelo de ata bem simples para, hoje, redigirem a ata desta reunião. Meninas, ela deve ser produzida por uma única pessoa, mas, em nossa aula, a classe irá produzi-la coletivamente. Quero que façam da seguinte maneira: na medida em que forem fechando as decisões desta reunião sobre a associação, o grupo vai dizendo a uma das colegas o que deverá ser transcrito para a ata. Não esqueçam de que a ata tem de ser redigida de tal maneira que não seja possível qualquer modificação posterior. Durante a aula, vamos conversando e produzindo, ok? Também as auxiliarei.

Nina. Ok, fessora!

Nina. Só uma pergunta: a gente tem que escrever difícil igual naquele ofício?

[Alunas riram]

Algumas alunas. Boa pergunta!

P. Pensem apenas em passar para o papel, com maior clareza possível, tudo sobre a discussão que houve neste dia. Quando as dúvidas surgirem, podem perguntar.

Nesse dia, as estudantes resolveram que confeccionarão, em barbante, tapetes para cozinha e banheiro, panos de prato, potes em vidro revestidos em linha, passadeiras de pia e de mesa e pesos de porta. Além disso, colocaram em pauta a ideia de confeccionar colchas em retalho artesanal, mas decidiram começar pelo trabalho com linha, já que era a maior habilidade de quase todas elas, além de não exigir o uso de máquinas de costura.

Outro ponto muito discutido foi a divisão de tarefas, mas ficou combinado que cada associada ficaria responsável pela confecção de um determinado item. No entanto, o maior problema foi pensar no recurso financeiro para pôr em prática os ideais das futuras associadas. Desse modo, recordando os materiais trabalhados em aulas anteriores, as alunas pediram à professora auxílio para pesquisar se haveria alguma possibilidade de encontrar uma parceria com uma ONG ou com empresas que pudessem abraçar a ideia do grupo.

Durante as discussões, as alunas foram produzindo, vagarosamente, a ata com a orientação da docente. Ao final, a aluna responsável pela transcrição do material realizou a leitura oral do texto para a classe:

[O texto preserva os desvios de norma padrão cometidos pela aluna.]

Objetivos da reunião: decidi sobre a produção da associação

Número de membros presentes: 18 alunas

Às 15 horas, do dia 12, do mês de junho, do ano de 2015, reuniu-se a Turma do Programa Mulheres Mil do Curso de Auxiliar de Cozinha do IFG, do Campus de Luziânia. Na pauta dessa reunião o grupo decidiu que a associação de artesanato vai produzi tapete com barbante potes de vidro enfeitado com linha raissa pano de prato e pezo de porta e que cada uma das trabalhadora vam faze só um tipo de produto para cada uma ter um foco e produzi bem o que vai fazer. Ficou também decidido que a professora Maria Emanuele vai ajuda a procura apoio de alguma ONG e também o grupo decidiu que material precisa pra começa a fazer os produtos. A equipe vai precisa de linha raissa de várias cores, barbante cru do número 6 e do 4 e colorido tambem pano de saco pra pano de prato, pano de piquete trama larga e tambem itamini e vagoniti. Também vai precisa de fita de cetin de várias cores, linha cleia e linha barroco, pano juta e tnt e potes de vidro de vários tamanhos que cada uma vai traze das suas casas. Na reunião todas concordarão com as ideias. A reunião foi presidida pela professora Maria Emanuele e por mim que secretariei.

5.9.1 Análise do 10º encontro

No que diz respeito ao décimo encontro, verifica-se que, conforme postulado pela dimensão ideológica de letramento (Street, 1984), a prática de escrita foi construída e contextualizada ao cenário específico da turma do Programa Mulheres Mil. Por isso, observa-se que, coerente com os significados socioculturais das práticas de letramento da classe envolvida, a professora-pesquisadora analisou as condições de sala de aula para, mais uma vez, focalizar o quê, como, quando e por que escrever (cf. MACEDO, 2005).

Nesse sentido, na circunstância de tomadas de decisões em direção à organização da associação, a educadora, como agente responsável pela promoção do letramento durante o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, utilizou um modelo de produção escrita dependente de um contexto e de sujeitos sociais para se concretizar. Por conseguinte, considerando a natureza da aprendizagem dessas estudantes, a docente fez do gênero ata um veículo de aprendizagem e de interação entre as alunas e um texto que elas poderiam produzir na associação de artesanato.

Logo, verifica-se que a situação de interação em classe foi determinante para a escolha do gênero utilizado. Ademais, constata-se que as alunas foram levadas a crer que a ata seria a materialização da interação verbal ocorrida entre elas, durante as discussões sobre as atividades da associação (Schneuwly, 2004). Para tanto, não se focalizou com as discentes a forma do gênero em questão, mas, sim, o conhecimento de que ele foi moldado pela ação social e pelas situações comunicativas ocorridas entre elas (cf. BAZERMAN, 1997).

Isto foi consequência de uma prática pautada nos paradigmas do interacionismo sociodiscursivo com o qual se conferiu, pedagogicamente, formas de ensinar a escrita no nível textual e, não, no gramatical, de sorte que o ensino da leitura e da escrita em gêneros e seus contextos de uso acabaram por situar as alunas em atividades sociais que definiram a escrita como uma ação sociodiscursiva e consequente (Araújo, 2010). Nessa perspectiva, a educadora conduziu a atividade com uma espécie de texto que funcionou como uma forma adequada de mostrar às alunas que a escrita é funcional, tem valor social e, por isso, deve ser usada no cotidiano.

Tal como a ata produzida pelas alunas (material já apresentado na descrição da aplicação do décimo encontro), os dados a seguir dialogam com os comentários da análise anterior:

P. Meninas, em nosso último encontro, informei à turma que estava procurando adaptar meus planejamentos para contribuir com a organização da associação de vocês. Portanto, como estou acompanhando a tomada de decisões coletivas em prol da associação, hoje, gostaria de sugerir a produção de um texto muito comum para o registro de decisões tomadas em reuniões importantes, como a que vocês estão realizando neste momento.

Pipa. Eita, professora, a senhora sempre acha uma jeito de fazer a gente escrever, né?

[Alunas riram]

P. Isso mesmo, senhorita! Quero demonstrar como os textos podem surgir a partir desta prática social na qual estão envolvidas. Hoje, por exemplo, produziremos o texto conhecido como “ata de reuniões”. Alguém sabe o que é uma ata de reuniões?

P. Tudo bem! Vou explicar: a ata é um texto no qual são registradas, resumidamente e com clareza, as decisões tomadas em reuniões, tal como a reunião que vocês estão realizando sobre a confecção dos artefatos da associação. A ata será uma forma de testemunho por escrito do que foi acordado por vocês neste momento, por isso servirá como prova das decisões tomadas por vocês, caso haja necessidade de, no futuro, voltarem ao que ficou definido neste dia.

Zezé. Até que isso é interessante!

5.10 Aplicação do 11º e 12º encontros

11º e 12º encontros - o envolvimento com a prática social: lendo e escrevendo para a associação acontecer

O objetivo principal será incitar uma discussão acerca de gêneros normativos, direcionando o interesse por eles em função da prática social orientada à criação informal da associação. O gênero em destaque para a aula será o estatuto.

1- A fim de estimular a reflexões em torno da importância de textos que regulam direitos e obrigações, as alunas serão convidadas à leitura do poema “A língua do Nhem”, da autora Cecília Meireles, no qual há menção à situação de abandono do idoso na sociedade.

2- A partir da análise do conteúdo do poema, abordar o gênero estatuto como texto específico para regular e assegurar direitos e obrigações às pessoas, assim como dispõe, por exemplo, o Estatuto do idoso; ler um fragmento do estatuto do idoso.

3- Da leitura do fragmento do Estatuto do idoso, seguir para a abordagem de outras formas de estatutos (para servidores públicos, empresas, associações, entre outros);

compreender a função social do gênero no tocante à criação de normas de administração.

4- Por meio de um modelo de estatuto de uma associação, ler, conhecer as características e produzir, coletivamente, um resumido estatuto para a associação das alunas. O texto-base do estatuto será exposto nos anexos deste trabalho.

5- Textos-base:

A LÍNGUA DO NHEM

(Cecília Meireles)

Havia uma velhinha
 Que andava aborrecida
 Pois dava a sua vida
 Para falar com alguém.
 E estava sempre em casa
 A boa velhinha
 Resmungando sozinha:
 NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM...
 O gato que dormia
 No canto da cozinha
 Escutando a velhinha,
 Principiou também
 A miar nessa língua
 E se ela resmungava,
 O gatinho a acompanhava:
 NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM...
 Depois veio o cachorro
 Da casa da vizinha,
 Pato, cabra e galinha
 De cá, de lá, de além,
 E todos aprenderam
 A falar noite e dia
 Naquela melodia
 NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM...
 De modo que a velhinha
 Que muito padecia
 Por não ter companhia
 Nem falar com ninguém
 Ficou toda contente,
 Pois mal a boca abria
 Tudo lhe respondia:
 NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM- NHEM...

TÍTULO

Disposições Preliminares

I

Art. 1º É instituído o Estatuto do Idoso, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

Art. 2º O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Art. 95. Os crimes definidos nesta Lei são de ação penal pública incondicionada, não se lhes aplicando os arts. 181 e 182 do Código Penal.

Art. 96. Discriminar pessoa idosa, impedindo ou dificultando seu acesso a operações bancárias, aos meios de transporte, ao direito de contratar ou por qualquer outro meio ou instrumento necessário ao exercício da cidadania, por motivo de idade.

Pena – reclusão de 6 (seis) meses a 1 (um) ano e multa.

§ 1º Na mesma pena incorre quem desdenhar, humilhar, menosprezar ou discriminar pessoa idosa, por qualquer motivo.

À espera de resposta da Prefeitura sobre o local da associação e, ainda, na falta de recurso financeiro para iniciar a produção, o décimo primeiro e o décimo segundo encontros foram utilizados para a produção de um pequeno estatuto da futura associação das alunas do Programa Mulheres Mil. A fim de incitar a uma discussão acerca de gêneros em que há normas, cláusulas e artigos, a professora-pesquisadora expôs em projetor o poema “A Língua do Nhem”, da autora Cecília Meireles (Itens 1, 2 e 5, do plano de ações):

[Após leitura silenciosa e oral do poema]

P. Gostaram do poema?

Alunas: Sim!

P. Alguém conhece a autora Cecília Meireles?

Didi. Professora, eu já ouvi falar nesse nome, mas acho que não sei quem é.

P. Eu digo, então! Essa é uma grande autora da nossa Literatura que ficou muito conhecida por ter feito parte de um movimento literário chamado Modernismo. Ela participou ativamente desse movimento nos anos de 1930 até 1945.

P. Agora, vamos tentar levantar os significados que podemos tirar da leitura do poema. Do que ele trata? Qual foi o propósito da autora Cecília Meireles

Fê. Ah, tem uma velhinha que mora sozinha e ninguém vai lá falar com ela.

Bibi. Só os bicho!

[Alunas riram]

P. Isso mesmo. Quem poderia dizer qual é a reflexão que o texto levanta sobre a condição de certos idosos?

Cacá. Professora, tem muitos idoso abandonados, porque os filho não quer nem saber. Não tem respeito pelos pais e na hora que eles precisam de mais ajuda, que é quando tão velhinho, fica tudo sozinho, largado.

P. Muito bem! É exatamente esse sentido que o texto nos oferece. Nas entrelinhas, a autora quer provocar em nós a reflexão sobre o modo como muitos idosos são abandonados e, muitas vezes, maltratados.

Maria. Lá perto de onde eu moro tem um asilo que tem um monte de idoso abandonado. Falta tudo pra eles: remédio, gente pra ajudar a cuidar, porque uns têm até que dar banho e comida na boca. Dá até tristeza de ver...

P. É mesmo? Que horror! Os idosos ficam muito carentes, pedem atenção como crianças, por isso, no poema, a senhora exprime tanta vontade de ter alguém para conversar. Penso que o pior não é o abandono, como também os maus-tratos.

Jú. Já passou na televisão várias vezes velhinhos que são maltratado pela família e por aquela pessoa que a família paga para cuidar só pra se livrar.

P. Sim! Pela televisão também já vi muita crueldade cometida contra idosos. A lei tinha de procurar um meio de agir contra tamanha violência, por isso foi criado um texto com os direitos dos idosos para assegurar a forma de punição a quem maltratar e ferir os direitos das pessoas que chegam à terceira idade. Alguém imagina qual é esse texto?

Vivi. Eu acho que é o estatuto dos idoso.

P. Exatamente! O nome do texto é "estatuto". É um texto em que há normas para serem seguidas e respeitadas pelos cidadãos. Vamos ler um fragmento do estatuto do idoso.

[As alunas leram o fragmento de texto – Itens 3 e 5, do plano de ações]

P. Vocês perceberam que há, nesse fragmento de texto, direitos garantidos aos idosos e penas para quem não respeitar esses direitos?

Zezé. Ainda bem que existe isso agora, porque antes não tinha.

P. É verdade, algumas leis são mais novas. Este é um texto no qual há normas legais que regem o modo como a sociedade deve agir em relação aos idosos. Como é a forma dele? Como ele foi escrito?

Fafá. Ah, tem artigo e um negocinho que não sei o que é.

P. Este é o símbolo do parágrafo. Significa que há mais alguma informação sobre o artigo a que ele se refere. Meninas, como vocês podem ver, o estatuto é um texto composto por cláusulas que contêm normas gerais e específicas sobre alguma coisa. Sabendo disso, vocês poderiam mencionar outros textos que cumprem com o mesmo propósito do Estatuto do idoso?

Naná. Tem o estatuto das criança.

Titi. Também tem o estatuto dos consumidor, que eu vi numa loja.

P. É o Código do Consumidor. Nele, também, há regulamentação em relação à preservação dos direitos dos consumidores.

Gê. Deveria ter o estatuto das mulher.

[Alunas riram]

P. Mas, há leis específicas de amparo à mulher, como a Lei Maria da Penha.

Nina. Tudo tem texto mesmo, né, professora?

P. Sim! Para tudo há um texto! Há também estatutos para regulamentar as normas administrativas de empresas, de associações, de cooperativas, e de órgãos públicos. No caso, por exemplo, de criação de uma associação, é necessária a apresentação de um estatuto da organização para fins de registro em cartório.

Lalá. Eita!

P. Isso significa que, em algum momento, vocês terão de produzir o estatuto da associação de vocês. Por isso, em sala, proponho produzirmos um resumo do estatuto. Começaremos hoje e concluiremos no próximo encontro.

Cacá. Fessora, tem que escrever tudo direitinho, igual o que a senhora falou da língua é... [a aluna parou por alguns instantes] Como é que é mesmo?

P. [A professora voltou-se para a aluna] Querida, no caso do estatuto, é preciso, sim, o uso de uma linguagem mais formal e, especialmente, bem clara para não gerar dúvidas em relação ao conteúdo do texto. Não se preocupe, pois produziremos coletivamente.

As alunas leram o fragmento de texto do estatuto de uma associação de artesanato (Itens 4 e 5, do plano de ações), em seguida, discutiram sobre a escolha do nome da associação, sobre os cargos e as funções de cada uma das associadas. Depois disso, deu-se início à produção coletiva do Estatuto da associação que, em homenagem à professora, passou a se chamar “Associação Manu”.

Durante a construção do texto, as estudantes leram os artigos do modelo de estatuto disponibilizado pela professora-pesquisadora, depois, com o auxílio dela, redigiram os artigos da associação. Havia muitas interrupções, pois elas queriam entender o conteúdo de cada artigo, sorriram ao descobrir que teriam de eleger um

presidente, secretárias e tesoureiras para a administração da entidade, atribuindo-lhes deveres e obrigações. Embora tenham ocorrido interrupções durante o momento da escrita, as alunas envolveram-se com a atividade com a seriedade de sempre. A conclusão da produção ocorreu no décimo segundo encontro.

Em sequência, segue o protótipo de estatuto produzido em sala:

ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO MANU

Capítulo I

DA DENOMINAÇÃO, NATUREZA, SEDE, FINS E DURAÇÃO

Art. 1º A Associação Manu é uma entidade sem fins não lucrativos, regida pelo presente Estatuto.

Art. 2º A Associação tem sede na Cidade de Luziânia, Estado de Goiás.

Art. 3º A Associação tem por finalidade prestar apoio e fornecer ajuda financeira para as associadas por meio da atividade com artesanato.

Art. 4º A Associação poderá firmar convênios ou contratos com ONGs ou empresas que prestem apoio a projetos sociais.

Art. 5º O prazo de duração da associação é indeterminado.

Capítulo II

DO PATRIMÔNIO, SUA CONSTITUIÇÃO E UTILIZAÇÃO

Art. 6º O patrimônio da Associação Manu será composto de auxílios, contribuições de entidades públicas e privadas, de doações, de valores recebidos de terceiros em pagamento de serviços ou produtos e da contribuição de suas associadas.

Capítulo III

DA ADMINISTRAÇÃO

Art. 7º A Associação realizará, quando houver necessidade, reuniões entre as associadas para tomar todas as decisões sobre o andamento da associação.

Art. 8º. A Diretoria é composta de:

I - Presidente;

II - Vice-Presidente;

III - 1º Secretário;

IV - 2º Secretário;

V - 1º Tesoureiro;

VI - 2º Tesoureiro.

** As atribuições de cada membro serão decididas em uma assembleia.*

Capítulo IV

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 9º. A associação Manu é composta por número ilimitado de sócios.

Parágrafo único. A primeira Assembleia Geral da Associação Manu, contará com todos os seus membros para decidir sobre os deveres e obrigações das sócias.

Art. 10º. Os cargos dos órgãos de administração da Associação não são remunerados e terão fim ao término do mandato de quatro anos.

5.10.1 Análise do 11º e 12º encontros

Em relação aos dados dos dois últimos encontros, primeiramente, vê-se que, para ativar os conhecimentos cognitivos das alunas, a professora propiciou-lhes a leitura de dois textos (o poema de Cecília Meireles e o fragmento do estatuto do idoso). Assim, compreendendo que a leitura não pode ser comparada a um mero ato mecânico de decodificação de palavras, a docente procurou ativar conhecimentos entre as informações contidas nos dois materiais escritos e os conhecimentos das próprias estudantes para, em seguida, localizar a finalidade e a função de gêneros normativos, tal como o estatuto.

Dessa forma, durante a interação entre as alunas e esses textos, foram ativadas formas de conhecimentos, como o conhecimento ilocucional, que lhes permitiu reconhecer tanto os propósitos pretendidos pelo poema que, implicitamente, trata da condição de abandono dos idosos, quanto os objetivos do estatuto do idoso. Além disso, também, foi ativado o conhecimento sobre os gêneros textuais com o

qual elas conseguiram identificar o gênero normativo, citando o estatuto do idoso mesmo antes de terem contato com um fragmento dele (cf. KOCH & ELIAS, 2006).

Para isso, no campo das estratégias de leitura, afirma-se que a atividade proposta em sala de aula abarcou níveis de processamento pelos quais as educandas alcançaram a leitura objetiva, na qual se abordou o que estava explícito no poema; a leitura inferencial, na qual elas puderam fazer inferências sobre o que estava implícito nesse texto e a leitura avaliativa, na qual elas puderam se manifestar e fazer julgamentos pessoais diante das ideias expressas pelo conteúdo dos textos, especialmente, no que diz respeito à condição de abandono de muitos idosos (cf. DELL'ISOLA, 2004).

Nesse caminho, a metodologia de leitura conseguiu fazer as discentes atingirem algumas dimensões que envolvem os textos, tais como: a dimensão contextual, que vai desde as informações sobre a autora à compreensão das informações explícitas e implícitas no texto; e a dimensão infratextual, que incidiu, especialmente, sobre a carga de inferências que foram construídas durante a leitura, isto é, as informações implícitas responsáveis por completar o sentido do texto (cf. BORTONE, 2008).

Dessa forma, os quadros enumerados a seguir apresentam dados que resumem e legitimam as reflexões anteriores:

1- Leitura objetiva junto à dimensão contextual:

P. Alguém conhece a autora Cecília Meireles?

Didi. Professora, eu já ouvi falar nesse nome, mas acho que não sei quem é.

P. Eu digo, então! Essa é uma grande autora da nossa Literatura que ficou muito conhecida por ter feito parte de um movimento literário chamado Modernismo. Ela participou ativamente desse movimento nos anos de 1930 até 1945.

P. Agora, vamos tentar levantar os significados que podemos tirar da leitura do poema. Do que ele trata? Qual foi o propósito da autora Cecília Meireles ao produzir esse texto?

Fê. Ah, tem uma velhinha que mora sozinha e ninguém vai lá falar com ela.

Bibi. Só os bicho!

2- Leitura inferencial, conhecimento ilocucional e dimensão infratextual:

P. Isso mesmo. Quem poderia dizer qual é a reflexão que o texto levanta sobre a condição de certos idosos?

Cacá. Professora, tem muitos idoso abandonados, porque os filho não quer nem saber. Não tem respeito pelos pais e na hora que eles precisam de mais ajuda, que é quando tão velhinho, fica tudo sozinho, largado.

P. Muito bem! É exatamente esse sentido que o texto nos oferece. Nas entrelinhas, a autora quer provocar em nós a reflexão sobre o modo como muitos idosos são abandonados e, muitas vezes, maltratados.

3- Leitura avaliativa e conhecimento sobre gêneros textuais:

Maria. Lá perto de onde eu moro tem um asilo que tem um monte de idoso abandonado. Falta tudo pra eles: remédio, gente pra ajudar a cuidar, porque uns têm até que dar banho e comida na boca. Dá até tristeza de ver...

P. É mesmo? Que horror! Os idosos ficam muito carentes, pedem atenção como crianças, por isso, no poema, a senhora exprime tanta vontade de ter alguém para conversar. Penso que o pior não é o abandono, como também os maus-tratos.

Jú. Já passou na televisão várias vezes velhinhos que são maltratado pela família e por aquela pessoa que a família paga para cuidar só pra se livrar.

P. Sim! Pela televisão também já vi muita crueldade cometida contra idosos. A lei tinha de procurar um meio de agir contra tamanha violência, por isso foi criado um texto com os direitos dos idosos para assegurar a forma de punição a quem maltratar e ferir os direitos das pessoas que chegam à terceira idade. Alguém imagina qual é esse texto?

Vivi. Eu acho que é o estatuto dos idoso.

P. Exatamente! O nome do texto é "estatuto". É um texto em que há normas para serem seguidas e respeitadas pelos cidadãos. Vamos ler um fragmento do estatuto do idoso.

Em sequência, com a leitura do fragmento do estatuto do idoso, o trabalho com a dimensão do texto relacionada aos aspectos formais e à carga semântica (dimensão textual) deu condições para as aprendizes entenderem a finalidade e a forma do texto estudado durante a aula (Bortone, 2008). Com isso, elas tornaram-se capazes de prever as características do gênero estatuto, chegando a apontar textos com as mesmas estruturas textuais e com papéis sociais semelhantes. Isto indicou que, de certo modo, as educandas, também, ativaram o plano de consciência

intertextual ao perceber, por meio do estatuto do idoso, marcas referentes a outros textos (cf. BORTONE, 2008; BAZERMAN; 2007).

Os dados seguintes elucidam a reflexão proposta no parágrafo anterior:

P. Vocês perceberam que há, nesse fragmento de texto, direitos garantidos aos idosos e penas para quem não respeitar esses direitos?

Zezé. Ainda bem que existe isso agora, porque antes não tinha.

P. É verdade, algumas leis são mais novas. Este é um texto no qual há normas legais que regem o modo como a sociedade deve agir em relação aos idosos. Como é a forma dele? Como ele foi escrito?

Fafá. Ah, tem artigo e um negocinho que não sei o que é.

P. Este é o símbolo do parágrafo. Significa que há mais alguma informação sobre o artigo a que ele se refere. Meninas, como vocês podem ver, o estatuto é um texto composto por cláusulas que contêm normas gerais e específicas sobre alguma coisa. Sabendo disso, vocês poderiam mencionar outros textos que cumprem com o mesmo propósito do Estatuto do idoso?

Naná. Tem o estatuto das criança.

Titi. Também tem o estatuto dos consumidor, que eu vi numa loja.

P. É o Código do Consumidor. Nele, também, há regulamentação em relação à preservação dos direitos dos consumidores.

Gê. Deveria ter o estatuto das mulher.

[Alunas riram]

P. Mas, há leis específicas de amparo à mulher, como a Lei Maria da Penha.

Nina. Tudo tem texto mesmo, né, professora?

Note-se que as leituras dos estatutos do idoso e de uma associação de artesanato causaram certa familiaridade das alunas com o gênero em estudo, permitindo-lhes compreender a função social desses textos, bem como a finalidade da produção escrita do estatuto da associação que elas estavam organizando.

Nesse sentido, as atividades de leitura foram mediadoras da produção escrita de um texto comum à associação de artesanato, constituindo, dessa forma, um processo orientado que permitiu às alunas descobrirem novos modos de escrita para

explorar seus usos em atividades sociais de acordo com o contexto em que estavam situadas.

O excerto adiante contém dados que confirmam os apontamentos anteriores:

Nina. Tudo tem um texto mesmo, né, professora?

P. Sim! Para tudo há um texto! Há também estatutos para regulamentar as normas administrativas de empresas, de associações, de cooperativas, e de órgãos públicos. No caso, por exemplo, de criação de uma associação, é necessária a apresentação de um estatuto da organização para fins de registro em cartório.

Lalá. Eita!

P. Isso significa que, em algum momento, vocês terão de produzir o estatuto da associação de vocês. Por isso, em sala, iremos produzir um resumo do estatuto. Começaremos hoje e concluiremos no próximo encontro.

Além de todos os elementos tratados até aqui, ainda, é necessário considerar que, no texto elaborado pela classe, há, na escolha do nome da associação (Associação Manu – nome escolhido em homenagem à docente/pesquisadora), uma marca linguística que está intimamente envolvida com a identidade e com o contexto de transformação social das discentes (cf. Hall, 2006). Disso decorre que as participantes envolvidas em atividades de letramento transformaram suas identidades ao longo de todo processo de pesquisa e, por conseguinte, compreendendo a formação das identidades como um processo contínuo, a escola, como uma agência de letramento que articula seus objetivos para a formação social, atuou como mediadora na formação ou transformação das identidades – social, cultural, profissional, etc. – dos sujeitos envolvidos no processo educativo (KLEIMAN, 2007).

5.11 Aplicação do 13º encontro

13º encontro – uma necessidade: ler sobre políticas públicas

Nesta fase, as alunas já estavam engajadas no projeto da associação, por isso, considerando a importância de políticas públicas voltadas ao apoio de iniciativas geradoras de renda baseadas em economia solidária, o objetivo desse encontro será abordar a precariedade de políticas que possam viabilizar a ascensão de pequenos projetos da natureza da associação que as alunas pretendem formar. Os gêneros utilizados serão o artigo de opinião e a letra da música “Que país é Esse?”, da Banda

Legião Urbana.

1- A fim de contribuir com a construção de uma consciência crítica, as alunas serão convidadas à leitura do texto “Perspectivas em Políticas Públicas”, do autor Sandro Pereira Silva.

1.1- Leitura silenciosa e individual, leitura oral (professora) e debate sobre o tema desenvolvido no texto.

2- Em sequência, ler a letra da melodia “Que país é esse?”, da Banda Legião Urbana, depois ouvir a canção; relacionar o tema desenvolvido na música ao texto do autor Sandro e às discussões ocorridas em classe.

3- Textos-base:

[...]

Embora não seja uma proposta totalmente nova, a economia solidária, em suas mais diversas formas organizativas, já alcança proporções bastante significativas e impactantes no país. Com o surgimento de diversos empreendimentos populares baseados na livre associação, no trabalho cooperativo e na autogestão, seu programa tornou-se presente em nossa paisagem social como uma opção ponderável para os segmentos sociais de baixa renda.

O associativismo e o cooperativismo de base popular são instrumentos capazes de oferecer mecanismos que busquem solucionar problemas políticos, sociais e econômicos que se encontram presentes em diferentes grupos sociais, desde que sejam adequadamente orientados e geridos democraticamente. Para isso, torna-se necessário estimular as tentativas de possibilitar um maior conhecimento dessa proposta de organização econômica, já que esta surge como forma alternativa na geração de trabalho e renda para uma parcela da população que se encontra excluída do mercado de trabalho.

Para um maior alcance dessas iniciativas, é preciso que se tenha claro o papel do Estado em todas as esferas governamentais: como ele se insere e quais devem ser as estratégias para a formulação e execução de políticas públicas que possibilitem um realinhamento do processo de desenvolvimento econômico e social.

[...]

As políticas públicas de apoio à economia solidária no Brasil já alcançaram as três esferas governamentais, o que indica sua relevância no novo cenário de políticas sociais no país. Esses programas, em geral, como ação concreta e efetiva, visam não somente o combate ao desemprego, mas também o desenvolvimento econômico e social das comunidades envolvidas em suas diversas dimensões.

Silva, Sandro Pereira. Perspectivas em Políticas Públicas.

Belo Horizonte, Vol. II, Nº 3 p.45-67 | jan/jun 2009.

Que País É Esse?

(Legião Urbana)

Nas favelas, no Senado

Sujeira pra todo lado

Ninguém respeita a Constituição

Mas todos acreditam no futuro da nação

Que país é esse?

No Amazonas, no Araguaia iá, iá,

Na baixada fluminense

Mato grosso, Minas Gerais e no

Nordeste tudo em paz

Na morte o meu descanso, mas o

Sangue anda solto

Manchando os papéis e documentos fiéis

Ao descanso do patrão

Que país é esse?

Terceiro mundo se foi

Piada no exterior

Mas o Brasil vai ficar rico

Vamos faturar um milhão

Quando vendermos todas as almas

Dos nossos índios num leilão

Que país é esse?

Chegando ao décimo terceiro encontro, o projeto de letramento instituído no Campus do Instituto Federal já se aproximava do encerramento. Durante todo o processo de trabalho com vários materiais de leitura e de escrita, as discentes passaram por muitos momentos de construção da consciência crítica, percebendo a leitura e a escrita como práticas sociais.

Neste estágio dos encontros, as estudantes também já estavam ansiosas para pôr em prática as atividades da associação, no entanto, a Prefeitura da cidade ainda não havia dado resposta quanto ao espaço para o ateliê – como já comentado na descrição desta pesquisa, esse espaço está abandonado. A professora-pesquisadora tentou por diversas vezes, embora sem sucesso, manter contato direto com a Secretária da Prefeitura que apenas mandou um recado pela assistente social, dizendo que tentaria fazer algo. A única resposta favorável não veio do poder público, mas, sim, de uma empresa que deu apoio de R\$1.200,00 (um mil e duzentos reais) em matéria-prima. Assim, mesmo sem apoio e lugar para a

associação, elas iniciaram a produção dos artefatos de artesanato para tentar participar de uma feira em setembro, na cidade onde moram – Luziânia.

Diante da dificuldade de apoio público, a professora-pesquisadora incitou, a partir de mais uma leitura, uma discussão acerca de políticas públicas:

P. Meninas, percebi que, após todas as leituras, produções e reflexões que fizemos durante nossos encontros, vocês adquiriram uma postura mais crítica e ativa diante da sociedade. Vejo também como estão animadas com a “Associação Manu”, mas ainda estamos diante de muitas dificuldades, pois a nossa iniciativa não conta com o empenho do poder público, por isso até hoje não tivemos resposta sobre o apoio que pedimos. Mas, mesmo com todos os empecilhos, quero que percebam o quanto cresceram em relação à busca pela autonomia de vocês como mulheres e donas de casa. Além disso, vejam o quanto cada uma de vocês, aqui, despertou a consciência em relação à exclusão social que existe em nosso país.

Bibi. Mas não se preocupe, professora, porque mesmo que a gente não tenha lá o lugar lá da Prefeitura, a gente não vai mais desistir, porque a gente pode se encontrar até aqui no Instituto, não é?

Alunas. É!

Fê. Porque, nós pode fazer as coisa em casa. Cada uma na sua casa e depois juntar tudo aqui no Instituto pra levar para as feiras e também pra vender por aí. Nós sabe que artesanato dá dinheiro, dá certo, é só umas ajudar as outra.

P. Que bom que vocês acabaram fazendo um grupo forte e que não desiste facilmente. Vamos fazer a leitura individual do texto que acabaram de receber e depois levantar algumas questões.

A professora pediu a leitura silenciosa do texto de Sandro Pereira Silva e depois fez a leitura oral para as alunas, a fim de dar início a uma discussão acerca de políticas públicas. Dessa vez, elas trabalharam individualmente com o material (Itens 1 e 3, do plano de ações):

P. Após lermos o texto, gostaria que pudéssemos conversar um pouquinho sobre ele. Primeiramente, quem encontrou algo conhecido?

Maria. O texto fala da economia solidária, né? Daquilo que a gente estudou pra fazer a associação e tentar sair da dificuldade de trabalhar.

P. Isso mesmo. Há informações no texto que não são novas para nós, especialmente, no que diz respeito à importância da economia solidária para minimizar a exclusão social

no nosso país. O que mais chamou a atenção de vocês, além das informações sobre economia solidária?

Nina. Eu não sei, mais aqui fala que o governo tem que dar apoio para as iniciativa de criar associação ou cooperativa, porque se o governo não ajudar fica muito mais difícil. É que nem com nós.

P. Exato! Já que a economia solidária é vista como um mecanismo de reduzir um dos nossos maiores problemas sociais – o desemprego -, então é preciso criar políticas públicas que de fato viabilizem, de maneira mais rápida, a criação das iniciativas como a de vocês.

Zezé. É, professora. Só que no nosso país é capaz de falar que tem política que vai apoiar, mas que vai ficar só no papel, porque parece que o governo não quer nem saber se tem alguém morrendo de fome ou de sede.

P. Esse é mais um dos nossos problemas: aqueles que estão no poder não manifestam a menor vontade de pôr em prática iniciativas, de fato, voltadas para a melhoria de vida das pessoas.

Nina. Você não vê como é que tá a saúde? Aqui em Luziânia, então...

Gê. Não é só a saúde, não. E as escola?

P. Quer dizer que as políticas públicas não atendem de maneira digna ao que nós mais precisamos: saúde, educação, lazer, trabalho, moradia, segurança etc., etc., etc. E, claro, ainda estão muito longe de atender às iniciativas que buscam gerar renda e trabalho de forma associativa.

Rô. Segurança? E tem segurança aqui em Luziânia? Todo dia morre um, professora.

[Alunas riram]

P. Ainda sobre o assunto que estamos debatendo, quero que leiam e escutem a melodia do texto que também já receberam.

Em sequência, a educadora usou a letra da música “Que país é esse?”, da Banda Legião Urbana (Itens 2 e 3, do plano de ações):

P. Já escutaram essa música? Vocês conhecem o compositor Renato Russo, membro da banda Legião Urbana?

Algumas alunas. Eu já.

Jú. Isso é o nosso país. É só injustiça e dinheiro no bolso dos poderoso!

Cacá. E a música ainda fala que todo mundo acredita no futuro da nação...

Didi. Pra viver nesse país tem que dizer mesmo que a gente não vai desistir nunca pra não morrer.

[Alunas riram]

P. De que maneira poderíamos fazer um diálogo entre o texto que lemos e a música da Banda Legião Urbana?

Bibi. Que o texto diz que tem muitos problema no Brasil pra fazer política que ajude as pessoas que precisa. E a música fala desses problema, por isso que ele pergunta assim: “que país é esse”?

[Alunas aplaudiram]

P. Muito bem! Vamos estudar um pouquinho essa canção: leiam a primeira estrofe do poema [Nas favelas, no senado/ Sujeira pra todo lado/ Ninguém respeita a constituição/ Mas todos acreditam no futuro da nação].

P. Agora, digam quais são as duas realidades tão diferentes que há no nosso país.

Gê. Tem as favela.

P. E a outra? Na primeira linha do texto.

Naná. Senado?

P. Certo! Há duas realidades tão diferentes, mas nas duas há muita sujeira. Nas favelas, onde há pessoas mais pobres, há o desrespeito às leis constitucionais. E no Senado?

Cacá. Também tem! Só que não é de gente pobre, é de gente rica que tira dos mais pobre.

P. Exatamente! Isso quer dizer que, independente da condição social, há muito desrespeito às nossas leis.

Maria. Por isso, o Brasil tá desse jeito!

Após as reflexões feitas a partir da leitura, a professora-pesquisadora cedeu, a pedido das alunas, o próximo encontro para que elas pudessem ter alguns momentos para socialização e amostragem das peças que já estavam sendo confeccionadas e que seriam expostas no pátio do IFG, no décimo quinto encontro, com a conclusão da aplicação da pesquisa.

5.11.1 Análise do 13º encontro

Os dados desse encontro revelam que, até os últimos momentos da pesquisa, a leitura foi tratada como uma forma de prática social capaz de propiciar às alunas condições para valorizar a leitura como fonte de informação e como uma via de acesso ao desenvolvimento da reflexão e da criticidade (PCN'S, 1997).

Nesse sentido, articulada com a identidade das aprendizes, a abordagem do artigo de opinião que trata sobre a necessidade de políticas públicas que beneficiem as iniciativas solidárias, bem como a letra da música que reforça o desinteresse dos governantes em prol do desenvolvimento do país, tornou a sala de aula um espaço mais atrativo para a educandas compreenderem a estrutura da sociedade e posicionarem-se criticamente diante da realidade e da necessidade de transformá-la.

Dessa forma, se o letramento tem relação com a capacidade de apropriação da leitura e da escrita nas práticas sociais, deduz-se que a leitura desses textos, além de serem meios de acesso à informação, também foram maneiras de proporcionar às estudantes o contato com a realidade que as cerca (cf. Kleiman, 1993). Para isso, considerando os textos como unidade de sentido, a professora as fez extrair os sentidos da leitura a partir dos conhecimentos compartilhados entre as informações dos materiais escritos e o conhecimento adquirido por elas ao longo do desenvolvimento do projeto de letramento.

Destarte, os materiais selecionados foram capazes de promover uma atividade significativa de leitura para o contexto do Programa Mulheres Mil, resultando em aprendizagem e formação social. Ressalte-se, segundo Kleiman (2005; 2007), que é fundamental o trabalho com textos de forma contextualizada para priorizar o desenvolvimento de atividades práticas que fomentem nos alunos a reflexão e a criticidade.

Por isso, através da mediação da professora, as discentes conseguiram opinar e ver sentido nessa atividade, uma vez que as estratégias de ensino conduzidas em sala de aula ofertaram uma situação para as alunas ampliarem seus conhecimentos ativando, também, o conhecimento de mundo (cf. Dell'Isola, 2004).

Essas análises estão refletidas nos seguintes dados:

P. Após lermos o texto, gostaria que pudéssemos conversar um pouquinho sobre ele. Primeiramente, quem encontrou algo conhecido?

Maria. O texto fala da economia solidária, né? Daquilo que a gente estudou pra fazer a associação e tentar sair da dificuldade de trabalhar.

P. Isso mesmo. Há informações no texto que não são novas para nós, especialmente, no que diz respeito à importância da economia solidária para minimizar a exclusão social no nosso país. O que mais chamou a atenção de vocês, além das informações sobre economia solidária?

Nina. Eu não sei, mais aqui fala que o governo tem que dar apoio para as iniciativa de criar associação ou cooperativa, porque se o governo não ajudar fica muito mais difícil. É que nem com nós.

P. Exato! Já que a economia solidária é vista como um mecanismo de reduzir um dos nossos maiores problemas sociais – o desemprego -, então é preciso criar políticas públicas que de fato viabilizem, de maneira mais rápida, a criação das iniciativas como a de vocês.

Zezé. É, professora. Só que no nosso país é capaz de falar que tem política que vai apoiar, mas que vai ficar só no papel, porque parece que o governo não quer nem saber se tem alguém morrendo de fome ou de sede.

P. Esse é mais um dos nossos problemas: aqueles que estão no poder não manifestam a menor vontade de pôr em prática iniciativas, de fato, voltadas para a melhoria de vida das pessoas.

Nina. Você não vê como é que tá a saúde? Aqui em Luziânia, então...

Gê. Não é só a saúde, não. E as escola?

P. Quer dizer que as políticas públicas não atendem de maneira digna ao que nós mais precisamos: saúde, educação, lazer, trabalho, moradia, segurança etc., etc., etc. E, claro, ainda estão muito longe de atender às iniciativas que buscam gerar renda e trabalho de forma associativa.

No campo das estratégias de compreensão, com o artigo de opinião e com a letra da música, a docente construiu com as estudantes conexões que as fizeram identificar inferências. Sobre isso, Dell'Isola (2004) e Bortone (2008) afirmam que o processo inferencial é uma importante ferramenta no interior das estratégias de leitura e, por isso, é um instrumento que deve ser ativado para possibilitar ao leitor a capacidade de ler o implícito no texto.

Assim, para ativar a capacidade inferencial das alunas, a professora dirigiu-lhes perguntas (pistas) que contribuíram para a construção de sentido dos textos. Portanto, retomando o conceito de *andaime* (Bortoni-Ricardo & Fernandes, 2006), a professora reforçou as pistas contextuais, a fim de fazer suas alunas capazes de perceber outras informações que completam o sentido dos textos, ou seja, ela usou uma metodologia adequada para, constantemente, ativar a capacidade inferencial de suas aprendizes.

Leem-se, a seguir, os aspectos tratados anteriormente:

P. De que maneira poderíamos fazer um diálogo entre o texto que lemos e a música da Banda Legião Urbana?

Bibi. Que o texto diz que tem muitos problema no Brasil pra fazer política que ajude as pessoas que precisa. E a música fala desses problema, por isso que ele pergunta assim: “que país é esse”?

[Alunas aplaudiram]

P. Muito bem! Vamos estudar um pouquinho essa canção: leiam a primeira estrofe do poema [Nas favelas, no senado/ Sujeira pra todo lado/ Ninguém respeita a constituição/ Mas todos acreditam no futuro da nação].

P. Agora, digam quais são as duas realidades tão diferentes que há no nosso país.

Gê. Tem as favela.

P. E a outra? Na primeira linha do texto.

Naná. Senado?

P. Certo! Há duas realidades tão diferentes, mas nas duas há muita sujeira. Nas favelas, onde há pessoas mais pobres, há o desrespeito às leis constitucionais. E no Senado?

Cacá. Também tem! Só que não é de gente pobre, é de gente rica que tira dos mais pobre.

P. Exatamente! Isso quer dizer que, independente da condição social, há muito desrespeito às nossas leis.

Maria. Por isso, o Brasil tá desse jeito!

Por fim, no décimo terceiro encontro, as estudantes confirmaram que o projeto de letramento executado no Campus do Instituto Federal revitalizou a função

precípua do educador na formação dos estudantes para o mundo, favorecendo, dessa forma, o crescimento pessoal dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa:

P. Meninas, percebi que, após todas as leituras, produções e reflexões que fizemos durante nossos encontros, vocês adquiriram uma postura mais crítica e ativa diante da sociedade. Vejo também como estão animadas com a “Associação Manu”, mas ainda estamos diante de muitas dificuldades, pois a nossa iniciativa não conta com o empenho do poder público, por isso até hoje não tivemos resposta sobre o apoio que pedimos. Mas, mesmo com todos os empecilhos, quero que percebam o quanto cresceram em relação à busca pela autonomia de vocês como mulheres e donas de casa. Além disso, vejam o quanto cada uma de vocês, aqui, despertou a consciência em relação à exclusão social que existe em nosso país.

Bibi. Mas não se preocupe, professora, porque mesmo que a gente não tenha lá o lugar lá da Prefeitura, a gente não vai mais desistir, porque a gente pode se encontrar até aqui no Instituto, não é?

Alunas. É!

Fê. Porque, nós pode fazer as coisa em casa. Cada uma na sua casa e depois juntar tudo aqui no Instituto pra levar para as feiras e também pra vender por aí. Nós sabe que artesanato dá dinheiro, dá certo, é só umas ajudar as outra.

P. Que bom que vocês acabaram fazendo um grupo forte e que não desiste facilmente.

5.12 A socialização e confecção no 14º e 15º encontros

14º e 15º encontros – socialização e confecção

Já chegando ao momento de conclusão da aplicação da pesquisa, o décimo quarto encontro será destinado à socialização e confecção de materiais para realização de uma amostragem no pátio do Instituto Federal que ocorrerá no último dia do projeto (no décimo quinto encontro).

Na pequena exposição, as alunas decidiram socializar todos os objetos de artesanato que sabiam produzir. Seguem algumas imagens como registro das atividades desses dois encontros:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do presente estudo, constatou-se que o desenvolvimento de atividades em leitura e escrita com base nas práticas de letramento mediadas pelo suporte dos gêneros foi um meio para fazer as estudantes adquirirem a ideia da funcionalidade da leitura e da escrita, fornecendo-lhes uma compreensão de mundo que alcançou o sujeito como agente social.

Para entender a afirmação anterior, deve-se reportar às duas questões que embasaram o planejamento e a execução da pesquisa:

1. Em que medida o trabalho com práticas de letramento pautadas em gêneros pode ampliar a visão de mundo das alunas do Programa Mulheres Mil?
2. A leitura de textos orais e escritos que abordam o contexto sociocultural da mulher e a sua conquista por autonomia através da economia solidária pode ser um instrumento para oferecer às alunas deste Programa e de muitas outras condições de transformar suas realidades, como também, de fazer a escola cumprir com sua função social?

Já que a escola tem de cumprir o papel de formar cidadãos letrados que saibam fazer uso da leitura e da escrita em suas ações na sociedade, tais questionamentos decorreram do desafio de fazer a educação superar a deficiência do ensino, redirecionando o processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências que possibilitem aos seus aprendizes condições de compreender as estruturas da sociedade e de transformá-la.

Diante do primeiro questionamento, o objetivo principal desta pesquisa-ação foi o de demonstrar a possibilidade de se construir práticas de letramento com enfoque nos estudos dos gêneros e na percepção da identidade sociocultural de estudantes do curso de auxiliar de cozinha do Programa Mulheres Mil, a fim de proporcionar-lhes o envolvimento com práticas letradas.

Como, em regra, as discentes do Programa vêm de um contexto de extrema vulnerabilidade social, é comum que elas ingressem no curso com a vontade de adquirir uma qualificação profissional que lhes faça mudar suas condições de vida.

Assim, para responder ao segundo questionamento, vislumbrou-se a execução de atividades de leitura e produção de textos sobre economia solidária como forma de apresentá-las uma alternativa de geração de trabalho e de renda e uma resposta em favor da inclusão social, gerando, também, a noção de transformação das suas identidades no que se refere as suas condições como mulheres, mães e sujeitos capazes de atuação na sociedade.

Dessa forma, a pesquisa não buscou avaliar a competência leitora das alunas, mas, sim, proporcionar-lhes a mudança de paradigmas, no sentido de inseri-las em projetos de economia solidária. Para tanto, os objetivos específicos do estudo foram: promover a conscientização das discentes sobre as relações entre leitura, escrita e práticas sociais; refletir sobre o letramento social, a partir da mediação de gêneros que possibilitem às aprendizes o envolvimento em um contexto de reflexão; desenvolver uma metodologia de trabalho por meio de textos orais e escritos com ênfase nos aspectos socioculturais presentes no contexto da turma do programa Mulheres Mil; através da leitura, conduzir a discussões em torno da construção da autonomia feminina e dos princípios da economia solidária; incentivar as aprendizes à reflexão sobre suas realidades e contribuir para a transformação de suas identidades; discutir sobre o papel da escola no sentido de formar cidadãos letrados.

Devido à abrangência do estudo, construiu-se, nos três primeiros capítulos, o aporte teórico que fundamentou a elaboração das atividades propostas para a execução da pesquisa-ação. Assim, para responder às duas premissas anteriores foi necessário recorrer a um constructo teórico que, primeiramente, no capítulo 1, trouxe a contribuição da Sociolinguística Interacional para o ensino de língua materna e os estudos sobre o Letramento, abordando os seguintes aspectos: as origens da Sociolinguística Interacional, a alfabetização e o letramento social; as práticas de letramento na escola e os multiletramentos; as práticas de letramento e a noção de identidade.

O embasamento teórico desse capítulo apresentou renomados estudiosos, tais como:

- Fundamentos da Sociolinguística Interacional: Bortone (2014); Erickson (1986); Goffman (1967); Gumperz (1988; 2002); Hymes (1972); Lemle (1978).
- Estudos sobre Letramento e Multiletramentos: Barton (1994); Barton e Hamilton (1998; 2000); Bloome (1987); Bortone (2000; 2012); Canclini (1997); Goody e Watt (1969); Kleiman (1995; 2007); Magalhães (2012); Scribner (1981); Soares (1998; 2004); Street (1984; 1995; 1999); Rojo (2000; 2009; 2012); Tfouni (2005).

Em seguida, no capítulo 2, tratou-se dos estudos dos gêneros como mediadores do processo de letramento por meio do seguinte percurso: teorias que vão desde Bakhtin às tendências mais recentes até a síntese do estudo de gêneros no Brasil e a importância deles para o ensino e para a promoção do letramento. Nesse capítulo, a abordagem teórica foi norteadada pelos autores: Bakhtin (1952-1953; 1979); Bazerman (1997; 2005; 2007; 2009); Bentes e Cavalcante (2007); Bortone (2009); Bronckart (1999; 2006); Carolyn Miller (1994); Davis (1995); Fiorin (2006); Halliday (1978; 1994); Halliday e Hasan (1989); Marcuschi (2005; 2008); Martin (1997); Schneuwly (2004); Schneuwly e Dolz (2004); Swales (1990; 2004).

E para concluir a fundamentação teórica, no capítulo 3, discutiram-se os processos de leitura e escrita com vistas ao letramento e ao papel do professor nesse processo por meio dos seguintes subtítulos: “Dos processos de leitura e escrita às práticas de ensino”; “Da natureza do texto às estratégias de leitura”; “Do perfil do professor ao constante processo de letramento do docente na atualidade”. Nele, foram mencionados estudiosos, como Bortone (2009); Bortone & Martins (2008); Bortoni-Ricardo & Fernandes (2006); Carvalho (2000); Cazden (1998); Dell’Isola (2004); Fazenda (1994); Freire (1976); Freire & Horton (2003); Freitas (2007); Harvey e Goudvis (2008); Japiassu (1976; 1992); Kato (1985); Kleiman (1993; 1995; 2004; 2005; 2007); Koch & Elias (2006); Libâneo (1998); Marcuschi (1998); Matêncio (2003); Paiva (2003); Soares (1998; 2004); Solé (2008); Rogoff (1984); Rojo (2004); Vygotsky (1986).

No capítulo 4, por meio do embasamento metodológico da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação, contemplaram-se os fundamentos da pesquisa-ação, cuja essência é a estreita vinculação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo para o qual se propõe a uma ação deliberada e a uma mudança no mundo real dos envolvidos na pesquisa (cf. Barbier, 2007). Nesse material, foram apresentadas todas as ações planejadas, previamente, à aplicação da pesquisa, como também os planos de ações que foram organizados durante o processo para contemplar a iniciativa das estudantes, no que tange à organização de uma associação informal de artesanato.

Com um Plano Geral de Ações, resumiu-se toda a trajetória da pesquisa e das atividades pedagógicas que foram organizadas com a intenção de transformar uma realidade social. Além disso, outros 13 (treze) planos de ações apresentaram a sistematização das atividades que foram organizadas pela professora-pesquisadora para serem executadas, em sala de aula, com uma turma do curso de auxiliar de cozinha do Programa Mulheres Mil.

No capítulo 5, foram descritos e analisados os dados coletados durante a aplicação do estudo, com as transcrições e com as análises de partes importantes dos encontros, em sala de aula, entre a professora-pesquisadora e as alunas. As análises centraram-se no processo, ou seja, na interação que se construiu à medida que as alunas tomavam consciência de que aprender a ler não é apenas decodificar um texto, mas uma transformação paradigmática em suas vidas.

Os dados delinearão o seguinte percurso:

Nos dois primeiros encontros, houve um trabalho de conscientização das discentes no tocante às visões da leitura e da escrita como práticas sociais. Com o filme “Central do Brasil”, gênero centrado em uma narrativa oral, desenvolveu-se com a classe a noção do potencial transformador da leitura e da escrita. Do segundo para o terceiro encontro, promoveu-se, através de charges e de textos informativos, uma discussão que partiu da abordagem do universo da dona de casa para o alcance da autonomia feminina, através da noção de economia solidária.

Do terceiro para o quarto encontro, o gênero audiovisual “documentário” e mais textos informativos escritos motivaram a reflexões e a construção de ideias,

tanto em torno da realidade das alunas, como da importância da autonomia da mulher, consolidando-se, para isso, os princípios dos projetos voltados à economia solidária. Em sequência, no quinto encontro, desenvolveram-se temas, como economia solidária versus economia dominante e associações versus desemprego, sob o amparo do gênero radiofônico “*programete*” e “enquete”.

No sexto encontro, a escrita foi requerida por meio da produção dos gêneros carta e e-mail, os quais foram encaminhados a duas pessoas que, no sétimo encontro, promoveram uma palestra sobre suas atividades em associações. Assim, a palestra promovida no sétimo encontro funcionou para, entre outras coisas, fornecer às alunas subsídios para a constituição da associação que se dispuseram a organizar. Como registro dessa atividade conduzida por agentes extraescolares, trabalhou-se a produção do gênero relatório. Ainda em companhia dos agentes extraescolares, realizou-se uma aula-passeio, no oitavo encontro, possibilitando às estudantes vivenciar, na prática, os conceitos que foram apresentados em classe.

Do nono ao décimo segundo encontros, as atividades de leitura e de escrita centraram-se na prática social determinada pelo grupo de aprendizes (a constituição da associação informal de artesanato), localizando, para tanto, a finalidade e a função de gêneros, como ofício, ata e estatuto.

No décimo terceiro encontro, os gêneros canção e artigo de opinião cederam ao espaço da sala de aula um debate sobre a precariedade de políticas públicas que viabilizem pequenos projetos em economia solidária. E, por fim, do décimo quarto para o décimo quinto encontro, a turma preparou-se para uma pequena amostra dos artefatos produzidos pelas estudantes, no Campus do IFG/Luziânia.

Dessa forma, após a execução da proposta, considera-se que os questionamentos que delinearão este estudo foram respondidos, demonstrando que o trabalho de letramento por meio da mediação de todos os gêneros utilizados durante a condução da pesquisa (filme, charges, textos informativos, documentário, *programetes*, enquete, carta, e-mail, ofício, ata, estatuto e outros) resultou na construção e na transformação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, após o contato das alunas com práticas letradas, no ambiente de sala de aula e, até mesmo, fora dele.

Quanto ao resultado esperado, entendendo, ainda, os objetivos do presente trabalho, conclui-se que eles foram atingidos por meio do contexto de letramento construído a partir da realidade sociocultural das aprendizes. Assim, considerando a perspectiva do letramento social e dos gêneros, a leitura e a escrita fizeram parte da construção da identidade social das alunas da turma do Programa Mulheres Mil que, durante a intervenção da pesquisa, dispuseram-se à organização de uma associação de artesanato como saída para alcançar autonomia e superar a exclusão social, isto é, como alternativa para modificar suas realidades.

Ademais, em consonância com os pressupostos da Sociolinguística Interacional, o resultado deste estudo provou a importância da interação como um facilitador do processo de letramento e de mudança paradigmática das alunas do Programa. Igualmente, conclui-se que a intervenção deste estudo demonstrou que, com empenho, a educação pode cumprir sua função social, desde que a escola traga a realidade dos estudantes para dentro de seus muros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática: Por um ensino sem pedras no caminho.** 1ª Edição. Belo Horizonte: Ed. Parábola, 2007

ARAÚJO, A. D. **Mapping Genre Research in Brazil: an Exploratory Study.** In: BAZERMAN, C. et al. *Traditions of Writing Research.* Nova York: Routledge, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso (1952-1953).** In.: *Estética da criação verbal.* Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1979.

BALTAR, M. et al. **Rádio escolar: letramentos e gêneros textuais.** Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARTON, D. E HAMILTON, M. **Local literacies.** Londres and Nova Iorque: Routledge, 1998.

_____, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language.** Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.

_____, D., HAMILTON, M. E IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context.** Londres, New York: Routledge, 2000.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____, C. **The life of genre, the life in the classroom.** In: Bishop, W.& Ostrom, H. (eds) *Genre and the Teaching of Writing.* Portsmouth: Boynton Cook, 1997.

BELL, Allan. **O Guia de Sociolinguística: Revisão**. Inglês mundial, 2014.

BLOM, JAN-PETTER & GUMPERZ, John. **O significado social na estrutura linguística – alternâncias de códigos na Noruega**; tra. GARCEZ, Pedro M e ARAÚJO, José Paulo de. In: RIBEIRO, BRANCA TELLES & GARCEZ, Pedro M (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre, RS: AGE, 1998.

BLOOME, D. **Reading as a Social Process in a Middle School Classroom**.
BLOOME, D. **Literacy and Schooling**. Nordwood, N.J.: Ablex, 1987.

BORTONE, M.E. & MARTINS, C. A. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____, M.E. **A abordagem dos gêneros como estratégia para a leitura proficiente**. In: ARAÚJO, J. (Org) **Letramentos, Discursos Midiáticos e Identidades: Novas Perspectivas - Volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. (pags.145-170).

_____, M.E. **A construção da leitura 1 e 2. Fascículos do programa da Rede Nacional de Formação Continuada – Alfabetização e Linguagem – UnB/Cform**, 2007.

_____, M.E. **A construção da leitura I e II. Fascículo do programa da Rede Nacional de Formação Continuada-Alfabetização e Linguagem-UnB/CFORM**, 2005.

_____, M.E. **Contribuições da sociolinguística educacional ao processo de letramento no ensino fundamental**. Publicado em: *O ensino de língua portuguesa na contemporaneidade em diferentes perspectivas 1ª*, 2014, p. 37-54.

_____, M.E. **Letramento e alfabetização**. In: *Ícone*, vol. 6, nº 2: julho/dezembro. Uberlândia. Centro Universitário do Triângulo, 2000.

_____, M.E. **O processo inferencial de construção da leitura**. Revista de Psicologia Educacional da APRAPAE, volume 09, 2009.

_____, M.E. **Processos de letramento e as condições sociais da linguagem**. In: BORTONE, M.E. (org.). **Linguagens e educação**. São Paulo, Universidade de Uberaba/Cone Sul, 2000.

_____, Márcia Elizabeth. **Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola**. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 192-203, 2012 (ISSN 2179-3948 – online)

BORTONI-RICARDO, STELLA MARIS & FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. **Andaimos e pistas de constextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização.** In: TACCA, Maria Carmen V. R. **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico (Org.).** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

BRASIL, 1999. **Referenciais para Formação de Professores.** Brasília: MEC

_____, 2001. **Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica,** em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena.

_____, 1996. **LEI DE DIRETRIZES E BASES** - Brasília: MEC.

_____, 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF.

_____, 1998. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF.

_____, 2006. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias,** vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CAZDEN, C. **Classroom Discourse: the Language of Teaching and Learning.** Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational Books, 1998.

DAVIS, K. **Qualitative theory and methods in applied linguistics research.** TESOL Quarterly, 1995.

DELL'ISOLA, REGINA L.P. **Gêneros textuais [recurso eletrônico]: o que há por trás do espelho?** Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012.

_____, REGINA L.P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Universitária, 2004.

DESROCHE, H. **Entreprendre d'apprendre: d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action.** Paris: Editions Ouvrières, 1990.

DOLZ, J. E SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona).** In: *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada)

ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research on Teaching.** In: MITROCK, M. (ed.). *Handbook of Research on Teaching.* 3. ed. Nova York: Macmillan Company, 1986.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Coord. trad., rev. e pref. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: São Paulo: Papirus, 1994.

FIORIN, J.L. **Os gêneros do discurso.** In: FIORIN, J.L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, PAULO E HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando.** Petrópolis: Vozes, 2003

FREITAS, ALEXANDRE SIMÕES. **Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade.** In.: FERREIRA, A. T. B. (Org). *Formação continuada de professores.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GIROTTI, CYNTIA GRAZIELLA G. S. **Estratégias de Leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem.** In: Souza, Renata J. *Ler e compreender: estratégias de leitura*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GODOY, A. S. **Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa.** Revista Eletrônica de Gestão Organizacional, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

GOFFMAN, ERVING. **Interaction Ritual: Essays in Face to Face Behavior.** New York, 1967.

GOODY, J.; WATT, I. **The Consequences of Literacy.** In: J. Goody (org.) *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

GUMPERZ, J. **Convenções de Contextualização.** In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

_____, JOHN J. **Interactional Sociolinguistics: a personal perspective** In: *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

_____, JOHN J. **Language and social identity: Studies in interactional sociolinguistic**. 2. New York. Cambridge. University Press, 1988.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** 2ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____, M.A.K. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning.** London: Edward Arnold, 1978.

_____, M.A.K.; HASAN. **Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement.** USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

HEATH, S.B. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HYMES, D. **On Communicative Competence**. In: Pride, J.B. & Holmes, J. (Org). Sociolinguistics. Hammondsport, Penquin, 1972.

JAPIASSU, Hilton. **A atitude interdisciplinar no sistema de ensino**. Revista Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1992.

_____, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KATO, MARY. A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento - Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

_____, A. B. **Ação e mudança em sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação**. In: R. Rojo (Org.), *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____, A. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, Pontes, 1993.

_____, A. B. **Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a lê e a escrever?** Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005.

_____, A. B. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOCH, I. BENTES, A.C. CAVALCANTE, M.M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, I.G.V. & ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKATOS, EVA MARIA, MARCONI, MARINA DE ANDRADE. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

LAPASSADE, GEORGES apud BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LEMLE, M. **Heterogeneidade dialetal: um apelo a pesquisa.** LOBATO, L. (ed.). *Linguística e ensino do vernáculo.* Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1978.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. **Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissões docente.** São Paulo: Cortez, 1998.

MACEDO, MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES. **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos.** São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Texto e linguagem)

MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Apresentação.** In: BAZERMAN, C. *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação.* São Paulo: Cortez, 2005.

_____, L. A. **Leitura e compreensão do texto falado e escrito como ato individual de uma prática social.** In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. (orgs.). *Leitura: Perspectivas interdisciplinares.* São Paulo: Ática, 1998.

_____, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, J.R. **Analysing genre: functional parameters.** In.: CHRISTIE, F. & MARTIN, J.R. (ed) *Genre and Institutions: social processes in the workplace and school.* London: Cassell. 1997.

MATENCIO, M. de L. M. **Referenciação e retextualização: um estudo do resumo e da resenha,** In: Anais de Congresso Internacional da Abralín. Rio de Janeiro, Site ABRALIN: <http://www.lettras.ufrj.br/fale.htm>, 2003. (acesso em 23/03/2016)

MILLER, C. R. [1984] **Genre as social action.** In FREEDMAN, A & MEDWAY, P. (eds.), *Learning and teaching genres.* Portsmouth, N H: Heinemann, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, DANIEL AUGUSTO. **O Método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOTTA-ROTH, D. **Questões de metodologia em análise de gêneros.** In: KAWORSKI et al. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PAIVA, E. V. de. **A formação do professor crítico-reflexivo.** In PAIVA, E. V. de (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RAMIRES, V. **Panorama dos estudos sobre gêneros textuais.** Investigações (Recife), Recife, v. 18, p. 39-67, 2005.

ROGOFF, B.; MALKIN, C. e GILBRIDE, K. (1984) "**Interaction with babies as guidance in development**". In: B. Rogoff and J. L. Wertsch (eds.). *Children's Learning in the Zone of Proximal Development. New Directions to Guild Development*, 23. Saan Francisco: Jossey-Bass.

ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo, EDUC, Campinas, Mercado de Letras, 2000. (Coleção "As faces da Linguística Aplicada")

_____, R. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP_SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP. São Paulo: SEE- SP e SME-SP, 2004. Disponível em <http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/> (acesso em 17/05/2016)

_____, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona).** In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada)

_____, B. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.** In: Schneuwly, B. e Dolz, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SCRIBNER, S., COLE, M. **The Psychology of Literacy.** Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SOARES, MAGDA BECKER. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2.ed. São Paulo, 2004.

SOARES, MAGDA BECKER. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUSA, M. M. F. **A inter-relação entre as sequências textuais e os processos de referenciação anafórica no gênero anúncio**. In: BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. de C.; RAUEN F.J. (Org.). *Anais proceedings*. Santa Catarina: Tubarão, 2007.

STREET, B. apud KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento - Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

_____, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

_____, B. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London and New York: Longman, 1995.

_____, B. **The Meaning of Literacy**. In: WAGNER, D. A.; VENEZKY, R. L. & STREET, B. *Literacy: an International Handbook*. Boulder: Westview Press, 1999.

SWALES, J. **Genre Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____, J. **Research genres: exploration and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TFOUNI, LEDA VERDIANI. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

VIGOTSKY, L. **Thought and language**. Translated by A. Kozulin. Massachusetts: The MIT Press, 1986.

TEXTOS SOBRE ECONOMIA SOLIDÁRIA:

Economia solidária, outra economia acontece: *Cartilha da Campanha Nacional de Mobilização Social – Brasília:* MTE, SENAES, FBES, 2007.

Manual para formadores: *descobrimo a outra economia que já acontece – Brasília:* MTE, SENAES, 2007.

Textos sobre economia solidária disponíveis no site: guayi.org.br/ (acesso em 07/02/2015)

LINKS – acessados e baixados os respectivos arquivos:

A Língua do Nhem, Cecília Meireles: culturafm.cmais.com.br › Programas › RadioMetrópolis (acesso em 23/05/2015)

Charges: humortadela.bol.uol.com.br/charges/49965 (acesso em 07/02/2015):

Estatuto do idoso: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm (acesso em 23/05/2015)

Filme “Central do Brasil”: <https://www.youtube.com/watch?v=NpZgPWTUrIE> (acesso em 02/02/2015)

Letra da música “Que país é esse?”, Legião Urbana: <https://www.vagalume.com.br> › Rock › L› Legião Urbana (acesso em 06/06/2015).

Música “Que país é esse?”, Legião Urbana: <https://www.youtube.com/watch?v=z6uM7FehywQ> (acesso em 06/06/2015).

Texto “Perspectivas em políticas públicas, Sandro Pereira Silva <https://www.escavador.com/sobre/4274104/sandro-pereira-silva> (acesso em 18/06/2015)

MATERIAIS EM CD E DVD:

Economia solidária: outra economia acontece CD1 - documentário; série de 14 programetes.

Economia solidária: outra economia acontece: CD2 – 15 programetes; programa especial.

Economia solidária: outra economia acontece: DVD – documentário; 14 programetes; institucional.

ANEXO

ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DOS ARTESÃOS E PRODUTORES CASEIROS DE FORTALEZA DE MINAS

CAPITULO I

DA DENOMINAÇÃO, SEDE, DURAÇÃO E OBJETIVO

Art.1º- A Associação dos Artesãos e Produtores Caseiros de Fortaleza de Minas, fundada em 18 de setembro de 2003, é uma sociedade civil, constituída pela união de pessoas idôneas que se organizem para fins não econômicos, que terá duração de tempo indeterminado, com sede na Rua Passos, nº440 – Bloco 04 – Sala 01, Bairro Nossa Senhora Aparecida, nesta cidade de Fortaleza de Minas Gerais e foro jurídico na Comarca de Jacuí, Estado de Minas Gerais.

Art.2º- A Associação dos Artesãos de Produtores Caseiros de Fortaleza de Minas, não fará qualquer discriminação de raça, gênero ou religião e nem exercera o proselitismo político partidário tendo seus associados plena igualdade de direitos.

Art.3º- O exercício social da associação coincidir com o ano civil e este estatuto tem poder de regimento interno que aprovado pela Assembleia Geral disciplina o seu funcionamento.

Art.4º- É objetivo da Associação:

- a) prestação de quaisquer serviços que possa contribuir para o progresso e racionalização das explorações artesanais e manufaturadas, caseiras e para melhorar as condições de vida de seus associados;
- b) realizar ações visando o desenvolvimento sustentável;
- c) executar programas de desenvolvimento para melhorar as condições sócio econômicas da comunidade e a qualidade de vida de seus associados;
- d) firmar convênios com associações, autarquias federais, estaduais, municipais e sociais;
- e) promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais;
- f) promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico;
- g) divulgar os trabalhos dos artesãos e produtores caseiros por meio da produção e/ou participação em feiras, eventos, exposições e salões de artes nacionais e internacionais;

Art.5º- Para atingir seus objetivos a Associação dedicara as seguintes atividades:

- a) Filiar-se a outras entidades congêneres, à nível regional ou estadual, sem perder sua individualidade e poder de decisão;
- b) Construir comissões permanentes ou transitórias para determinadas tarefas;
- c) Promover cursos e seminários sobre temas de interesse dos associados, com intuito de desenvolver e criar melhores condições para todos;
- d) Negociar, no interesse comum, a venda de produtos dos associados e de igual modo orientar compras de insumos utilizados pelos associados;

Art.6º- A atividade da Associação será sempre de caráter filantrópico, uma vez que mesmo atuando na comercialização dos produtos dos associados, agirá como agente catalisador, pois os recursos arrecadados se destinarão aos próprios associados, a Associart e ao desenvolvimento das atividades na área social.

CAPITULO II

DOS ASSOCIADOS

SEÇÃO 1

Art.7º- Podem ingressar na associação todas as pessoas e suas famílias, que serão admitidos, a juízo da diretoria, dentre pessoas idôneas, a partir de 16 anos de idade, em pleno gozo e direitos e deveres, e que pela ajuda mútua desejam contribuir para a consecução dos objetivos da associação.

§1º-O numero de associados não terá limite quanto ao máximo, mas não poderá ser inferior a 12(doze).

Art.8º- A demissão dar-se-á a pedido do associado mediante carta dirigida a diretoria não podendo ser negada.

Art.9º- A eliminação será aplicada pela diretoria ao associado que infringir qualquer disposição legal ou estatutaria ou tiver 05 (cinco) faltas consecutivas depois do infrator ter sido notificados por escrito.

§1º- O atingido poderá recorrer para a Assembleia Geral dentro do prazo de 30(trinta) dias contado da data do recebimento da notificação.

§2º- O recurso terá efeito suspensivo até a realização da primeira assembleia geral.

§3º- A eliminação considerar-se-á definida se o associado não tiver recorrido da penalidade, no prazo previsto no §1º deste artigo.

§4º- A qualidade de associado é intransferível.

Art.10º- A exclusão do associado será aplicada pela diretoria com aval da Assembleia Geral, e ocorrerá por morte física, por incapacidade civil não suprida, ou ainda por deixar de atender qualquer disposição estatutária ou requisitos exigidos para a sua admissão ou permanência na Associação.

SEÇÃO II

DOS DIREITOS, DEVERES E RESPONSABILIDADES

Art.11º- São direito dos associados quites com suas obrigações:

- a) Gozar de todas as vantagens e benefícios que a Associação venha a conceder;
- b) Votar e ser votado para membro da Diretoria ou Conselho Fiscal;
- c) Participar das reuniões da Assembleia Geral discutindo e votando os assuntos que nelas se tratarem;
- d) Consultar todos os livros e documentos da Associação em épocas próprias;
- e) Solicitar, a qualquer tempo, esclarecimento e informações sobre as atividades da Associação e propor medidas que julgue de interesses para seu aperfeiçoamento e desenvolvimento;
- f) Convocar a Assembleia Geral e fazer nela representar nos termos e nas condições previstas neste estatuto;
- g) Demitir-se da Associação quando lhe convier.

Parágrafo Único – O associado que aceitar e estabelecer relação empregatícia com a Associação perde o direito de votar e ser votado, até que sejam aprovadas as contas do exercício em que deixar o emprego.

Art.12º- São deveres dos associados:

- a) Observar as disposições legais e estatutárias bem como as deliberações regularmente tomadas pela Diretoria e pela Assembleia Geral;
- b) Respeitar os compromissos assumidos para com a Associação;

- c) Contribuir, por todos os meios ao seu alcance, para o bom nome e para o processo da Associação, desempenhando com fidelidade as atividades que lhes forem confiadas;

Art.13º- Os associados não responderão, ainda que subsidiariamente, pelas obrigações contraídas pela Associação e encargos sociais da Associação.

SEÇÃO III

DA REPRESENTAÇÃO

Art.14º- O associado, por motivo de doença comprovada, poderá fazer-se representar na Assembleia por outro associado, desde que ambos estejam em pleno gozo de seus direitos sociais podendo votar no lugar do associado ausente.

CAPÍTULO

III

DO PATRIMÔNIO

Art.15º- O patrimônio da Associação será constituído:

- a) Pelos bens imóveis e moveis de sua propriedade;
- b) Benfeitorias, materiais e equipamentos que vier e possuir;
- c) Pelos auxílios, contribuições, doações ou subvenção provenientes de entidade publica ou particular, nacional ou estrangeira;
- d) Pelas receitas provenientes da prestação de serviços;
- e) Pelos bens que adquirirem através das promoções comunitárias;
- f) Pelas ações e apólices de divida publica;

CAPÍTULO IV

DOS ÓRGÃOS SOCIAIS

SEÇÃO I

DA ASSEMBLÉIA GERAL

Art.16º- A Assembleia Geral dos associados é o órgão supremo da Associação e dentro dos limites e deste estatuto poderá tomar toda e qualquer decisão de interesse para a associação e seus associados.

Art.17º- A Assembleia reunir-se ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que for julgado conveniente.

Art.18º- Compete à Assembleia Geral ordinária em especial:

- a) Apreciar e votar o relatório, balanço e contas da Diretoria e o parecer do Conselho Fiscal;
- b) Eleger os membros da Diretoria e do Conselho Fiscal;
- c) Decidir sobre a mudança do objetivo e sobre a reforma do estatuto;
- d) Destituir os administradores;
- e) Decidir sobre a extinção da entidade;
- f) Aprovar o regimento interno;
- g) Decidir sobre a conveniência de alienar, transigir, hipotecar ou permutar bens patrimoniais.

Art.19º- Compete à Assembleia Geral Extraordinária:

- a) Deliberar sobre a dissolução voluntaria da Associação e, neste caso, nomear liquidantes e votar as respectivas contas;

Art.20º- É da competência da Assembleia Geral, ordinária e extraordinária, a destituição da Diretoria e do Conselho Fiscal.

Parágrafo Único – Ocorrendo destituição que possa comprometer a regularidade da administração ou fiscalização da Associação, a Assembleia poderá designar diretores e conselheiros fiscais provisórios até a posse de novos, cuja eleição se fará no prazo máximo de 30 (trinta) dias.

Art.21º- A quantidade de associados para a instalação da Assembleia Geral será de 2/3 (dois terços) do numero de associados de associados em primeira convocação e de qualquer numero em segunda convocação.

Art.22º- A Assembleia será normalmente convocada pelo Presidente, mas se ocorrerem motivos graves ou urgentes, poderá também ser convocada por qualquer outro membro da Diretoria,

pelo Conselho Fiscal ou ainda 1/5 (um quinto) dos associados em pleno gozo dos direitos sociais após solicitação não entendida.

Art.23º- A Assembleia Geral será convocada com a antecedência mínima de 08 (oito) dias mediante aviso enviado aos associados e afixando nos lugares públicos mais frequentados.

Art.24º- A Mesa da Assembleia será constituída pelos membros da Diretoria, ou em suas faltas ou impedidos pelos membros do Conselho Fiscal.

Parágrafo Único – Quando a Assembleia não tiver sido convocada pelo Presidente, a Mesa será constituída por 04 (quatro) associados escolhidos na ocasião.

Art.25º- Cada associada terá direito a um só voto e a votação, em regra, será feita por aclamação. A Assembleia pode, optar pelo voto secreto, atendendo-se então às normas usuária.

Art.26º- O que ocorre nas reuniões de Assembleia deverá constar a Ata, aprovada e assinada pelos membros da Diretoria e do Conselho Fiscal, presentes por uma comissão de 05 (cinco) associados designados pela Assembleia e, ainda, por quantos o queiram fazer.

Art.27º- A administração e fiscalização da Associação serão exercidas respectivamente pela Assembleia Geral, por uma Diretoria e por um Conselho Fiscal.

Art.28º- A diretoria será constituída por 06 (seis) elementos efetivos, com as designações de Presidente e Vice Presidente, 1º Secretario e 2º Secretário, 1º Tesoureiro e 2º Tesoureiro, eleitos para um mandato de 02 (Dois anos), entre associadas em pleno gozo de seus direitos sociais sendo permitida uma reeleição consecutiva.

PARAGRAFO PRIMEIRO- Nos impedimentos superiores a 90 (noventa) dias, ou vagando, a qualquer tempo, algum cargo da Diretoria, os membros restantes deverão convocar a Assembleia Geral para o devido preenchimento.

PARAGRAFO SEGUNDO- Após a primeira reeleição no mesmo cargo, a alternância de cargos poderá ocorrer, porém com exigência de renovação de pelo menos quatro elementos na constituição da nova Diretoria.

Art.29º- Compete à Diretoria, em especial:

- a) Estabelecer normas, orientar e controlar todas as atividades e serviços da Associação;
- b) Analisar e aprovar os planos de atividades e respectivos orçamentos, bem como quaisquer programas de investimentos;
- c) Contrair obrigações, transigir, adquirir, alienar ou onerar bens móveis, ceder direitos e constituir mandatários;
- d) Adquirir, alienar ou onerar bens imóveis com expressa autorização da Assembleia Geral;
- e) Deliberar sob a admissão, eliminação ou exclusão de associados;
- f) Indicar o banco ou os bancos nos quais devem ser feitos os depósitos do numerário disponível e fixar o limite máximo que poderá ser mantido em caixas;
- g) Zelar pelo cumprimento das disposições legais e estatutárias e pelas deliberações tomadas pela Assembleia Geral;
- h) Deliberar sobre a convocação da Assembleia Geral;
- i) Apresentar a Assembleia Geral Ordinária o relatório e as contas de sua gestão, bem como o parecer do Conselho Fiscal;
- j) Opcionalmente, constituir por convite o Órgão Consultivo Externo.
- k) Os casos omissos serão resolvidos pela Diretoria e referendados pela Assembleia Geral;

Art.30º- A Diretoria reunir-se-á ordinariamente mensalmente, extraordinariamente mensalmente, extraordinariamente, sempre que for convocada pelo respectivo Presidente, por qualquer outro de seus membros ou por solicitação do Conselho Fiscal.

§1º- A Diretoria considerar-se-á reunida com a participação de todos os seus membros sendo as decisões tomadas por maioria simples de votos.

§2º- Será lavrada ata de cada reunião em livro próprio no qual serão indicados os nomes dos que comparecerem e as resoluções tomadas. A Ata será assinada por todos os presentes.

Art.31º- Compete ao Presidente:

- a) Supervisionar atividades da Associação através de contatos assíduos com os restantes membros da Diretoria;

- b) Autorizar despesas e os pagamentos e verificar frequentemente o saldo “caixa”;
- c) Convocar e presidir as reuniões da Diretoria e da Assembleia Geral;
- d) Apresentar a Assembleia Geral o relatório e o balanço anual, bem como o parecer do Conselho Fiscal;
- e) Representar a Associação em juízo e fora dele, ativa e passivamente judicial e extrajudicialmente;
- f) Manter-se informado de todo o movimento interno e externo da Associação e informar a comunidade sobre os trabalhos realizados e colher opiniões comuns à coletividade;
- g) Assinar juntamente com o tesoureiro, cheques ou documentos que envolvam responsabilidades financeiras da Associação;
- h) Cumprir e fazer cumprir este estatuto e o regimento interno;

Art.32º- Compete ao Vice-presidente:

- a) Substituir o Presidente em suas faltas ou impedimentos;
- b) Assumir o mandato, em caso de vacância, até o seu término;
- c) Prestar, de modo geral, a sua colaboração ao Presidente;

Art.33º- Compete ao Secretário:

- a) Lavrar ou mandar lavrar as atas das reuniões da Diretoria e da Assembleia Geral, tendo sob responsabilidade os respectivos livros;
- b) Elaborar ou mandar elaborar a correspondência, relatórios e outros documentos;
- c) Zelar para que a contabilidade da Associação seja mantida em ordem e em dia;
- d) Verificar os documentos de receitas e despesas;
- e) Fazer e atualizar o registro dos membros da Associação;
- f) Outras atribuições que venham a ser estabelecidas no regimento interno;
- g) Publicar todas as notícias das atividades da Associação;

Art.34º- Compete ao 2º Secretário:

- a) Substituir o 1º Secretário em suas faltas e impedimentos;

- b) Assumir o mandato, em caso de vacância, até o seu término;
- c) Prestar, de modo geral, a sua colaboração de 2º Secretário;

Art.35º- Compete ao Tesoureiro:

- a) Arrecadar as receitas e depositar o numerário no banco designado pela Diretoria;
- b) Proceder aos pagamentos autorizados pelo Presidente;
- c) Proceder ou mandar proceder a escrituração do livro de caixa sob sua responsabilidade da Associação;
- d) Zelar pelo recolhimento das obrigações fiscais, tributárias, previdenciárias e outras, devidas ou da responsabilidade da Associação;
- e) Outras atribuições que venham a ser estabelecidas no regimento interno;

Art.36º- compete ao 2º Tesoureiro:

- a) Substituir o 1º Tesoureiro em suas faltas ou impedimentos;
- b) Assumir o mandato, em caso de vacância, até o seu término;
- c) Prestar, de modo geral, a sua colaboração de 2º Tesoureiro;

Art.37º- Para levantamento bancário, celebração de qualquer natureza, cedência de direitos e constituição de mandatários, será sempre necessária a assinatura de dois membros da Diretoria.

Art.38º- O Conselho Fiscal da Associação será constituído por 03 membros efetivos e 03 membros suplentes eleitos pela Assembleia Geral para um mandato de 03 anos, coincidente com o mandato da Diretoria sendo também permitida uma reeleição consecutiva.

§1º- Os suplentes serão chamados a substituir os efetivos, nas vagas ou impedimentos destes por prazo superior a 60 dias.

§2º- Em suas primeiras reuniões, a Associação escolherá o Presidente e o Secretário entre os seus próprios membros.

Art.39º- Compete ao Conselho Fiscal em especial:

- a) Examinar assiduamente a escrituração e o estado financeiro da Associação;

- b) Assistir às sessões da Diretoria, sempre que dessa faculdade queria usar, onde terá voto consultivo;
- c) Verificar se os atos da Diretoria e da Gerencia estão em harmonia com a lei e com o estatuto e se não são contrários aos interesses dos associados;
- d) Convocar a Assembleia Geral quando ocorrerem motivos graves ou urgentes;
- e) Dar parecer, por escrito, sobre o relatório, balanço e contas anuais apresentadas pela Diretoria;
- f) Opinar sobre aquisição e alienação de bens;
- g) Apresentar relatórios de receitas e despesas sempre que forem solicitadas;

Art.40º- O Conselho Fiscal terá uma reunião ordinária em cada trimestre e as reuniões extraordinárias para que for convocado pelo Presidente, por qualquer outro de seus membros, ou por solicitação da Diretoria.

Art.41º- Tão logo as condições financeiras o permitam, as atividades da Associação serão orientadas, à nível de execução, por um Gerente escolhido e contratado pela Diretoria entre elementos de reconhecida experiência e capacidade.

§1º- As atribuições do Gerente serão estabelecidas no regimento interno.

§2º- O Gerente assistirá, obrigatoriamente, sem direito a voto, as reuniões da Diretoria e da Assembleia Geral salvo impedimento justificado.

Art.42º- Órgão Consultivo Externo

- a) Este Órgão Consultivo Externo tem como finalidade apoiar voluntariamente a Diretoria na tomada de decisão, quando solicitado.
- b) A composição de Órgão Consultivo Externo é por membros da sociedade não pertencentes ao grupo de associadas na Associart.
- c) Este Órgão Consultivo Externo não tem obrigatoriedade de ser formado e fica a cargo da Diretoria a opção pela sua composição.
- d) O período de composição deste Órgão Consultivo Externo deverá ser o mesmo do mandato da Diretoria.

Art.43º- Presidência de Honra

- a) Fica estabelecido o cargo de Presidência de Honra que será ocupada por pessoa que tenha prestado relevantes à Associart.

b) Esta comenda é oferecida como uma honraria após indicação pela Diretoria e aprovação da Assembleia Geral, que deve ser registrada em Ata.

CAPITULO VI

DA CONTABILIDADE

Art.44º- A contabilidade da Associação obedecerá as disposições legais ou normativas vigentes e tanto ela como os demais registros obrigatórios deverão ser mantidos em perfeita ordem e em dia sob responsabilidade de um Contados devidamente registrado em órgão competente.

PARÁGRAFO ÚNICO- As contas, sempre que possível, serão apuradas seguindo a natureza das operações e serviços e o balanço geral será levantado a 31 de dezembro de cada ano.

CAPITULO VII

DA DISSOLUÇÃO

Art.45º- A Associação será dissolvida quando o numero de associadas se reduzir a menos de 12, se este número não for restabelecido no prazo de 12 meses, ou por vontade manifestada em Assembleia Geral Extraordinária, expressamente convocada para o efeito.

Art.46º- Em caso de dissolução e liquidados os compromissos, o remanescente do seu patrimônio liquido, depois de deduzidas, se for o caso, as quotas ou frações ideais serão destinadas à entidade de fins não econômicos designada por deliberação dos associados à instituição municipal, estadual ou federal, de fins idênticos ou semelhantes.

§1º- Por clausulas do estatuto ou, no seu silencio, por deliberação dos associados, podem estes, antes da destinação do remanescente referida neste Art., receber em restituição, atualizando o respectivo valor, as contribuições que tiverem prestado ao patrimônio da Associação.

§2º- Não existindo no Município, no Estado, no Distrito Federal ou no Território, em que a Associação tiver sede, instituição nas condições indicadas neste Art., oque remanescer do seu patrimônio se devolverá a Fazenda do Estado, do Distrito Federal ou de União.

CAPITULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art.47º- As atividades dos diretores, conselheiros, bem como as dos associados, instituidores, benfeitores ou equivalentes serão inteiramente gratuitas, sendo-lhes vedados o reconhecimento de qualquer lucro, gratificação, bonificação, vantagem ou benefícios.

Art.48º- A associação não distribuirá lucro, resultados, dividendo, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio, sob nenhuma forma ou pretexto.

Art.49º- As rendas, recursos e eventuais resultados operacionais serão aplicados integralmente na manutenção e desenvolvimentos dos objetivos institucionais no território nacional.

Art.50º- A receita da Associação necessária à sua manutenção será constituída por:

- a) Doações de qualquer natureza recebidas;
- b) Produto liquido de promoções de beneficência;
- c) Rendas de emprego de capital ou patrimônio que possua ou venha a possuir;
- d) Auxilio de subvenções, doações e contribuições que venha a receber do poder publico;
- e) Auxilio ou recursos provenientes de convenio que venha a receber de entidades privadas ou publicas;

Art.51º- A área de atuação da Associação será a Cidade de Fortaleza de Minas.

Art.52º- Este estatuto poderá ser reformado em qualquer tempo, por decisão da maioria absoluta dos associados em Assembleia Geral especialmente convocado para esse fim e entrará em vigor na data de registro em cartório.