

PRÁTICAS DISCURSIVAS E ORGANIZAÇÃO SOCIAL: O LETRAMENTO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Ana Maria Pires NOVAES
Centro Universitário Augusto Motta
profananovaes@hotmail.com

Resumo: Este trabalho, fundamentado na concepção de gêneros do discurso de Bakhtin (2000), nos trabalhos de Soares (1998; 2003) e de Rojo (2009) e nos estudos de Gohn (2009; 2010), entre outros, pretende avaliar práticas de letramento dos sujeitos participantes do Projeto *LETRAGUIA*, desenvolvido pelo curso de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Desenvolvimento Local do Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM, na comunidade Nova Holanda - Complexo da Maré, Rio de Janeiro. O *LETRAGUIA* liga-se a um projeto maior de inserção social - *Projeto Cheiro de Vida* -, em parceria com a ONG Grupo de Assistência Solidária e Ação Social (Grupo ASAS) para gestão, produção e comercialização de artesanato com o uso de plantas medicinais (aromáticas). Busca-se, por meio da educação não formal, em um contexto social específico, desenvolver habilidades de leitura e escrita necessárias para que os atores sociais possam gerir o empreendimento e construir espaços de cidadania na comunidade em que se inserem.

Palavras-chave: práticas de letramento; Grupo ASAS; educação não formal; cidadania.

1. INTRODUÇÃO

O complexo da Maré, um dos mais populosos conjuntos de favelas do Município do Rio de Janeiro, localizado entre a Avenida Brasil e a Linha Vermelha, é constituído de favelas planas, intimamente unidas, num total de 17 comunidades. Marca-se por apresentar uma população predominantemente de origem nordestina e/ou negra, com baixo poder aquisitivo, pouco qualificada profissionalmente, quase sempre com baixo nível de escolaridade. Tais dados potencializam a pobreza e, por consequência, muitas vezes, a violência. Em contrapartida, a diversidade de pessoas e grupos lhe configura realidades cotidianas variadas e contribui para a riqueza cultural da comunidade, que precisa ser considerada na construção da identidade de seus moradores.

Em 2010, na tentativa de criar um empreendimento que utilizasse a vocação dos atores locais – manutenção de uma horta comunitária e saber popular sobre plantas medicinais – começou a ser desenvolvido, numa parceria entre o curso de Mestrado Profissional Interdisciplinar em Desenvolvimento Local da UNISUAM - Centro Universitário Augusto Motta e a comunidade, o “Projeto Cheiro de Vida”. Tal projeto consiste na produção de artesanato com plantas aromáticas para geração de renda de um grupo de mulheres

participantes do Grupo ASAS, ONG Grupo de Assistência Solidária e Ação Social. Durante sua implementação, percebeu-se que suas integrantes, para gerir, de forma mais competente, esse e outros projetos de geração de renda, necessitavam desenvolver a compreensão leitora e a escrita, principalmente de gêneros de textos que circulam no domínio do trabalho e das atividades empreendedoras.

Inicialmente, em contatos informais com o grupo, foi possível observar que algumas se encontravam, ainda, em um nível rudimentar de *alfabetismo*, ou seja, eram capazes, apenas, de realizar leitura de textos bem simples, em que localizavam, quase sempre, uma informação explícita. Em relação à escrita, mostravam também dificuldade para registrar, numa situação de venda de artesanato, por exemplo, as encomendas de produtos e, até mesmo, o valor recebido. Outras eram capazes de ler e compreender textos de média extensão, localizar informações, realizar inferências. Mas, independente do nível de *alfabetismo* em que se encontravam, todas, em maior ou menor intensidade, precisavam vivenciar atividades de letramento, por meio de ferramentas adequadas, que lhes possibilitasse não só a capacitação para a gestão do negócio, mas também para a organização com objetivos comunitários.

Sabe-se que as capacidades de leitura e escrita são múltiplas e diversificadas. Não basta reproduzir as letras nem só decodificá-las. As ações direcionadas para o exercício da cidadania só se efetivam aliadas à possibilidade de os indivíduos realizarem a leitura do mundo, de compreenderem o que ocorre ao seu redor. Em qualquer ato de leitura é preciso que os indivíduos acionem o conhecimento sociocognitivo, levantem hipóteses, façam comparações, inferências, para aí, sim, poderem, de fato, compreender, interpretar, dizer o mundo e, nele, ter lugar. Para atender a essas necessidades, iniciou-se em 2011 o Projeto *LETRAGUIA*, por meio do qual se intenta oportunizar não só situações de letramento, como também a troca de saberes e experiências entre os participantes.

Em encontros semanais, as atividades se desenvolvem a partir da leitura e da escrita de textos de variados gêneros que circulam no domínio discursivo do trabalho, em especial do trabalho cooperativo. Busca-se, dessa forma, alcançar a dimensão social do letramento, ou seja, que as participantes sejam capazes de desenvolver, em um contexto social específico, habilidades de compreensão leitora e de escrita necessárias para o funcionamento e desenvolvimento do grupo e da comunidade em que se inserem. Por meio de diferentes atividades, objetiva-se uma articulação entre o letramento social, aprendido em situações concretas da vida em comunidade, e as práticas da cultura letrada e o que dela deriva. Configurando-se como práticas educativas não formais, as atividades de letramento buscam respeitar a cultura local e os interesses e necessidades dos envolvidos.

O fato de o grupo já estar estruturado em torno de um objetivo comum – produção de artesanato para geração de renda – foi determinante para despertar o interesse na apropriação da letra e capacitação para leitura e escrita de gêneros, cujo domínio torna-se decisivo para a gestão do empreendimento.

O presente artigo visa discutir algumas práticas de letramento realizadas pelo grupo no período de maio a setembro de 2011 e avaliar, em que medida, os textos produzidos pelos sujeitos participantes já revelariam um domínio menos incipiente de leitura e escrita.

2. LETRAMENTO E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Nas culturas grafocêntricas, onde a escrita é vista como atividade indispensável para a circulação de idéias, o acesso à leitura tornou-se essencial ao indivíduo. À medida que as situações da vida social se tornam mais complexas, há a necessidade de que um maior número de pessoas esteja habilitado para lidar com as várias formas de escrita. Dessa forma, fica evidente que não basta aprender a ler e a escrever, é necessário incorporar essas práticas às situações da vida cotidiana.

Inúmeras pesquisas e estudos produzidos, em especial a partir dos anos setenta, apontam para questões que envolvem o ato de ler como compreensão, ultrapassando a visão simplista de leitura como decodificação. Nos anos oitenta, diferentes abordagens teóricas elegem o texto como objeto de estudo e de ensino, e a leitura passa a ser vista como resultado da interação texto, leitor e autor. Posteriormente, os estudos do discurso passam a considerar leitura e escrita em relação às diversas instituições sociais, aos diferentes gêneros do discurso, valorizando, entre outros aspectos, suas funções sociais.

Soares (1998, p.72), em obra de referência sobre o tema, afirma que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Ao tratar da questão, Rojo (2009, p.11) comenta que as práticas sociais de letramento vão constituindo os níveis de *alfabetismo* dos indivíduos e que essa prática não é só escolar. Há muitos alfabetizados que leem, escrevem, mas não conseguem fazer a leitura do mundo, não atribuem sentido ao que leem, apenas decodificam as letras. É a capacidade de utilizar a leitura e a escrita face às demandas do contexto em que está inserida e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida, que caracteriza a pessoa como “alfabetizada funcional” (SOARES, 2003). Por outro lado, é possível não ser escolarizado, mas “participar de práticas de letramento”, ser, assim, de certa maneira, letrado.

Nesse sentido, no dizer dessa autora, pode-se falar em “letramentos múltiplos”, alguns dominantes, como o letramento escolar, o acadêmico, por exemplo; outros “marginais e desvalorizados”, como as práticas de letramento cotidianas. Ainda, segundo Rojo (2009, p.102), as abordagens mais recentes de letramentos apontam para “a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua / linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”.

Bakhtin (2000, p.282), ao se referir às esferas de atividades e de circulação dos discursos, diz que, assim como “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, também, através de enunciados concretos, a vida penetra na língua”. As esferas das atividades humanas, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Ao representarem as diferentes situações em que o universo das atividades humanas se manifesta, os enunciados acabam por refletir as condições específicas e as finalidades diversas de cada uma dessas esferas não só por seu conteúdo temático e estilo verbal, mas também e, sobretudo, por sua *construção composicional* (BAKHTIN, 2000, p.279).

O fato de os indivíduos circularem em diferentes esferas de atividades (familiar, profissional, religiosa, escolar, cultural, entre outras) e em diversas posições sociais, leva-os a mobilizar, em função da especificidade da esfera de comunicação, do modo de produção e recepção do texto, diferentes competências e a elaborar “tipos relativamente estáveis de enunciado”, por Bakhtin denominado *gêneros do discurso*. Os gêneros têm uma forma típica, padrão, de serem realizados, moldada no social, na cultura, e apresentam grande heterogeneidade em decorrência de serem as esferas de utilização da língua extremamente variadas.

As práticas de letramento, vivenciadas em contextos sociais diversos, também contribuem para o resgate da auto-estima e “o empoderamento dos agentes sociais em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global” (SOUZA SANTOS, 2005).

Neste trabalho, o objetivo não é contrapor o letramento escolar ou dominante às práticas de letramento cotidianas ou àquelas que se desenvolvem nos espaços extramuros da escola. O que se pretende é discutir a possibilidade de se atender às necessidades educativas da vida contemporânea e colaborar para a emancipação e autonomia dos indivíduos, sujeitos do processo de construção de saberes e do próprio conhecimento.

Nesse sentido, a educação abarca espaços fora das instituições escolares. Como afirma Gadotti (2005, p.3), “além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos.” Em outras palavras, a sociedade civil “está se fortalecendo,

não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimento.” Ao relacionar educação formal e educação não formal, diz esse autor:

A educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de *progressão*. [...]

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da *escola* é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da *cidade* (apenas para definir um cenário de educação não formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de *educação informal*. (GADOTTI, 2005, p.2)

Para Trilla (2008), o crescente aumento da demanda de educação em face da incorporação de setores tradicionalmente excluídos dos sistemas educacionais, as transformações do mundo do trabalho que exigem novas formas de capacitação profissional, o desenvolvimento tecnológico, que permite a formação e aprendizagem fora dos sistemas presenciais da escolaridade convencional, a crescente sensibilidade social para a necessidade de implementar ações educativas em setores da população socioeconomicamente marginalizados, entre outros fatores, têm gerado novas possibilidades pedagógicas não escolares, novos espaços educacionais que buscam satisfazer essas necessidades. Além disso, “a idéia de educação permanente vem legitimando novas instituições, novos meios e recursos educacionais não escolares” (TRILLA, 2008, p.25).

Contrariando a tradição de setorializar os três tipos de educação - formal, não formal e informal - numa tripartição, esse autor, argumenta que a educação formal e a educação não formal deveriam ser subclasses de um mesmo tipo de educação, distinguindo-se não exatamente por seu caráter escolar ou não escolar, mas por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regado. Já a educação informal, por ser um processo, em que as pessoas, durante a vida inteira, “adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio de experiências diárias e de sua relação com o meio”, ocuparia outra posição (TRILLA, 2008, p.33-35). Assinale-se, ainda, que o aprendizado na educação não formal não é espontâneo, mas construído em determinadas condições, tem intencionalidades e propostas, o que não acontece com a educação informal.

Libânio (apud GOHN, 2010 a, p.37), ao destacar a relação entre educação formal e informal, pondera:

A educação formal e não formal interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não formal não podem prescindir da educação formal (escolar ou não, oficiais ou não) e as de educação formal não podem separar-se da não formal, uma vez que os educandos não são apenas *alunos*, mas participantes das várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura etc. Trata-se, pois, sempre, de uma interpenetração entre o escolar e o extraescolar.

Gohn (2010a, p.33), ao conceituar educação não formal, distinguindo-a de concepções como educação social, educação continuada, entre outras, esclarece:

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações / instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

As práticas de educação não formal estão no centro das atividades das ONGs e das entidades do Terceiro Setor, nos movimentos e ações de grupos identitários, normalmente pertencentes às camadas populares, que lutam por direitos sociais, políticos, econômicos, entre outros, na economia solidária, no cooperativismo, nos programas sociais para atuação no mercado de trabalho.

Para caracterização correta do grupo a que pertencem os sujeitos participantes do letramento, foco deste artigo, é importante distinguir economia solidária de economia informal. Enquanto esta vende produtos industrializados, na forma de comércio ambulante ou importados clandestinos, aquela “representa uma grande diversidade de empreendimentos, heterogêneos, unidos ao redor de estratégias de sobrevivência (trabalho, geração de renda), articulados por ONGs” (GOHN, 2010 b, p.136). Esse tipo de economia caracteriza-se pelo trabalho coletivo, pela condenação à concorrência e frequente presença de políticas de apoio ou subsídios às suas produções. É o que se observa no trabalho desenvolvido pelas artesãs do Grupo ASAS, que, com fomento da FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) e apoio da PETROBRAS para geração de renda, comercializam artesanato produzido com plantas medicinais (aromáticas) de uma horta comunitária.

Importa destacar, ainda, que a educação não formal deve ser definida como um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a cidadania. Tal formação envolve aprendizagens não só de ordem subjetiva - relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas, como também a aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais, entre outras, que as capacitem para uma atividade de criação, da qual resulte um produto como

fruto do trabalho realizado (COHN, 2009, p.32-33). Nesse processo de aprendizado, os indivíduos, inseridos num contexto social específico, passam a ter consciência de seus direitos, percebem diferenças, convivem com a diversidade e buscam em conjunto resolver problemas com os quais se defrontam. Em relação ao trabalho, passam a ter condições de discutir sua organização, os fatores de produção, os custos, a implementação de novas propostas. Podem, ainda, construir uma linguagem comum que lhes possibilite ler o mundo, participar do grupo, interagir com seus pares. Como afirma Bakhtin (1986), a gênese da linguagem e da aprendizagem encontra-se no social; na interação verbal, sujeitos sócio-historicamente organizados, partilham experiências, constituem sentidos, constroem sua linguagem.

3. PRÁTICAS DISCURSIVAS EM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Nas atividades iniciais com o grupo, buscou-se traçar uma panorâmica da história de leitura e dos níveis de letramento dos participantes de modo a avaliar as necessidades e expectativas dos atores. Essa diagnose foi feita por meio de conversas informais e discussões suscitadas nas primeiras rodas de leitura, cuja finalidade foi conscientizar o grupo da importância da ação coletiva e da prática de letramento para uma gestão bem sucedida. O texto de abertura foi um fragmento da obra *A águia e a galinha*, de Leonardo Boff, mas precisamente a história, que metaforiza a condição da existência humana; a dimensão do cotidiano limitado, simbolizado pela galinha, e a possibilidade da abertura ao ilimitado, de superação dos obstáculos, representada pela águia. O objetivo era despertar no grupo a auto-estima, o compromisso com o empreendimento, a vontade de buscar novos horizontes e a consciência de que o letramento colaboraria para isso. Após a leitura, da qual nem todas participaram a princípio, por inibição, bloqueios, medo de errar, o tema foi debatido e algumas elaboraram a primeira produção escrita, como a que segue:

Bom, podemos aprender nesse texto que pra tudo na vida temos que tomar coragem. Assim com a águia nós temos o nosso dever para realizar aqui na terra.

Temos sempre que acreditar que podemos fazer algo melhor na nossa vida. Voar alto como a águia. Para alcançar os nossos sonhos e ter a nossa Vitória em nossas mãos. (TEXTO I)

No encontro seguinte, em atendimento ao objetivo inicial e buscando motivá-las para o exercício de outros papéis na sociedade (o grupo é constituído de donas de casa, algumas com mais de 50 anos) foram trabalhados dois textos: *Mulheres de Atenas*, de Chico Buarque

de Holanda, e *Mais macho que muito homem*, de Heloneida Studart, momento em que foram debatidos os temas submissão e direitos da mulher.

A partir desse contato inicial e da percepção das peculiaridades do grupo, foram selecionados temas e escolhidos os gêneros textuais que se transformariam em objeto de ensino-aprendizagem. As rodas de leitura e oficinas de texto realizaram-se semanalmente, com vistas a inserir os atores no universo da leitura e proporcionar a discussão de questões do cotidiano vivenciado.

Para as atividades foram escolhidos gêneros textuais típicos do empreendimento, como, carta comercial, carta de solicitação e de reclamação, e-mail, requerimento, *folder*, ata, entre outros, exigidos para as tarefas de gestão, como também gêneros que circulam em outras esferas de atividades (familiar, doméstica, da cultura, do lazer) de modo a contemplar o cotidiano dos atores sociais. Houve sempre o cuidado de definir os interlocutores para os quais o texto se destinava, a finalidade e o portador no qual circularia, de modo que a aprendizagem ocorresse em situações concretas de comunicação. A seguir, as atividades se desenvolveram em etapas: a) Leitura de textos do gênero escolhido, percepção de suas características, suas particularidades, seu contexto de produção e circulação, as esferas sociais em que transita; b) discussão com o grupo; c) reconhecimento dos aspectos discursivos relevantes que compõem o estilo do gênero; d) produção escrita de um texto em colaboração no gênero escolhido e análise coletiva a partir dos aspectos já levantados; e) reescritura do texto pelos participantes, observando os pontos levantados na análise coletiva.

As etapas relacionadas não se constituíram sequências fechadas. As potencialidades dos atores e as necessidades de aprendizado do grupo orientaram o curso das atividades e o conteúdo a ser trabalhado.

O primeiro gênero textual trabalhado foi carta. Embora esse gênero se materialize em categorias distintas de textos, com diferentes propósitos comunicativos, e circulem em diversas esferas de atividade, as cartas têm em comum uma estrutura básica: a seção de contato, o núcleo ou corpo da carta, onde se define seu tipo, e a seção de despedida. Assim, pode-se falar em carta pessoal, carta do leitor, carta de reclamação, carta resposta, que atendem a diferentes funções. As cartas pessoais, por estarem mais próximas das experiências cotidianas foi o primeiro tipo trabalhado. A temática sugerida foi o dia-a-dia dos enunciadores, o destinatário escolhido uma das educadoras do projeto. Viu-se nessa proposta mais uma oportunidade para que o conhecimento sobre os participantes se ampliasse.

Transcreve-se exemplo:

Rio de Janeiro, 7 de junho de 2011.

Querida Geralda, venho por meio desta carta, lhe dizer como é o meu dia a dia. Acordo cedo, logo pela manhã tomo meus remédios da pressão, pois sou hipertensa tenho remédio que tomo em jejum. [...] depois vou segunda, quarta e sexta vou para a academia de 9 as 10 da manhã. Quando chego vou fazer o almoço para eu e minha neta almoçar e coloco ela para o colégio. Na terça feira e quinta feira tenho pela manhã compromisso na igreja, e a tarde vou para o projeto cheiro de vida e letraguia:

E durante o resto do dia cuido dos meus afazeres [...] A tarde cuido do jantar esperando pela chegada do meu esposo pois ele sai 5 horas da manhã e chega só a noite. E também tem noite que vou a igreja.

Querida Geralda esse é o meu dia a dia.

Um abraço de sua amiga

Nice (TEXTO II)

Os textos produzidos foram o ponto de partida para a discussão das marcas textuais e linguísticas do gênero “carta”: conteúdo, composição/estrutura - remetente, destinatário, local, data, formas de cortesia, corpo do texto, assinatura e endereçamento -, o grau de intimidade entre os interlocutores. Embora os textos analisados apresentem marcas que revelam o nível de *alfabetismo* dos enunciadores, é necessário salientar que esse tipo de carta tem um caráter coloquial em estilo e temática por caracterizar-se como forma de comunicação eminentemente pessoal e espontânea, espécie de uma conversa escrita entre emissor e destinatário. Em geral, esse subgênero pode ser classificado como carta de narração e/ou reflexão, carta de conselho, carta de pedido e carta de contato, tendo em vista o propósito comunicativo do emissor (NOVAES, 2006). No caso da proposta apresentada, o tipo produzido não poderia deixar de ser narrativo, uma vez que o texto deveria apresentar uma sequência de ações realizadas pelo sujeito-autor no seu cotidiano.

Nas aulas seguintes, outros subgêneros foram apresentados ao grupo: cartas de leitores, que determinou uma pesquisa nas seções de jornais e revistas em que esse tipo é encontrado, cartas de solicitação e de reclamação. Dos diferentes tipos analisados, a carta comercial exigiu maior empenho das participantes e uma análise mais acurada, visto a necessidade de domínio desse gênero (ou subgênero) para gestão e comercialização do artesanato que produzem. Chamou-se atenção para as expressões mais comuns presentes nas diferentes partes da carta (na invocação, no corpo da carta, no fecho), as formas de gentileza e as qualidades que o texto deve apresentar entre as quais foram destacadas boa apresentação, clareza, correção, objetividade, concisão e impessoalidade. Com o objetivo de que a aprendizagem ocorresse em uma situação concreta de interlocução, foi elaborada em colaboração uma carta a ser encaminhada à reitoria da UNISUAM para divulgação do

artesanato produzido pelo grupo no “Projeto Cheiro de Vida” e uma lista de itens com o preço de cada um deles. A educadora que conduziu a atividade chamou atenção para a forma de tratamento a ser utilizada, para a objetividade e impessoalidade do texto. Foi trabalhado na ocasião o vocabulário, buscando-se em conjunto os termos mais adequados. O texto passou por processo de reescritura várias vezes, atendendo-se às escolhas dos emissores. Após a elaboração do texto definitivo, fotos dos produtos foram anexadas à carta que foi entregue à reitoria da IES pela diretora da OGN Grupo ASAS.

Transcreve-se a carta:

Rio de Janeiro, 23 de agosto de 2011.

Ao Magnífico Reitor do Centro Universitário Augusto Motta

Assunto: Proposta de venda de produtos artesanais do “Projeto Cheiro de Vida” – ONG Grupo ASAS

O “Projeto Cheiro de Vida” é desenvolvido por um grupo de artesãs da Comunidade da Maré a partir de uma iniciativa do Grupo ASAS com apoio do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Local da UNISUAM, da FAPERJ e PETROBRAS. Tem como finalidade a produção de artesanato com a utilização de plantas medicinais e aromáticas, entre outros itens.

A presente carta tem como objetivo apresentar nossa lista de produtos, para que possa ser avaliada a possibilidade de aquisição dos artigos oferecidos como ação de responsabilidade social, tão característica dessa instituição.

Contando com a sua colaboração, antecipadamente agradecemos.

Grupo ASAS (TEXTO III)

Em atendimento à necessidade de que gêneros de outras esferas de atividade e outros domínios discursivos (doméstico, da cultura, do saber popular, do lazer) fossem contemplados, escolheram-se gêneros como, por exemplo, receita culinária, provérbio, fábula e conto. A receita culinária, gênero que se materializa em textos de tipologia injuntiva e faz parte do cotidiano das donas de casa, deu origem a um caderno de receitas, item que engrossará a lista de produtos comercializados pelo grupo. A partir de textos selecionados pelas participantes, a sequência foi analisada a partir do conteúdo temático que se divide em duas partes: lista de ingredientes e modo de fazer. Chamou-se atenção para a presença de uma série de ações que expressam o desejo de levar o destinatário a agir, pressupondo que este está apto a realizá-las (o “como fazer”). Numa das aulas, a participante “Tia Maria”, espécie de líder do grupo, detentora do saber popular sobre plantas medicinais e que trabalha na horta

comunitária, preparou um bolo com rama de cenoura que foi servido após o encontro acompanhando o chá habitual.

Da receita passou-se aos provérbios, que fazem parte do conhecimento de mundo dos indivíduos e se caracterizam como discurso sempre citado. Avaliou-se o tom de conselho, de alerta que esse gênero apresenta, a relação que tem com a natureza humana e sua constituição como sentença que encerra uma verdade incontestada da sabedoria anônima. A atividade decorreu com apresentação dos provérbios recolhidos por cada uma, seguida da interpretação realizada coletivamente. Dos provérbios selecionados, apresentam-se, a título de exemplo, os seguintes: “Amigo é igual ao sol, só aparece quando o tempo está bom.” / “Olho grande não entra na China.” / “Dê com a mão direita, mas que a esquerda não veja.” / “Boa romaria faz, quem na sua casa vive em paz.” Em relação às marcas formais, foram destacadas a frase breve e a frequente rima, elementos que favorecem a sua memorização.

Dos gêneros da ordem do narrar foram escolhidas fábulas e o conto *Um apólogo*, de Machado de Assis. A escolha do gênero fábula atendeu ao objetivo de trazer à discussão histórias que, mesmo escritas, são representativas da tradição oral e do modo de vida dos grupos sociais ao longo dos séculos. Um dos gêneros mais antigos possibilita, por meio de animais e seres mágicos, a crítica aos desmandos da elite, o registro das qualidades e defeitos dos seres humanos e do estilo de vida dos povos. As atividades com fábulas permitiram a leitura do mundo, o estabelecimento de relações com a realidade social vivenciada, com os problemas da comunidade, com questões políticas e éticas. Ao se discutir a forma composicional das fábulas, as participantes perceberam não só os elementos da estrutura narrativa como também o ensinamento de ordem moral que encerra os textos desse gênero. Quanto ao conto *Um apólogo*, ele foi selecionado por sua proximidade com a fábula e pelo interesse revelado por parte do grupo acerca do escritor Machado de Assis.

Segundo Gohn (2009, p.33), “a escolha dos temas geradores dos trabalhos com uma comunidade não pode ser aleatória ou pré-selecionada, imposta do exterior para o grupo.” Devem emergir de temáticas que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, com a cultura local, seu modo de vida, com práticas coletivas, entre outros aspectos.

Numa das aulas, quando se discutiam as condições de vida na comunidade, as dificuldades enfrentadas, em especial pelos jovens, pela falta de oportunidade, uma das educadoras comentou que havia, ao longo da história, exemplos de superação. Dessa forma, o nome do escritor Machado de Assis veio à baila, por ter ele nascido no Morro do Livramento e lá, próximo à zona portuária e ao Morro da Providência, ter vivido como menino pobre para, posteriormente, tornar-se grande escritor da língua portuguesa.

Após a leitura do conto e definição do gênero apólogo, bem como da observação de suas características temáticas e estruturais, foi feita uma atividade de vocabulário para que se explorasse o emprego de determinadas palavras e expressões de fraca presença no linguajar usual (“coser”, “ínfimo”, por exemplo). Além disso, foram destacadas formas linguísticas que caracterizam hábitos, costumes, usos da época, como, por exemplo, “modista” e “corpinho”. Para finalizar essa etapa do trabalho com os gêneros do narrar, foi realizada atividade em que as participantes, a partir da escolha de uma fábula ou do conto, produziram um texto de natureza avaliativa. Algumas optaram por apresentar um comentário mais amplo, abarcando as leituras dos textos desse grupamento, como se vê no exemplo que segue:

Bom, a professora Ana Maria pediu que eu falasse sobre a parte das fábulas, *A corte e o leão, A cabra e o asno, O cisne e o cozinheiro e Um apólogo.*

Bom, a parte que eu mais gostei da Corte e o leão foi a da raposa. Ela que fez bem de ficar calada, usou de esperteza, muitas das vezes é melhor ficar calada, do que abrir a boca e se dar mal que nem o urso e o macaco.

E sobre A cabra e o asno, é como diz o ditado popular o feitico acaba virando sobre o feiticeiro. E quem maquina contra os outros termina fazendo mal a si próprio.

Agora sobre o Cisne e o cozinheiro: a sorte foi do cisne que com o lamento bem manso e suave, não foi para a panela do cozinheiro.

E para finalizar, vamos falar de um apólogo.

Sobre a fábula de um apólogo eu tirei a última parte que diz assim:

Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faz como eu que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam fico. Eu achei engraçado a palavra do professor, que abanando a cabeça disse:

-Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Essas são as minhas palavras. (TEXTO IV)

O que se observa, no exemplo transcrito, é que o ato de ler enquanto atribuição de sentido, compreensão foi realizado pelo sujeito e se revela nos recortes de partes significativas de cada um dos textos trabalhados. Outro aspecto que ressalta é o discurso citado, presente tanto no terceiro parágrafo, na transcrição da moral da fábula (“quem maquina contra os outros termina fazendo mal a si próprio”), quanto no fragmento selecionado de *Um apólogo*. Quanto à escrita, a produtora, embora não faça uso de articuladores textuais mais precisos, consegue, por meio do conector E, do advérbio AGORA, manter a progressão textual. Garante também a continuidade temática a partir da colocação, no primeiro parágrafo, do tópico que será comentado.

IV. CONCLUSÃO

Buscou-se neste artigo apresentar alguns resultados de uma experiência de práticas de letramento, desenvolvida no período de cinco meses, com um grupo de artesãs da Comunidade da Maré, Rio de Janeiro, que participam de projeto social para geração de renda.

A partir da contextualização do espaço sociocultural dos sujeitos e da discussão teórica de aspectos importantes para a temática abordada – concepções de alfabetismo, letramentos, gêneros discursivos e educação não formal - entre outras questões, foram apresentadas e analisadas algumas atividades de leitura e escrita, centradas no trabalho com gêneros que circulam em diferentes esferas de atividades, tanto no domínio do trabalho, como no das experiências cotidianas.

O estudo realizado comprovou a validade da iniciativa, uma vez que já podem ser percebidos avanços no desenvolvimento das habilidades e no interesse das participantes pelo universo da leitura. Espera-se que o projeto LETRAGUIA alcance a dimensão social do letramento para que, num futuro breve, os sujeitos envolvidos possam, com autonomia, gerir o empreendimento e outros projetos sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Ensino Superior).

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal / não formal*. Sion, Suisse: Institut International des Droits de l'enfant – IDE, 2005.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010 a.

_____. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 b.

_____. *Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social*. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, jan./abr. 2009, p. 28-43.

NOVAES, Ana Maria Pires. *Carta: uma leitura bakhtiniana do gênero*. In: *X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada*, 2006, Rio de Janeiro. *Lugares dos Discursos*. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2006.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda B. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998.

SOUZA-SANTOS, Boaventura de. Os processos da globalização. *In*: _____ (org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 25-102.