



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANGELA DONDONI

**PROJETO DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COMO FORMA  
DE AÇÃO SOCIAL: BIOGRAFIA DE MULHERES**

CASCAVEL – PR  
2018

ANGELA DONDONI

**PROJETO DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COMO FORMA  
DE AÇÃO SOCIAL: BIOGRAFIA DE MULHERES**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Nível de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito para a obtenção parcial do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Ensino, Aprendizagem e formação de professores.

CASCADEL – PR  
2018

ANGELA DONDONI

**PROJETO DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL COMO FORMA  
DE AÇÃO SOCIAL: BIOGRAFIA DE MULHERES**

CASCADEL – PR  
2018

## **DEDICATÓRIA**

Ao senhor Deus, meu Pastor.

À minha orientadora, professora Maria  
Elena.

Aos meus amados filhos, Yara e Pedro.

A toda minha família.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é fundamental no encerramento desta jornada.

À Deus, pela energia revigorante na condução do trabalho.

Agradeço em especial à minha orientadora, professora Maria Elena Pires Santos, pelos ensinamentos, orientações, dedicação e sabedoria, a você professora, toda minha admiração e carinho.

Aos professores Greice da Silva Castela, Carmen Teresinha Baumgartner, Terezinha Conceição da Costa Hübner, Sanimar Busse, Aparecida Feola Sella, Valdeci Batista de Melo Oliveira, Clarice Corbari, Maria Elena P. Santos, Luciane Thomé Schröder e Rita Maria Decarli Bottega, por compartilharem seus conhecimentos como profissionais dedicados e comprometidos, com quem muito aprendi.

À CAPES/CNPq pelo investimento e incentivo na pesquisa, esse auxílio contribuiu significativamente para a realização deste trabalho.

À coordenadora do programa professora Greice da Silva Castela e a secretária Cristina, que, sempre tão prestativas e atenciosas, gentilmente nos orientaram.

Às minhas queridas amigas de caminhada, Simone Bernardi, Simone, Ana, Doris, Izabella, Gabriella, Silvana, Luciana, Rosana e Vanusa, amizades construídas pelo companheirismo, carinho e aprendizado.

À direção, à vice-direção, aos professores e aos funcionários do Colégio Estadual do campo Alberto Santos Dumont, pelo apoio e atenção durante a implementação do trabalho.

À minha família, pelo incentivo nos momentos difíceis, palavras de motivação e carinho.

À minha filha Yara e ao meu filho Pedro, por serem a razão de minhas lutas e minha felicidade.

Gostaria de agradecer, em geral, àqueles que participaram de maneira direta e indireta no desenvolvimento dessa pesquisa. Enfim, a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho, a minha gratidão.

## RESUMO

A presente pesquisa busca discutir alguns conceitos, bem como desenvolver, aplicar e analisar os resultados de um projeto de letramento voltado para o gênero discursivo Biografia, especificamente de mulheres, para alunos do 9º ano do ensino fundamental. A partir da leitura e análise de textos biográficos produzidos por diversos autores, buscou-se problematizar, juntamente com os alunos, o papel social da mulher e, ainda, produzir biografias com as histórias de vida das mulheres da comunidade a fim de que, posteriormente, fosse organizado um livro com essas biografias. A fundamentação teórica que sustenta essa pesquisa, passa por autores que pesquisam sobre o Letramento e também Educação, como por exemplo Kleinam (2010), Rojo (2002), Freire (1996), entre outros. O intuito era de que este projeto cativasse o aluno e contribuísse para que o educando se colocasse como sujeito ativo e protagonista de suas aprendizagens, tornando-se mais capacitado para lidar com as práticas do mundo. A pergunta de pesquisa que norteia o trabalho é a seguinte: Como um projeto de letramento que tem como foco a leitura e escrita do gênero discursivo biografia de mulheres pode contribuir para que alunos e professora associem os saberes escolares e os saberes locais, colocando-se como protagonistas de suas práticas? Os resultados de minhas análises foram obtidos por meio de observações, gravações, diários de campo e produções escritas dos alunos. A partir das observações e análises e ao longo da aplicação do projeto de letramento, a turma mostrou-se, na sua maioria, engajada e participativa no desenvolvimento e execução das atividades. Além disso, os alunos envolvidos pesquisaram e produziram biografias das mulheres de sua comunidade, o que foi uma atividade importante tanto para os educandos quanto para as mulheres participantes, que encontraram nessa atividade espaço para suas vozes e tiveram suas histórias de vida registradas. Associamos, dessa maneira, conhecimentos escolares e conhecimentos locais, promovendo um entrelaçamento de culturas e aprendizagens distintas. Dessa forma, podemos considerar que fica evidente o protagonismo de todos os sujeitos envolvidos no projeto, inclusive da pesquisadora, na medida em que, durante o desenvolvimento do projeto, por meio das leituras e produção de biografias, pode-se entender que o conhecimento não fica restrito ao ambiente escolar e, o mais importante, que conhecimentos da escola podem ser associados a outras aprendizagens, tais quais as encontradas na comunidade em que vivemos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento; protagonismo; Ensino Fundamental; biografia de mulheres.

## **ABSTRACT**

This research aims to discuss some concepts, as well as to develop, apply and analyze the results of a literacy project aimed at the discursive gender Biography, specifically of women, for students of the 9th grade of primary education. From the reading and analysis of discursive gender texts produced by several authors, the students problematized the women's social role and also to produce biographies with life histories of the women from the community in order to later organize a book with these biographies. The intention was for this project to captivate the student and to contribute to the learner as an active subject and protagonist of their learning, becoming more able to deal with the practices of the world. The theoretical foundation that supports this research, goes through authors who research on Literature and also Education, such as Kleinam (2010), Rojo (2002), Freire (1996), among others. The research question that guides the work is as follows: How a literacy project which focuses on the reading and writing of the discursive gender biography of women can contribute to the students and teacher to associate the school knowledge and the local knowledge, placing themselves as protagonists of their practices? The results of my analyzes were obtained through observations, recordings, field diaries and written productions of the students. From the observations and analyzes and throughout the implementation of the literacy project, the group was mostly engaged and participative in the development and execution of the activities. In addition, the students involved researched and produced biographies of women from their community, which was important activity for both learners and women participants, who found in this activity space for their voices and had their life histories recorded. Therefore, we associated school knowledge and local knowledge, promoting an intertwining of cultures and different learnings. In this way, we can consider that the protagonism of all subjects involved in the project, including the researcher, is evident. During the development of the project, through the reading and production of biographies, one can understand that knowledge is not restricted to the school environment and, more importantly, that school knowledge can be associated with other kinds of learning, such as the ones found in the community we live in.

**KEYWORDS:** Literacy; protagonism; elementary school; biography of women

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1 CAPÍTULO I</b> .....	18
1.1 PROJETO DE LETRAMENTO: AMPLIANDO REFLEXÕES.....	18
1.2 APROFUNDANDO DISCUSSÕES SOBRE O PROJETO DE LETRAMENTO.....	21
1.3 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	25
1.4 O PROFESSOR PESQUISADOR.....	29
1.5 ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO PROJETO.....	31
1.5.1 Primeira fase: prática social inicial.....	31
1.5.2 A fase do conhecer.....	33
1.5.3 A fase do produzir.....	35
1.5.4 Prática social final.....	36
<b>2. CAPÍTULO II</b> .....	37
2.1 O APAGAMENTO SOCIAL E HISTÓRICO DAS MULHERES E DE SUAS HISTÓRIAS DE VIDA.....	37
2.2 APONTAMENTOS SOBRE O ATO DE LER: O LEITOR CRÍTICO DE TEXTO E DE MUNDO.....	46
2.3 UM MOMENTO PARA O ESTUDO DA GÊNESE DO GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA.....	51
2.4 ANÁLISE DA APLICAÇÃO: MULHERES PROTAGONISTAS E SUAS HISTÓRIAS.....	55
<b>3 CAPÍTULO III</b> .....	63
3.1 LETRAMENTOS ESCOLARES E LETRAMENTOS LOCAIS.....	63
3.2 ANÁLISE DA APLICAÇÃO: CONHECENDO OUTRAS MULHERES: TEMPO DE PRODUZIR.....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	79
<b>APÊNDICE</b> .....	83
<b>ANEXOS</b> .....	88



## INTRODUÇÃO

É pela linguagem que nos tornamos humanos e nos distinguimos dos demais animais. De acordo com Berger (2004), “*é pela linguagem que somos transpassados, em nossa corporeidade, e assumimos os gestos, as posturas e os sistemas de valores que nos são repassados*” (BERGER, 2004, p.137).

Sendo assim, ela nos torna seres sociais. Desde o período em que os homens habitavam as cavernas, eles vêm criando formas de interação, sempre partindo de suas necessidades, sendo a linguagem uma delas. O desempenho linguístico de uma pessoa varia de acordo com as experiências de leitura e escrita a que foi exposta durante a sua convivência social e depende, ainda, do contato com textos de diversas esferas da comunicação, como, por exemplo, a esfera jornalística, a literária, a familiar, entre outras.

Assim, o tema de estudo desta pesquisa refere-se a uma reflexão sobre histórias de vidas, mais especificamente sobre textos da esfera literária, ou seja, o “gênero discursivo”<sup>1</sup> (Bakhtin, 2003) biografia, que podemos encontrar em diversos portadores e que, na sua maioria, são escritos por biógrafos, historiadores ou jornalistas. Como exemplo, podemos citar a biografia autorizada de Olga Benário, produzida pelo jornalista e biógrafo Fernando Morais, um dos biógrafos brasileiros mais reconhecidos (XAVIER, 2010).

A escolha do tema “histórias de vidas” foi influenciada também por meu gosto pelas narrativas, que é, nesta pesquisa, entendida como “[...] uma organização discursiva específica, resultado de uma atividade humana que tem por objetivo contar ações e servir para a exposição de acontecimentos, sejam eles reais ou imaginários” (XAVIER, 2012 p. 35). Essa atividade humana, que narra ações e acontecimentos também humanos, determinou minha escolha pelas histórias de vida, pois, desde pequena, sempre me encantei pelas histórias de vida que eram narradas por meus tios, pais e avôs, pois “a atividade de narrar é constante na vida dos seres humanos. Desde os desenhos rupestres aos posts de microblogs e redes sociais” (XAVIER, 2012, p. 35). As narrativas de vida de meus antepassados, suas histórias e trajetórias sempre estiveram presentes em minha infância, que foi rica em narrações orais. Por isso, o gosto pelas narrativas é uma herança.

---

<sup>1</sup> O conceito de gênero discursivo, que será mais bem discutido posteriormente, está aqui empregado no sentido proposto por Bakhtin (2003, p. 262), ou seja, como “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Minha avó, minha mãe e minhas tias eram as que contavam essas histórias com maior frequência. Essa constatação está em consonância com Zimmermann-Medeiros (2004, p. 37), quando afirma que “[...] as mulheres têm um lugar de destaque como guardiãs da memória com sua enorme habilidade para guardar os objetos pessoais, conversar e transmitir as histórias vividas e pelas suas capacidades de tecer redes de relações”.

Tenho lembranças da minha infância, quando tinha cerca de três ou quatro anos, de minha mãe contando-me histórias, minhas tias me contando histórias na hora de dormir, as quais elas mesmas criavam ou eram histórias de família. Minha avó materna, Italina Montini, sentava-se na varanda e ficava por muito tempo nos contando histórias fictícias e também histórias de sua infância, de tempos passados, da vinda de sua família da Itália. Essas histórias mexiam e remexiam muito dentro de mim.

A partir desse encantamento que trazem as narrativas de vida, pensei em trabalhar com os alunos um projeto que incluísse narrativas, mais especificamente, biografias de mulheres, a fim de que, por meio desse gênero discursivo, os alunos pudessem ser cativados, em um primeiro momento, para a leitura, e, posteriormente, para a escrita desse gênero discursivo. Para tanto, alinho-me a Bakhtin (2003), para quem as narrativas são construções textuais sociais que surgem a partir da necessidade de interação entre as pessoas, e podem ser compostas por textos orais ou escritos.

Nessa busca inquietante pela motivação do ato de aprender e ensinar, procuro formas na reinvenção. Como nos diz Freire (1987, p. 33), “só existe saber na inversão, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com outros”. Essa inquietação foi a motivação para concretizar, junto com meus alunos, um projeto significativo para o ensino-aprendizagem.

Além disso, outra inquietação vai além da pesquisa pelas histórias de mulheres que já tiveram suas biografias registradas (como, por exemplo, Helena Kolody), para chegar ao registro de histórias de mulheres que fazem parte da vida dos meus alunos e que ainda precisam ser contadas por meio de suas biografias.

Embora as mulheres tenham muito a nos dizer e a nos ensinar, nem sempre encontram espaço para suas vozes. Da mesma forma, também negado às mulheres

por muitos séculos foi o acesso à educação. A pesquisadora francesa Michelle Perrot, (2016) aborda a questão no seguinte trecho:

Ao longo do século XIX, reitera-se a afirmação de que a instrução é contrária tanto ao papel das mulheres quanto a sua natureza: feminilidade e saber se excluem. A leitura abre portas perigosas do imaginário. Uma mulher culta não é uma mulher (PERROT, 2016, p. 93).

O espaço e a oportunidade para a educação que promovesse a independência feminina era subtraído socialmente. Por muitos anos, foi tirado das mulheres esse direito. Em uma sociedade alicerçada por uma cultura machista e patriarcal, que constantemente se empenhava em manter a mulher submissa e calada, esta era “educada” para se tornar um ser passivo e servidor. Podemos nos reportar novamente à Perrot (2016), que mostra o apagamento da mulher pela sociedade e a dificuldade de se resgatar suas histórias:

Para escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos (PERROT, 2016, p. 21).

Ponderando que a pesquisadora alerta para a dificuldade em se resgatar as histórias das mulheres, o registro de biografias auxilia no resgate e memória dessas histórias de vida. Além da curiosidade que despertam nas pessoas, as biografias também são um registro da memória. Quando lemos ou estudamos uma biografia, não aprendemos apenas sobre uma vida, mas sobre uma família, uma sociedade, uma cultura e uma época, porque a biografia é um fragmento que está mergulhado em um contexto social, histórico e cultural e só pode ser compreendida dentro desse contexto. Como afirma Zimmermann-Medeiros (2004, p. 34), “[...] a biografia não é o mesmo que realizar um trabalho de reconstrução de uma trajetória de vida. A biografia não se restringe à história de vida, mas situa-se entre a individualidade do ser e o ser social”. A biografia é um gênero discursivo que está inserido em um contexto, em uma época, e é preciso que se conheça esse contexto para que conheçamos a vida do biografado, pois, como reforça Carino (1999, p. 177), “[...] a biografia, relato de uma vida concreta, está no entrecruzamento do individual e do coletivo” (CARINO, 1999, p. 177). A trajetória de vida do biografado está

intimamente ligada à época em que ele viveu e como isso influenciou sua vida, seus atos, suas escolhas e decisões. Assim, segundo Shimidt (2012, p. 15), “a preocupação central dos biógrafos-historiadores e jornalistas parece ser a de desvendar os múltiplos fios que ligam um indivíduo a seu contexto”.

Dessa forma, a relação que se estabelece é entre o indivíduo e a sociedade. Focalizar o diálogo entre as histórias de vida (biografias) e os contextos em que elas aconteceram faz com que a biografia revele acontecimentos históricos e sociais do momento em que o biografado viveu, podendo servir até mesmo para se contestar a história oficial.

A partir da compreensão do papel social do gênero discursivo biografia, também é necessário, para esta pesquisa, a discussão sobre letramento, um conceito amplo e complexo, que, aqui, é entendido como uma prática social, e que se alonga por todo o percurso de nossa vivência. Como afirma Kleiman (2010, p. 19), letramento é uma forma de “designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo”. Foi com base nessa perspectiva que pensei em uma pesquisa com o tema “Letramento: biografia de mulheres”.

A pesquisa será realizada a partir da aplicação de um projeto em sala de aula, que será desenvolvido com a preocupação de contribuir para o “protagonismo dos alunos” (PIRES-SANTOS, *et al.*, 2017), no sentido de que estes ampliem seu desempenho em leitura, escrita e oralidade, compreendidos, na concepção deste trabalho, como indissociáveis. Pesquisas apontam para a necessidade desse tipo de trabalho com o letramento nos ambientes escolares.

Nesse sentido, um projeto de letramento torna-se significativo para uma educação problematizadora, um trabalho pensado e construído em torno da leitura, da escrita e da oralidade, pois, como afirma Kleiman (2010), isso é o básico para toda a aprendizagem. Ainda me sustentando nas palavras da autora, “[...] precisamos de ferramentas para continuar aprendendo, e a leitura é a ferramenta por excelência para isso” (KLEIMAN, 2010, p. 51).

Dessa forma, para que essa aprendizagem se efetive, é necessário que nós, professores, aprofundemos constantemente nossos estudos e reflexões sobre nossas práticas, pois, para trabalharmos em sala, a continuidade da nossa formação é essencial. Conforme Kleiman (2007, p. 202), “[...] interessa instrumentalizar o professor para ele continuar aprendendo ao longo de sua vida e, dessa forma,

acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la”.

Em relação a isso, é importante que o educador tenha oportunidade de estar sempre em formação continuada, a fim de que possa questionar seus conhecimentos, refletir sobre sua prática, repensar suas metodologias, procurando formar indivíduos que tenham a capacidade de ler, compreender e interagir por meio dos textos, passando a fazer parte de suas práticas sociais. Sendo assim, alinho-me às palavras de Kleiman (2007) quanto à seguinte afirmação:

Acredito que é a escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p. 7).

A escola, embora não seja a única agência de letramento, é uma das mais importantes e é, ainda, responsável pelo desenvolvimento da formação leitora do aluno. O professor de língua materna, por sua vez, é um dos protagonistas dessa ação humanizadora, que deve ser de responsabilidade também de professores de outras disciplinas, conforme consta nas DCE:

[...] é preciso que a escola se torne um espaço que promova a aprendizagem, por meio de uma infinidade de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que este se envolva nas práticas de uso da língua - sejam de leitura, oralidade e escrita (PARANÁ, 2008, p. 50).

Em virtude disso, necessito, por meio de estudos sobre o letramento, levantar questionamentos a respeito do ensino da linguagem e do processo de letramento dos alunos. É por isso que parte deste trabalho pressupõe pesquisas, estudos e reflexões no intuito de conduzir o projeto para uma prática sustentada em base teórica, haja vista a necessidade de conhecermos teorias e pesquisas que possam me auxiliar na construção de uma educação questionadora. Assim, sustentamo-me nas palavras de Freire (1992) em relação à educação democrática e emancipadora:

Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário

e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania (FREIRE, 1992, p. 20).

Assim sendo, a linguagem se torna ferramenta para que o professor busque uma educação promotora da independência e para que os educandos entendam que, por meio dela, podem intervir socialmente. Por isso, um dos desafios que nós, professores de língua, buscamos são práticas e metodologias que contribuam significativamente para a aprendizagem.

Dessa forma, acredito que é importante para o letramento que sejam trazidos para a sala de aula textos que circulam na sociedade, pois são textos que fazem parte da vida cotidiana dos alunos e que são encontrados na igreja, na família, nas associações, no comércio, etc.

Ao realizar esse trabalho com a linguagem na escola, é necessário refletir sobre que tipo de indivíduos quero formar, ou seja, se quero pessoas que não apenas decodifiquem textos, mas leitores e produtores críticos e ativos que consigam dialogar com o texto e que extrapolem seus limites. Entendo, dessa maneira, que a leitura e a escrita são processos complexos atrelados à discursividade, e que vão muito além da decodificação de palavras. Então, é preciso contribuir para que os alunos percebam, tanto durante a leitura de um texto quanto na sua produção, os aspectos extralinguísticos presentes, os quais envolvem fatores históricos, sociais e ideológicos da linguagem.

De modo geral, o letramento pode ser o eixo norteador em um projeto com a leitura de biografias, para que possamos formar pessoas competentes, oportunizando aos nossos alunos formas de pensar, entender, refletir, ampliar e construir criticidade em torno da língua, suas possibilidades e seus usos.

Assim, o objetivo dessa pesquisa é desenvolver, aplicar e analisar um projeto de letramento voltado para o gênero discursivo Biografia, especificamente de mulheres, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Minha expectativa é que este projeto cativasse o aluno e contribuísse para que ele se coloque como sujeito ativo e protagonista de suas práticas, tornando-se mais capacitado para lidar com as práticas do mundo.

Com base no objetivo geral, foram organizados os seguintes objetivos específicos:



“Letramento biografia mulheres”	0	0	0	0	0	0	0	0
---------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Para a pesquisa no Banco de dissertações, utilizei quatro combinações distintas de palavras-chave. Para a primeira, “Letramento de mulheres”, obtive o resultado de um único trabalho, do ano de 2008, enquanto que, para as três últimas, ou seja, “Biografia mulheres”, “Biografia letramento”, e “Letramento biografia mulheres”, nenhum resultado foi encontrado para o período de 2008 a 2015.

Acredito ser interessante relatar uma breve resenha acerca da dissertação de mestrado encontrada nessa pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações, da pesquisadora Erica Patrícia Teixeira de Oliveira, intitulada: Mulheres em conflito com a lei: representações, identidades de gênero e letramento.

A pesquisa é muito importante e relevante, investiga as representações sociais de gênero apresentadas por mulheres encarceradas em um presídio feminino. Diante dessa investigação, o estudo procurou refletir sobre possíveis formas de se trabalhar com a escrita, a fim de que pudesse contribuir com a reinserção dessas mulheres na sociedade. A pesquisa realizou-se por meio de uma metodologia qualitativa-interpretativista. As análises dos dados demonstraram que as mulheres participantes revelaram, no momento da pesquisa, representações hegemônicas de sociedade, do gênero feminino e de escrita. A pesquisadora observou que a prisão deve ser repensada como um espaço no qual haja a possibilidade de projetos em que a leitura e a escrita possam ser incluídas.

Penso que o trabalho com a leitura e a escrita serão sempre muito relevantes para a libertação e o protagonismo dos indivíduos, por isso, considero ainda que minha pesquisa se justifica pela necessidade de se propor um trabalho com o letramento, pois observo, em minhas práticas de sala de aula, que muitos alunos ainda encontram dificuldades em relação à leitura e escrita.

Diante disso, é imprescindível formar, nos ambientes escolares, cidadãos que ampliem o domínio dessas práticas para sua efetiva interação, tendo a capacidade de ler, escrever, interpretar, enfim, participar socialmente por meio da linguagem, em diferentes esferas sociais. Para Kleiman (2010, p. 56), “[...] no contexto escolar, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos



textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais”. Esclareço que o conceito de letramento se refere não apenas aos usos da escrita no contexto escolar, mas a todas as demais esferas sociais.

Então, formar indivíduos capacitados para agir por meio da linguagem é, de acordo com Costa-Hubes (2014), um dos meios para utilizarmos a linguagem como ferramenta de ação social, pois “[...] trabalhar no sentido da preparação e da construção de leitores proficientes e autônomos é participar efetivamente de um processo maior, de inserção social e inclusão cidadã [...]” (COSTA-HUBES, 2014, p. 39). A autora prossegue em relação à linguagem complementando que só efetivamos a significação quando há compreensão ativa e responsiva. Em outras palavras, entender e dominar a linguagem significa “[...] devolver, interagir, influenciar e ser influenciado” (COSTA-HUBES, 2014, p. 83). Assim, o dialogismo é uma prática constante entre os usuários de uma língua e também pode estar presente nas atividades desenvolvidas em sala, como, por exemplo, ao utilizarmos textos das diversas esferas do convívio social.

Trabalhar de forma dialógica e com textos que compõem as práticas sociais pode despertar o interesse do aluno, pois são produções com que ele se depara nos ambientes que frequenta.

As biografias circulam em sociedade e são interessantes para as práticas de sala de aula porque podem cativar e instigar a curiosidade dos educandos, além de contribuir para que se possa focalizar as práticas culturais e os saberes locais, construídos historicamente pelos moradores da comunidade. Assim, a partir do trabalho com as biografias de mulheres, é possível conhecer e pensar o papel da mulher na sociedade e refletir sobre seu espaço social e cultural, oportunizando que a mulher possa narrar suas histórias de vida, afinal “[...] a mulher precisa ser compreendida a partir da sua integração no cotidiano da sociedade, que vem conquistando cada vez mais espaço e tem papel fundamental na sua construção” (BURILLE, 2009, p. 10). É por isso que a escola pode ser um ambiente democrático, aberto a discussões, onde todas as vozes sejam ouvidas, inclusive aquelas do entorno social.

Para a realização dos objetivos propostos, no primeiro capítulo deste trabalho, o leitor encontra discussões referentes à metodologia, ao contexto da pesquisa e também o projeto de Letramento que será aplicado na escola. Já no segundo capítulo, tratarei de discussões teóricas em torno do apagamento social da mulher,

apontamentos sobre o ato de ler e, finalizando esse capítulo, discussões sobre o gênero Biografia e suas modificações ao longo do tempo. O terceiro capítulo tratará sobre Letramento escolar e Letramentos locais. A análise da aplicação e os resultados podem ser encontrados no final dos capítulos II e III. Por fim, apresento, nas considerações finais, uma síntese dos resultados de minha pesquisa e da aplicação do projeto.

## 1 CAPÍTULO I

Neste primeiro capítulo, busco responder à Pergunta 1, qual seja, “como desenvolver um projeto de letramento com alunos do 9º ano do ensino fundamental a partir do gênero discursivo biografia de mulheres?”. Também apresentarei discussões teóricas em torno do projeto de letramento e da metodologia utilizada para desenvolvê-lo e gerar os dados. Apresentarei, também, o contexto e os participantes da pesquisa, e o Plano de Trabalho.

### 1.1 PROJETO DE LETRAMENTO: AMPLIANDO REFLEXÕES

Este projeto foi pensado e podemos defini-lo no sentido de que

[...] um projeto de letramento são práticas sociais que desencadeiam ações de leitura e escrita. Essas ações viabilizam a análise de um problema social para o qual se buscam a compreensão e alternativas de solução (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, 48).

Seguindo esse viés, adotarei, para a proposição do projeto, uma concepção de linguagem que entenda o seu uso como prática social. Essa concepção tem como perspectiva uma abordagem que leva em consideração o contexto social, histórico, cultural e ideológico envolvido nas práticas de produção da linguagem, como sugere Menegassi (2010, p. 31) quando argumenta que “[...] o texto organiza a discursividade”. Nesse sentido, também o conceito de leitura concebido neste projeto não se refere só à decodificação textual voltada apenas para a estrutura textual e seus aspectos linguísticos, mas também para a sua dimensão social, de viés discursivo, entendida como descreve Rojo (2012, p. 3):

Mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidade infinita de réplica, gerando novos discursos, textos (ROJO, 2012, p. 3).

Assim, considero importante que, na escola, o letramento seja discutido por todos os professores das diversas áreas do conhecimento, justificando, dessa forma, a necessidade de termos cada vez mais projetos que abordem o letramento nesses ambientes e que esses projetos venham contribuir para a formação ampla do

cidadão. Afinal, como afirmam Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 48), “[...] a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante”.

Desse modo, podemos pensar em projetos que priorizem o letramento a partir de textos que se efetivam fora do ambiente escolar, aqui compreendidos como a “[...] ação de linguagem a partir da qual as pessoas interagem oralmente ou por escrito, na vida social” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 25). Assim, o projeto aqui apresentado não pode se sustentar sem que se entenda a linguagem como prática social.

O gênero biografia foi escolhido para ser abordado neste projeto porque, como já mencionado, encontramos esses textos no meio social. As biografias circulam em suportes variados, como livros, internet e revistas, e também se apresentam com diferentes formas composicionais, como cordéis, histórias em quadrinhos, etc.

Acredito, ainda, ser importante trabalhar na escola com textos que envolvam mais de uma linguagem pois, como sugere Rojo (2012, p. 56), “[...] as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação”, motivo pelo qual escolheremos biografias diversas para levar às aulas durante a aplicação do projeto.

Seguindo as perspectivas apresentadas, o projeto será aplicado no primeiro semestre de 2017 e, a partir das atividades desenvolvidas, serão gerados registros para que, posteriormente, sejam analisados os resultados dessa intervenção.

A proposta é um trabalho voltado aos alunos do 9º ano matutino de um Colégio Estadual do município de Ramilândia, o único Colégio Estadual do município. Como tal, recebe alunos da área urbana e rural.

Inserido na área da Linguística Aplicada, este projeto seguirá a abordagem da pesquisa qualitativa, baseando-se na pesquisa ação, que é “[...] um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente” não-reativa e objetiva” (ENGEL, 2000, p. 182).

As técnicas e os procedimentos de geração de dados desta pesquisa serão variados, tais como: observações diárias, gravações em áudio das aulas, diários de campo, análise das produções dos relatos de histórias de vidas realizados pelos alunos.

O projeto contará com quatro etapas assim nomeadas: prática social inicial, 2ª fase, a fase do conhecer, 3ª fase, a fase do produzir e uma prática social final, como será exposto detalhadamente no item 1.5 deste capítulo, à página 31.

A prática social inicial é uma preparação para o contato inicial com o conteúdo. É nesse momento que o professor irá perceber o que os educandos conhecem a respeito do tema. Essa prática é importante porque, além de ser construída junto com os alunos, sua participação coloca-os como sujeitos ativos daquilo que irão aprender e realizar, pois o aluno, “[...] ao se engajar em práticas de letramento, estará engajado numa atividade colaborativa em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender” (KLEIMAN, 2010, p. 53). Dessa forma, tornam-se colaboradores e receptivos à aprendizagem, consonantemente com o que afirma Kleiman (2010): “[...] o professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos” (KLEIMAN, p. 53, 2010).

O projeto contará com um material de leitura extra, que será apresentado para os alunos: uma caixa com biografias, que ficará à disposição na sala, para que eles leiam durante o período do projeto e para que levem para casa, se assim desejarem. Os alunos também poderão acrescentar a esse acervo outras biografias, selecionadas por eles.

A segunda fase, nominada como a fase do conhecer, é o momento de selecionar e discutir com os alunos o conteúdo e as questões levantadas na prática social inicial, as quais serão tomadas de forma mais profunda, problematizando-as.

Serão selecionadas algumas biografias para serem lidas em sala com os alunos. Nessa etapa, começaremos também o estudo mais específico sobre a dimensão social do gênero e sua dimensão verbal e multimodal, por meio da leitura e análise de biografias. Durante essas leituras, concomitantemente, estaremos lançando um olhar sobre o papel social das mulheres do passado e da atualidade, extrapolando os textos e fazendo uma ponte com a vida social em que esse gênero é produzido.

Na fase do produzir, que corresponde a terceira fase do projeto, será sistematizado o conteúdo estudado, para que o aluno possa assimilá-lo e transformá-lo em instrumento para sua prática social, tendo o professor como mediador nesse processo. Nesse momento, acontecerá o levantamento das narrativas de vida das mulheres da comunidade, por meio de conversas e registros que, posteriormente, serão transformados em biografias escritas pelos alunos, tendo

o professor como coautor (entendendo como coautor aquele que orienta o planejamento, a escrita e reescrita). Essas produções serão biografias de mulheres da comunidade da área urbana e rural do município de Ramilândia, e o registro das histórias de vida dessas mulheres, além de tornar a escola um espaço mais democrático, também valorizará a cultura local.

A última instância do projeto, ou quarta fase, é a prática social final, na qual o conhecimento adquirido é ampliado e abre espaço para novas descobertas. Também nessa última fase do projeto, organizarei o livro de biografias das mulheres que serão produzidas pelos alunos.

## 1.2 APROFUNDANDO DISCUSSÕES SOBRE O PROJETO DE LETRAMENTO

Um projeto de letramento tem como finalidade o trabalho da leitura e escrita como práticas sociais, como expõem as autoras Oliveira, Tinoco e Santos:

Os projetos de letramento assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 13).

O ensino de língua por meio de projetos pressupõe um trabalho voltado às questões de interesse social, que devem ser problematizadas na busca de um ensino que ultrapasse as fragmentações das disciplinas escolares. Nesse sentido, é apropriado recorrer a Kleiman (2010), afinal um projeto envolve sempre eventos de letramento em que os participantes podem mobilizar seus diversos saberes:

Um evento de letramento inclui atividades que tem características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (Kleiman, 2010, p.23)

Esse tipo de projeto entende o educando como um ser provido de cultura e conhecimento que, como tal, deve ser respeitado, valorizado e ouvido. A proposta, nesse tipo de trabalho, é que professores e alunos se tornem protagonistas, afinal,

todos possuem conhecimentos que são distintos e que podem ser partilhados de modo que todos aprendam e todos ensinem. Consequentemente,

Nesse tipo de projeto, a parceria entre professores e alunos torna-os protagonistas de sua história, uma vez que começam a refletir na e sobre as ações realizadas; não se trata, então, de aceitá-las como dadas, mas compreendê-las como construídas. Assim, poderíamos dizer que a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante. Logo, aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 49).

Esse aprendizado, por sua vez, é situado em tempo, espaço e contexto, partindo, assim, do interesse e das necessidades da escola e da comunidade em que os educandos vivem, fazendo parte de uma situação real. No fragmento a seguir, as autoras comentam sobre a importância de levarmos em consideração o entorno escolar no trabalho com o letramento:

Além dessa ação coletiva, os projetos também podem nos aproximar mais do tempo, do espaço e das práticas sociais da vida real e isso pode trazer como consequência um novo olhar da comunidade escolar e do entorno acerca da importância da escola e do que nela se faz (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 20).

Em um projeto de letramento, estará presente uma aprendizagem colaborativa: aprendemos na interação com os outros. Nesse aspecto, a aprendizagem colaborativa permite que os indivíduos auxiliem uns aos outros na execução de uma tarefa ou na resolução de um problema. Quando o aprendizado por meio da leitura e escrita ocorre, podemos afirmar, de acordo com as autoras, que ocorreu um fenômeno bastante comum na vida cotidiana, denominado evento de letramento, o qual “corresponde a uma situação qualquer em que uma pessoa ou várias estejam agindo por meio da leitura e da escrita” (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 21). Dessa maneira, entendo que podemos aprender de forma colaborativa também nos ambientes escolares, tornando as aulas mais interessantes e produtivas para todos.

Os projetos concebidos como sendo de letramento entendem que o ler e escrever devem manifestar-se levando em conta que esses atos são usos sociais, por isso os indivíduos utilizam essas práticas de acordo com suas necessidades.

Assim deveria também acontecer na escola e fora dela, tornando o ensino-aprendizagem mais significativo:

A opção por uma forma de ensinar/aprender orientada por esses aspectos implica questionar: por que trabalhar com projetos e para quê? Pensar sobre o trabalho com projetos de letramento na escola significa não apenas problematizar a função dessa instituição no contexto de uma nova era bem como refletir sobre os modos de atribuir sentido às práticas de leitura e escrita efetivadas nas situações de ensino-aprendizagem de língua materna (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 56).

A maneira como lidamos com aprendizagem nas instituições de ensino atualmente, de forma fragmentada em disciplinas estanques e descontextualizadas, vai na contramão do que se propõe em um projeto de letramento. Desse modo, esse tipo de projeto nos leva a questionar e refletir sobre a maneira como estamos lidando com o ensino-aprendizagem nesses ambientes. Nesses projetos, procuramos novas formas de produzir, adquirir e socializar os conhecimentos. Nessa perspectiva, o professor não é mais o dono da verdade e o detentor do saber, aquele que irá transferir seus conhecimentos àqueles que não sabem. Nas palavras das autoras citadas, percebemos um papel para o educador em que este também aprende com suas práticas:

[...] nos projetos, o papel do professor é revisado, de modo que ele também pesquisa e aprende com os alunos; além disso, tomando a complexidade do conhecimento como pressuposto, não é possível imaginar que, em um projeto de trabalho, seja possível ensinar algo gradativamente, ou seja, indo-se do que no objeto há de mais fácil ao mais difícil, ou do mais próximo (a moradia, o bairro, as festas) ao mais distante (os planetas, as galáxias) (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 84).

Para o professor que compreende a formação continuada como prática profissional, é uma constante pensar e reavaliar as metodologias e conteúdos em equipe, professores e alunos, os quais devem planejar, executar e avaliar seu progresso durante o andamento do trabalho. A valorização do educando, colocando-o como ser que tem voz e conhecimento para contribuir com esse trabalho, proporciona uma ponte entre o cotidiano do educando e sua cultura e a cultura escolar. Em virtude disso, “[...] educar é incluir a vida dos alunos, como seres de



projeto, num projeto mais amplo – o da escola; é articular o vivido ao conhecimento escolar” (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 34).

O projeto de letramento pode auxiliar a escola e a comunidade escolar a pensar em um currículo mais inclusivo ao passo que propõe um trabalho interdisciplinar, em que mais de uma área do conhecimento estará engajada em um mesmo propósito. Coloca o jovem como responsável pelo seu aprendizado, na medida em que abre espaço para que este contribua e participe ativamente, concebendo o aprendiz como um ser de cultura e valorizando essa cultura pertencente à sua família e à sua comunidade. O trabalho com projetos é um trabalho situado, isto é, leva-se em consideração o tempo-espaço e ainda a necessidade e interesse do grupo naquele contexto. A escolha por um projeto de letramento se configura como uma escolha não neutra, afinal nenhuma escolha é neutra. Concordo com as autoras Oliveira, Tinoco e Santos, quando afirmam que:

Vistos por esse viés, os projetos de letramento se configuram como uma postura político-educativa, vinculada a uma visão de cultura escolar que se abre à mobilização social, à intersubjetividade, ao dialogismo e à reflexividade, caracteres inerentes a um necessário olhar sobre as práticas educativas (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 86).

As demandas educacionais da atualidade exigem do professor um novo paradigma epistemológico, existencial e metodológico; cabe ao professor novos hábitos e novas atitudes diante da complexidade do ato de ensinar (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014).

Entendo que a sala de aula é um espaço heterogêneo e, por isso, deve ser explorado de forma a valorizar os diferentes sujeitos presentes nela, levando em conta que ali residem pessoas com diferentes capacidades e modos de aprender. De forma colaborativa e sob essa perspectiva, todos têm possibilidades para aprender e ensinar.

### 1.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

A concepção de linguagem que norteia esta pesquisa é aquela que, conforme Bakhtin (2006), entende a linguagem como um produto das interações humanas. Dessa maneira, significa colocá-la em um contexto social, histórico e ideológico, em que os sujeitos que dela fazem uso produzem seus discursos em projetos de dizer. Bakhtin explica que a linguagem só pode ser entendida na sua discursividade:

Assim, o discurso citado conserva sua autonomia estrutural e semântica sem nem por isso alterar a trama linguística do contexto que o integrou. Ainda mais, a enunciação citada tratada apenas como um tema do discurso, só pode ser caracterizada superficialmente. Para penetrar completamente no seu conteúdo, é indispensável integrá-lo na construção do discurso (BAKHTIN, 2006, p. 147).

O discurso não se realiza na individualidade, mas sim na coletividade; acontece por meio da interação entre as pessoas em um determinado contexto localizado em um tempo e um espaço. Um discurso sempre será um evento coletivo, ideológico e de vozes heterogêneas.

Quando ao tipo de pesquisa a ser desenvolvido neste trabalho, não se trata apenas de uma pesquisa qualitativa, mas, especificamente, uma pesquisa-ação, que consiste em

[...] uma alternativa de pesquisa que coloca ciência a serviço da emancipação social, trazendo duplo desafio: o de pesquisar e o de participar, o de investigar e educar, realizando a articulação entre teoria e prática no processo educativo (TOZONI-REIS, 2009, p. 43).

O autor Guido Engel também traz sua contribuição para o entendimento deste tipo de pesquisa: “A pesquisa ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática” (ENGEL, 2000, p. 182). Desse modo, professoras e professores podem realizar pesquisas em suas salas de aulas deixando de serem apenas consumidores de pesquisa alheia (ENGEL, 2000). Assim, penso que o professor pesquisador não é um observador passivo de sua pesquisa, mas um agente com capacidade de observar, compreender, interpretar e contribuir por meio de suas pesquisas.

Todos têm em comum o compromisso de interpretar as ações sociais e também interpretar o significado que as pessoas dão a essas ações na vida em sociedade (BORTONI-RICARDO, 2008). É por isso que o contexto social é importante para a pesquisa qualitativa, pois, por meio dela, o professor-pesquisador busca interpretar e entender fenômenos sociais colocados em um determinado contexto. Bortoni-Ricardo (2008) ainda complementa dizendo que, nesse tipo de pesquisa, o interesse do pesquisador é saber como os atores sociais envolvidos no processo o entendem, como o percebem naquele determinado local onde estão inseridos.

Essa tendência motivadora iniciou-se na década de 80, levando os professores a adotarem o hábito de investigar seu fazer pedagógico, procurando formas para melhor acompanhar o aprendizado de seus alunos, investigando suas próprias turmas, permitindo a troca de experiências e identificando achados contraditórios ou equivalentes (BORTONI-RICARDO, 2008). É por isso que penso ser importante adotarmos esse tipo de pesquisa no desenvolvimento deste trabalho, acreditando ser possível o professor tornar-se pesquisador de sua própria prática e construtor de conhecimento. Dessa maneira, alinho-me às palavras de Bortoni-Ricardo (2008), quanto à seguinte afirmação:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33).

Outro aspecto interessante a se ressaltar sobre a pesquisa-ação, além da investigação e produção de conhecimento pelo professor-pesquisador, é o fato de que esse conhecimento produzido gera a troca de experiências e conhecimento entre professor, alunos e outros que possam estar envolvidos na pesquisa e no processo de construção dos saberes. Assim, “[...] essa modalidade de pesquisa tem o propósito de compartilhar saberes produzidos pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo de pesquisa” (TOZONI-REIS, 2009, p. 43).

As nossas escolhas, como já mencionado, não são imparciais, entre elas está a modalidade de pesquisa que elegemos quando nos envolvemos na tarefa de

pesquisar, educar, produzir e trocar conhecimento, na busca de formarmos pessoas éticas e comprometidas socialmente. Sobre isso, também pontua Tozoni-Reis:

Toda metodologia a seu serviço só tem sentido se trazer oportunidades de ação-reflexão-ação, consciente e consequente, na construção de uma educação crítica e comprometida com a transformação da sociedade (TOZONI-REIS, 2009, p. 32).

Em consequência disso, nossas escolhas, incluindo as metodológicas, vão refletir em nosso fazer educativo, no processo de ensino aprendizagem e na formação de leitores ativos e participativos, que inclui o direito a ter uma educação de qualidade que os tornem leitores proficientes de textos e de mundo.

A pesquisa contará com instrumentos de geração de registros que seguem uma abordagem qualitativa interpretativista, sendo que

[...] a tarefa da pesquisa interpretativa é descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social (BORTONI-RICARDO, 2008, 42).

Desse modo, esse tipo de pesquisa se interessa em observar detalhadamente questões específicas de determinado local, a fim de, posteriormente, compará-la a outras situações. Não é de interesse da pesquisa interpretativista as generalizações estatísticas (BORTONI-RICARDO, 2008), mas reorganizar e construir teorias em torno do ensino aprendizagem. Dessa forma, “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula, construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da teoria sobre a ação que está interpretando” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47).

De acordo com a autora Bortoni-Ricardo, “segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Uma vez que é importante conceituar o que é o interpretativismo em uma pesquisa desta natureza, retomo novamente Bortoni-Ricardo, que entende o interpretativismo como um conjunto de práticas e métodos:

Sob a denominação de interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33).

Os métodos para obtenção e geração de dados desta pesquisa será um diário de campo, que se constitui em um diário de pesquisa no qual se faz o registro das observações e análises do professor. Segundo Bortoni-Ricardo, o diário de campo pode auxiliar o pesquisador no sentido de que,

Além das sequências descritivas, constam também dos diários as sequências interpretativistas, que contêm interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que estão interpretando (BORTONI-RICARDO, 2008 p. 47).

Além dos diários de campo, também farei uso das gravações das aulas, que acontecerão diariamente, então, optarei por um gravador em áudio, que se tornará um instrumento a mais para a coleta e registro do desenvolvimento do projeto, bem como de análises e comentários. Por esse motivo,

A gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador “revisitar” os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62).

Esta pesquisa terá como contexto um Colégio Estadual do Campo, localizado no município de Ramilândia, no estado do Paraná. É um estabelecimento de ensino estadual, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu, mantido com recursos estaduais e recursos da APMF. O colégio funciona em três turnos: matutino, vespertino e noturno, concentrando uma maior demanda no segundo período. É o único colégio estadual do Município de Ramilândia e recebe alunos de todas as localidades, da área urbana e rural. Pela manhã, a maioria dos alunos são da cidade; à tarde, a grande maioria são alunos oriundos das áreas rurais. Temos um grande contingente de alunos que reside na área rural, devido a assentamentos que aconteceram há alguns anos no município. O Ensino Fundamental é ofertado nos períodos da manhã e tarde, enquanto o Ensino Médio é oferecido nos períodos vespertino e noturno.

São oferecidos pela instituição alguns projetos no contra turno para os alunos, como o CELEM, ensino de língua espanhola para o Ensino Fundamental e Médio;

bem como apoio à aprendizagem para alunos de 6º e 7º anos com dificuldades em língua Portuguesa e Matemática.

O colégio contava, no ano de 2016, com 22 turmas e 517 alunos. Sua estrutura física é formada por 13 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, um laboratório de física, química e biologia, uma quadra de esportes coberta, cozinha, banheiros, sala de professores e secretaria (PPP, 2014).

A turma do 9º ano do período vespertino, cuja maioria dos alunos reside na área rural do município, foi eleita para a aplicação do projeto. No início do ano de 2017, essa turma contava com 25 alunos e, de acordo com os professores que nela ministraram aulas no ano anterior, os alunos são, em sua maioria, participativos e interessados.

#### 1.4 O PROFESSOR PESQUISADOR

Como professora da turma, pesquisadora e participante neste projeto, acredito ser relevante para o trabalho registrar aqui um pouco do percurso profissional e da minha formação.

Toda a minha trajetória escolar até o ensino superior se realizou em escola pública. Iniciei meus estudos no ano de 1981, em Cascavel, na escola Aloys João Mann, no período da ditadura militar; fui alfabetizada na cartilha Caminho Suave. Durante o meu percurso no ensino fundamental, mudei algumas vezes de colégio devido aos trabalhos de meu pai.

Cursei as séries finais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual do Campo Alberto Santos Dumont, de Ramilândia, onde hoje sou professora. Nesse período, sempre encontrava no colégio estagiárias que faziam magistério em Matelândia, município vizinho ao nosso. Desde então, observando aquelas meninas que vinham trabalhar com as crianças do Ensino Fundamental Inicial, e com incentivo de alguns professores, pensei em cursar magistério e ser educadora. Quando concluí o Ensino Fundamental, em 1989, pedi à minha mãe que me matriculasse no curso de magistério na cidade vizinha; queria continuar estudando e ser professora. Para minha família, que morava em um sítio, estudar não era prioridade naquele momento, mas sim, trabalhar e ajudar a família, de modo que minha mãe ficou em dúvida.

Por fim, meus pais decidiram que eu iria estudar o magistério em Matelândia, no Colégio Estadual Dom Bosco. De 1990 a 1992, fiz o magistério com aulas aos sábados de manhã para completar a carga horária. Não consegui estágio remunerado nesse período, mas consegui concluir o curso, mesmo com dificuldades.

No ano de 1992, Ramilândia desmembrou-se do Município de Matelândia, tornando-se, então, um novo município. Em 1993, participei do primeiro concurso público desse município, concorrendo a uma vaga de professora por 20 horas semanais, e fui nomeada no dia 1º de março desse ano e contratada por mais 20 horas. Iniciei meu trabalho em uma comunidade do interior do município em uma escola rural com turma multisseriada (1º e 2º séries) no período da manhã, e à tarde com a 1ª série do antigo Ensino Fundamental, hoje correspondente ao 2º ano, na Escola Municipal Arlindo Gouveia. Em junho do mesmo ano passei em outro concurso municipal e trabalhei com 40 horas semanais por 8 anos nessa mesma escola na cidade. Durante esse período, meu trabalho foi, em grande parte, voltado à alfabetização, inclusive de adultos.

No ano de 1994, prestei vestibular na Universidade do Oeste do Paraná para o curso de Letras, concluindo-o no ano de 1997.

Em 1998, cursei pós-graduação em Interdisciplinaridade na Educação Básica. No ano de 2001, deixei um concurso municipal para trabalhar com a língua portuguesa no Colégio Estadual do Campo Alberto Santos Dumont de Ramilândia. Em 2003, assumi um concurso no Colégio Estadual e, em 2009, outro concurso de 20 horas semanais. Além de ministrar aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, também trabalho com a mesma disciplina na sala de apoio à aprendizagem e dei andamento a um projeto de língua portuguesa voltado para o Ensino Médio. Durante dois anos (2011 e 2012), tive experiência como tutora de educação à distância em curso técnico oferecido pelo IFPR, em parceria com o governo do Estado.

Em 2012, concluí a pós-graduação em Gestão Escolar. No ano seguinte, estive afastada da sala de aula para participar da Formação Continuada oferecida pelo Governo do Estado do Paraná (PDE), e, no ano de 2014, apliquei o projeto de intervenção do programa PDE, nesse mesmo estabelecimento.

Uma vez que toda minha formação escolar e caminhada profissional tem sido na educação pública, tenho compromisso em tentar construir, por meio da

educação, possibilidades de rompimento com o sistema a nós imposto. Acredito que uma das formas para a realização desse propósito é possibilitando que a sala de aula venha a ser um espaço aberto a discussões e à democratização do saber, na perspectiva de que o conhecimento não fique restrito a poucos e que a educação seja problematizadora e dialógica, como ensina Freire (1987): “Que o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos” (FREIRE, 1987, p. 37). Essa educação problematizadora, questionadora e libertadora poderá acontecer quando a relação professor-aluno deixar de ser hierárquica e passar a ser dialógica. Sendo essa uma de minhas inquietações enquanto educadora de escola pública, tenho a preocupação em construir, junto aos educandos, um projeto que aborde questões e práticas pertinentes à emancipação do indivíduo.

## 1.5 ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO PROJETO

Nesta sessão, encontraremos a produção didática, que está organizada em forma de projeto de letramento e dividida em quatro momentos: prática social inicial, a fase do conhecer, a fase do produzir e prática social final.

### 1.5.1 Primeira fase: prática social inicial

A prática social inicial teve a duração de quatro aulas e aconteceu como uma troca de ideias com os alunos, que puderam contribuir para o projeto com sugestões, que foram registradas em meu diário de campo.

Os estudantes, assim como a professora, também tiveram um diário de campo em que realizaram anotações cotidianas acerca do projeto, e essas anotações, por sua vez, foram utilizadas posteriormente na análise da aplicação do projeto. A cada aula, um aluno da sala escrevia no diário dos alunos, oportunizando assim que todos pudessem lançar seu olhar, análise e contribuição sobre o projeto e seu desenvolvimento.

Além disso, nesse momento, apresentei a caixa de leitura aos alunos com diversas biografias de mulheres, de diferentes autores. O material, como já dito, ficou disponível para que eles lessem durante o projeto e também levassem para casa. Eles também puderam contribuir com o acervo, trazendo outras obras.



A seguir, encontram-se os questionamentos que serão discutidos com os alunos, bem como um roteiro que será seguido nessa fase.

### **Vivência do conteúdo**

#### **Levantar questionamentos**

##### **O papel da mulher**

Iniciar uma conversa com os alunos perguntando a eles o que sabem sobre o papel da mulher na sociedade.

Solicitar que conversem com o colega e registrem sobre o que discutiram, para depois ser lido em sala.

(Pergunta de pesquisa: Observar como os alunos problematizam o papel da mulher,)

##### **Biografias**

1-Você já leu biografias?

2- Alguém na sua família lê ou já leu biografias?

3-Quem escreve biografias?

4-Quem lê biografias?

5-Em que veículos circulam esse tipo de texto?

6- O que mais gostariam de saber sobre biografias?

7-Conhecem a vida de alguma personalidade ou alguém famoso?

8-Vocês acham que todas as biografias escritas são de pessoas que já morreram?

9-Momento para convidar para a montagem de uma caixa com livros (biografias de mulheres).

A professora e os alunos farão uma coleta de biografias com a finalidade de obter um número suficiente para todos os alunos; a caixa ficará à disposição durante as aulas e os alunos poderão escolher biografias e levar para casa.

### 1.5.2 A fase do conhecer

Esse momento contará com vinte aulas e as atividades que serão desenvolvidas podem ser conferidas no quadro abaixo.

#### **Atividades**

- 1 – Pesquise na internet sobre:
  - a) A diferença entre biografia e autobiografia.
  - b) O significado da palavra: BIOGRAFIA.
  - c) Pesquisa em grupo sobre a origem das biografias (registrar anotações sobre a pesquisa realizada pelo grupo para socializar na sala).
  - d) Qual foi a primeira biografia escrita no Brasil? Quem escreveu?
- 2 - Quem costuma escrever biografias?
- 3 - Quem costuma ler biografias?
- 4 - Pesquise os tipos de biografias presentes na sociedade.
- 5 - Qual a diferença entre biografia autorizada e não autorizada?
- 6 - Em quais esferas são produzidas as biografias  
( ) religiosa ( ) jornalística ( ) literária ( ) acadêmica ( ) familiar
- 7 - Qual é a finalidade das biografias?
- 8 - Em quais suportes podemos encontrá-las?
- 9 - Onde as biografias circulam?
- 10 - As biografias se modificaram ao longo do tempo? Explique.
- 11 - Como podemos reconhecer uma biografia?

#### **Leitura da biografia de Maria Quitéria**

Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/biografias/maria-quiteria.ht>>. Acesso em 30 ago. 2016.

- 1- Debate e conversa sobre a vida da biografada a partir da leitura feita em voz alta.
- 2- Quais os aspectos que chamam a atenção para a vida dessa mulher?
- 3- Compare a vida de Maria Quitéria com a de outras mulheres que viviam nessa época. Elas eram independentes em relação a suas escolhas? Comente com o colega e produzam um parágrafo para ser lido em sala.
- 4- Observe o primeiro parágrafo, da biografia de Maria Quitéria, o fragmento está entre aspas, qual é o efeito de sentido desse sinal de pontuação nesse caso?
- 5- Em duplas, realizar uma pesquisa de uma biografia de mulher para ser apresentada em sala.

### **Leitura da biografia de Alice Ruiz**

Disponível em: <[http://pensador.uol.com.br/autor/alice\\_ruiz/biografia/](http://pensador.uol.com.br/autor/alice_ruiz/biografia/)>. Acesso em: 09 dez. 2015.

- 1- Quem é a biografada? Essa pessoa ainda é viva?
- 2- Qual o seu papel social?
- 3- Quais informações o texto traz sobre a pessoa biografada?
- 4- De onde foi retirado esse texto?
- 5- Explique o sentido da expressão “lhe renderam” no parágrafo:  
“Os escritos de Alice lhe renderam vários prêmios, como o Jabuti de Poesia, de 1989, pelo livro *Vice Versos*”.
- 6- Localize, na biografia, alguns organizadores temporais.
- 7- Confeccionar um cartaz com os alunos, em que ficarão expostos pequenos comentários a respeito das biografias (livros) lidos pelos alunos em casa. (O cartaz ficará exposto durante todo o projeto, a fim de que os alunos possam anexar e socializar os comentários de suas leituras)

### **Leitura da biografia de Helena Kolody**

Disponível em: <<http://gmmz.blogspot.com.br/2012/02/helena-kolody.html>>. Acesso em: 31 maio 2016.

- 1- Em duplas, compare as duas biografias lidas anteriormente e anote as semelhanças e diferenças entre elas.
- 2- Socialização do resultado da atividade em sala.
- 3- Que tempos verbais predominam no texto? Retire alguns.
- 4- Que pronomes podemos encontrar na biografia? Eles se referem à 1ª ou 3ª pessoa? Explique por quê.
- 5- Qual o efeito de sentido da palavra “admirada”, utilizada no último parágrafo?  
“Foi admirada por poetas como Carlos Drummond de Andrade e Paulo Leminski”.
- 6- Há, no texto, adjetivos que remetem à biografada? Quais? Que efeito de sentido eles provocam?
- 7- Qual o foco narrativo?
- 8- Momento para escolha ou troca de biografias da caixa.

### **Leitura da biografia de Frida Kahlo**

Realizar a leitura do livro sobre a biografia da artista mexicana Frida Kahlo em sala, com os alunos, observando, além da linguagem verbal, aspectos da linguagem não verbal, como as fotografias, desenhos e imagens que contam a vida da autora e fazem parte da composição da biografia.

Após a leitura, responda:

- 1- Quem é a biografada?
- 2- Quem é o autor ou autores? Que linguagens foram utilizadas para compor

essa biografia?

- 3- Que elementos não verbais aparecem no texto? Qual a importância dessa linguagem na composição deste texto?
- 4- Que semelhanças essa biografia tem em relação às biografias lidas anteriormente?
- 5- A maior parte do gênero biográfico é composto pela narração. Nessa biografia há a presença de trechos de descrição. Qual seria a função da descrição na biografia?

### **Leitura da biografia de Tereza de Benguela**

- 1- Quem foi Tereza de Benguela? Qual era seu papel social?
- 2- Você sabia que o dia 25 de julho foi instituído o dia de Tereza de Benguela e da mulher negra? Pesquise sobre o assunto.
- 3- Quem é Jarid Arraes? Ela escreveu outros cordéis biográficos de mulheres? Pesquise.
- 4- Essa biografia foi produzida em uma forma composicional distinta das demais. A autora utiliza, para escrever a biografia, prosa ou versos?
- 6- Compare as biografias de Alice Ruiz e Tereza de Benguela. Converse com um colega e liste semelhanças e diferenças entre elas.
- 7- Momento para a escolha e troca das biografias e leitura.

**DISCUSSÃO: Como os alunos, a partir das leituras de biografia de mulheres, problematizaram o papel social da mulher?**

### 1.5.3 Terceira fase

Na terceira fase do projeto, que será desenvolvida em dez aulas, as atividades a serem realizadas serão as seguintes.

#### **Atividades**

1 - Entrevista e conversa com mulheres da comunidade.

A professora convidará uma ou duas mulheres da comunidade para virem à escola, a fim de que a professora e os alunos possam conversar com elas e entrevistá-las. A professora realizará a escrita dessa biografia, que depois será lida em sala e fará parte de uma coletânea de biografia de mulheres.

2 - Produção textual de biografias das mulheres entrevistadas.

- a) Em um segundo momento, os alunos, individualmente ou em duplas, convidarão mulheres da comunidade para participarem do projeto, contando suas histórias de vida.
- b) Primeiramente, os alunos farão uma entrevista, para posteriormente produzir as biografias.

3 - Refracções textuais.

4 - Leitura das produções (biografias) em sala.

5 - Produção do livro de biografias.

**DISCUSSÃO: Como, a partir do registro de biografia de mulheres da comunidade local, os alunos (re)significaram (ou não) seu olhar para a mulher?**

#### 1.5.4 Prática social final

Nesse último momento, que será composto por quatro aulas, o projeto será concluído por meio das atividades descritas no quadro a seguir.

#### **Atividades**

1 - Organizar as biografias em um livro.

2 - Conversar com os alunos envolvidos no processo sobre o projeto (auto-avaliação do projeto).

No próximo capítulo, abordarei sobre questões históricas referentes a tradição de apagamento da sociedade patriarcal em relação as mulheres e seus papéis sociais e também algumas questões referentes ao processo de leitura.

## 2 CAPÍTULO II

Neste capítulo, iniciarei discutindo sobre a questão da invisibilização social da mulher ao longo dos anos; em seguida, tecerei algumas questões pertinentes à leitura e, ainda, um apanhado sobre o gênero biografia e suas nuances ao longo do tempo. Também neste mesmo capítulo me proponho a responder a segunda questão da pesquisa: “Qual a contribuição de um projeto de letramento que busca trazer à tona o papel social da mulher para o desenvolvimento de um leitor crítico? ”

### 2.1 O APAGAMENTO SOCIAL E HISTÓRICO DAS MULHERES

As mulheres eram e são ensinadas pela sociedade a serem submissas, a não questionar, a aceitar as imposições sociais, a não ter voz. Além disso, muitas vezes, são apagadas pela história e muitas delas esquecidas.

A invisibilização e o apagamento da mulher sempre foram e ainda são, infelizmente, praticados. Podemos recorrer a inúmeros exemplos do presente e do passado, que variam desde o impedimento da publicação de um livro ou pesquisa científica, até a obrigatoriedade de adotarem o sobrenome do marido ao se casarem. Outro exemplo é de que, até mesmo no momento do batismo ou na morte, as mulheres eram apagadas, tendo sempre menos espaço que os homens, como evidencia o seguinte trecho: “Nos campos de antigamente, os sinos soavam por menos tempo para o batismo de uma menina, como também soavam menos para o enterro de uma mulher” (PERROT, 2016, p. 42).

Outros exemplos também podem ser elencados, como a questão de acesso à escolarização. As meninas foram alfabetizadas mais tarde que os meninos, e também as mulheres só foram aceitas nas faculdades quando os homens já as frequentavam há séculos. No fragmento a seguir, podemos verificar como Perrot consegue ilustrar concretamente a maneira como a sociedade pensava e construía a educação das mulheres:

É preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona de casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício...que tecem a coroa das virtudes femininas (PERROT, 2016, p. 93).

Por meio da análise desses e outros exemplos relacionados a proibições e apagamentos, entendemos essas situações que eram e ainda são impostas às mulheres como relações que se pautam no poder, como aponta Silva (2006).

Em virtude disso, é preciso questionar essas relações de poder que trazem sofrimento, violência física, psicológica e moral, além daquelas que são caladas pela persistente violência histórica e social a que as mulheres são submetidas há séculos. De acordo com a mesma autora, “[...] a construção da identidade submissa da mulher começa assim que ela nasce, na família, uma das principais agências de letramento” (SILVA, 2006, p. 999).

Para complementar esse posicionamento quanto ao letramento social, Lemke (2010, p. 458) traz sua contribuição quando afirma que “letramentos são sempre sociais: nós os aprendemos pela participação em relações sociais”. O mesmo autor ainda nos alerta sobre a importância de termos o entendimento de que letramentos não são atos passivos. Por isso, é preciso desnaturalizar esse paradigma, e a escola como agência de letramento também é responsável por abrir espaços democráticos, para discussões, nesse caso, do papel da mulher, sua história, luta e conquistas, como proposto neste projeto. As mulheres, ao longo do tempo e com muita luta, conquistaram vários direitos, porém há, ainda, uma longa caminhada para que se efetive na prática questões básicas referentes à saúde e educação, por exemplo:

As mulheres tiveram acesso a muitos domínios do saber e do poder que lhe eram proibidos, inclusive militares e políticos. Conquistaram muitas liberdades. Principalmente a liberdade da contracepção, que é o ponto central da revolução sexual. Seu prazer não será contrariado. Entretanto, entre teoria e prática, muitos desvios subsistem (PERROT, 2016, p. 168).

Por isso, penso ser importante levar para a sala de aula textos que proporcionem discussões e debates como está sendo proposto neste projeto de letramento vinculado ao gênero biografia de mulheres.

A escolha desse gênero discursivo também é um posicionamento político. Afinal, como sugere Silva (2006), “os eventos de letramento, imbuídos de toda carga de ideologia, de relações de poder e de dominação, remetem-nos às práticas de letramento inscritas, então, nas práticas sociais” (SILVA, 2006, p. 992). Corroborando com o pensamento de Silva, a autora Magalhães se alinha ao

posicionamento de que o letramento também pode ter seu viés social e ideológico: “[...] toda definição de letramento é ideológica” (MAGALHÃES, 2012, p. 29).

Sob essa ótica, julgo ser necessário e importante que a escola pense sobre seus conceitos de letramento. Qual letramento está presente nas práticas escolares? Segundo Castela (2009), o letramento que predomina nesses ambientes ainda é um letramento que não ensina o aluno a questionar e ser crítico, mas a ser passivo diante do conteúdo trabalhado, isto é, “o conceito de letramento empregado pela escola não corresponde às necessidades de leitura e escrita em contextos cotidianos” (CASTELA, 2009, p. 53). Conforme nos apresenta também Magalhães, “um grande problema dessa abordagem da leitura é que em vez de serem debatidos e criticados, os textos são abstraídos do contexto social, como se existissem de forma independente (MAGALHÃES, 2012, p. 27).

Assemelha-se a essa prática o que Freire (1987) denomina, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, de educação bancária. Na educação bancária, o aluno é concebido como um ser passivo, sem conhecimento, cabendo ao professor depositar nele o conhecimento, que este irá acumulando passivamente. Nas palavras de Freire (1987, p.33): “na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

À vista disso, é importante a reflexão sobre qual ideologia e práticas são adotadas pela escola, ou pelo educador, pois se estes conceberem as práticas escolares como não problematizadoras, entenderão o aluno como ser passivo e o professor como o detentor do saber que irá transmitir conhecimento àquele que não o possui. É preciso ressaltar que, segundo Freire (1987), “enquanto a concepção bancária dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (FREIRE, 1987, p. 42).

É interessante que um posicionamento político e crítico faça parte das intenções do professor, que, por sua vez, eleja práticas que promovam a emancipação de seus alunos, pois, de acordo com Bortoni (2010), “todo professor é por definição agente de letramento” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 16). Não pretendo trabalhar, neste projeto de letramento, práticas e metodologias que reforcem a hegemonia e o domínio, pois entendo que as esferas escolares são locais e espaços que devem promover práticas democráticas e libertadoras.

Compreender que o letramento é necessário para a emancipação humana é, também, um posicionamento político-ideológico. O letramento que proponho busca a



problematização, o questionamento que “traz a visão de que conhecimento é algo para ser apenas consumido e não produzido, transformado, desafiado” (SILVA, 2006, p. 992). Em virtude disso, a intenção, neste projeto, será de dar espaço para formas de ensinar que busquem o questionamento constante e reconheçam a importância do trabalho com a leitura e escrita como práticas pertencentes não só à escola, a fim de propiciar a inserção do aluno nas reais situações cotidianas com a linguagem em um contexto social mais amplo.

Pensar o termo letramento é pensar, conseqüentemente, uma concepção de leitura e escrita implícita nele. Na concepção que entende a língua como prática social, o letramento passa a ter uma conotação que vai além da simples decodificação do código escrito. O letramento ultrapassa o texto escrito para um contexto maior e, como argumenta a autora Bortoni, “ser letrado implica fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita no dia a dia” (BORTONI–RICARDO, 2010, p. 52), utilizando as práticas de leitura e escrita de acordo com as necessidades cotidianas. Assim, também é importante verificar a contribuição de Rojo, que corrobora com a ideia da autora:

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social, é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos, é, enfim trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (ROJO, 2012, p. 20).

O conceito de letramento que adoto neste trabalho, como já mencionado anteriormente, defende que, por meio da leitura e da escrita, podemos participar ativamente e socialmente, por meio das mais variadas formas de interação com os textos que lemos e escrevemos. Para complementar, faço uma paráfrase das palavras de Castela (2009), quando diz que o letramento é uma condição ou um estado em que a pessoa interage de forma competente utilizando-se dos gêneros que circulam socialmente. Nesse aspecto, é interessante pensar um trabalho de letramento pautado nos gêneros discursivos, uma vez que, segundo Lemke (2010), todo letramento acontece por meio de um gênero.

Assim, é importante colocar o aprendiz em contato com gêneros, a fim de aproximar o máximo possível nossas práticas de leitura e escrita no ambiente

escolar com aquelas que encontramos em nossos contextos diários. Esse procedimento implica pensarmos em trabalhar com um projeto de letramento que envolva o gênero discursivo biografia em nossa prática.

Entendemos, ainda, que o letramento é uma ação que irá se solidificando por meio dos gêneros, de acordo com as experiências com o mundo letrado. Nessa direção, Kleiman (2010) salienta que o letramento é um sistema constante, ou seja, por ser um processo, nunca se conclui.

A prática de letramento é, ademais, uma prática colaborativa, em que todos participam, não sendo nunca uma atividade individual e descontextualizada, mas sim uma interação entre sujeitos, entre professor e alunos. Nesse viés, todos os envolvidos estão em processo de letramento, que, por sua vez, como afirmado acima, é um processo que não se esgota. Enfim, sempre temos o que aprender, assim como temos também a colaborar. Afinal, como nos ensina Freire (1987, p. 29), “os homens se libertam em comunhão”. Isso significa que inserir os indivíduos na cultura letrada é uma forma de libertação. A educação dos homens nunca será neutra, as escolhas do professor, que é um agente de letramento, sempre serão carregadas de algum consenso. Nessa perspectiva, o professor

[...] consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada (KLEIMAN, 2010, p. 52).

Evidentemente, democratizar a cultura letrada é dar abertura de direitos a todos, ampliando o letramento do aluno da educação pública para a relevância de um ensino-aprendizagem significativo. Diante do que expõe Kleiman, “quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e escrever, esse aprendiz está em “processo de letramento” (KLEIMAN, 2010, p. 5), entende-se que tal processo é base para, possivelmente, formar um leitor cidadão, que interage de forma hábil com várias situações sociais que estejam presentes nas práticas do uso da leitura, oralidade e escrita. Esse processo, é importante ressaltar, envolve múltiplos fatores, significando que:

[...] o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para

mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura (KLEIMAN, 2010, p. 18).

Visto que o projeto de letramento aqui proposto focalizará o gênero discursivo biografia de mulheres, é necessário conceituar o gênero discursivo, e, para isso, recorreremos a BAKHTIN (2003), que explica sobre gêneros discursivos. Para ele, os gêneros se constituem de certa plasticidade e podem ser definidos como tipos relativamente estáveis: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Os gêneros do discurso se compõem de uma infinita diversidade, são criações humanas que herdamos socialmente. Assim, para o autor citado, as possibilidades humanas não se esgotam, por isso da existência dessa infinidade de gêneros: “A riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Os gêneros são criados e recriados conforme as imprescindibilidades sociais de interação, e a linguagem configura-se por meio de enunciados que pertencem a diferentes esferas sociais – ou campos da atividade humana – que compreendem o uso da linguagem (BAKHTIN, 2003).

Ainda podemos recorrer a outros autores como Oliveira, Tinoco e Santos (2014), que também definem gênero discursivo como ação de linguagem pela qual os indivíduos interagem:

Ação de linguagem a partir da qual as pessoas interagem, oralmente ou por escrito, na vida social. O gênero não está circunscrito à dimensão linguística, ele contempla também a dimensão cognitiva (composição esquemática) e a pragmática (uso social). Os exemplos são inúmeros: carta pessoal, relatório, e-mail, redação, artigo de opinião, planilha, debate, aula, entrevista [...] (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 25).

Os gêneros podem ser nomeados como primários e secundários, sendo os primeiros definidos como menos complexos, enquanto os segundos como mais complexos. Podemos verificar essa definição, recorrendo mais uma vez a Bakhtin (2003):

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre gêneros discursivos primários (simples) e gêneros secundários

(complexos) - não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263).

De acordo com a citação acima, podemos presumir que a complexidade de um gênero do discurso não está atrelada necessariamente à oralidade ou à escrita, tampouco podemos ignorar que, na formação de um gênero complexo, esteja presente um gênero primário. E, ainda, que um gênero secundário tem sua gênese em contextos culturais mais complexos, podendo pertencer a distintas modalidades sociais, como uma pesquisa (científica) ou um romance (artística).

Os gêneros abrangem as práticas discursivas, pois têm função real e estão inseridos socialmente. Partem das necessidades, da realidade e do contexto sócio-histórico e cultural em que vivemos. Então, tornar-se proficiente e responsivo em leitura e escrita depende das experiências de letramento que vivenciamos dentro e fora da escola, por meio dos gêneros discursivos.

O mundo atual exige que pensemos em formas de letramentos ou multiletramentos, que incluam também gêneros discursivos produzidos em mais de uma linguagem, como, por exemplo, a música, os quadrinhos, filmes, entre outros. Os textos multimodais são gêneros discursivos que agregam mais de uma linguagem; estão presentes nas práticas sociais, por isso a necessidade de trabalharmos também com eles.

Ao conceber o letramento como uma prática social, estou entendendo que linguagem e sociedade não se separam e, conseqüentemente, ambas estão imbricadas nos significados culturais dos sujeitos envolvidos. Acredito, então, ser importante que esta dissertação não deixe de discutir o conceito de cultura, afinal, a proposta é de um projeto de letramento que abra espaço para a pluralidade de vozes: das mulheres da comunidade, dos alunos, dos professores de outras disciplinas e da comunidade escolar.

De início, pensemos em nossas salas de aula, em quanta diversidade está presente dentro delas. Da mesma forma como as sociedades são heterogêneas, a escola não pode ser pensada de forma desvinculada, mas inserida nela, de modo

que essa diversidade necessita ser respeitada e valorizada por todos da comunidade. Cavalcanti (2010) discorre sobre essa questão, afirmando que “a pluralidade ou diversidade cultural sempre fez parte do mundo. Não é nenhuma novidade. O que é novo é a atenção que ela vem recebendo, principalmente por parte de educadores” (CAVALCANTI e MAHER, 2010, p. 9).

As discussões a respeito tomaram mais ênfase nas escolas desde os Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir de então, os professores buscam sensibilizar os alunos para o reconhecimento e respeito às diferenças presentes na escola e no meio social. Vejamos o que as autoras Cavalcanti e Maher trazem a respeito das formas de agir dos seres humanos em relação à sua cultura:

A antropologia nos ensina que todo ser humano é, independentemente de seu nível de escolarização, um ser cultural. Suas formas de pensar e de agir são, em grande parte, compartilhadas pelos membros do grupo no qual ele está inserido. Dito de outro modo, nada é simplesmente “natural” nas sociedades humanas: a natureza, os fatos, os acontecimentos são sempre interpretados por seus membros (CAVALCANTI; MAHER, 2010, p. 11).

A tendência é de olharmos o mundo através de nossos modelos, que são filtros adquiridos no contato com a cultura da qual fazemos parte. Cada um de nós traz uma cultura ou está inserido em uma e é por meio dela que interpretamos o mundo. Ainda segundo as autoras já referidas, “o ser humano interpreta tudo o que vê, a partir de um sistema de valores, de representações e de comportamentos, isto é, a partir de sua CULTURA” (CAVALCANTI; MAHER, 2010, p. 12). A cultura é, portanto, aquilo que atribui sentidos às coisas que nos rodeiam: pessoas, acontecimentos, objetos. Sem ela teríamos dificuldade de entendermos o mundo; por esse motivo, a cultura é um modo particular de percebê-lo.

Santos, Tinoco e Oliveira (2014) também argumentam no mesmo sentido que Cavalcanti e Maher (2010), em relação ao nosso modo particular de percebemos o mundo de acordo com nossa cultura. Ao atribuirmos significado ao mundo, às nossas ações e às dos outros, processamos, na verdade, específicos sistemas culturais de interpretação. Noutras palavras, acionamos formas particulares de ver, sentir, agir e reagir ao mundo.

Conseqüentemente, o encontro de culturas diferentes, na maioria das vezes, pode causar um estranhamento pela dificuldade que temos de reconhecer que

outras pessoas se orientam por culturas distintas das nossas. Então, aquilo que interpretamos de uma forma, pode ser interpretado de forma diferente por uma pessoa de cultura não semelhante à nossa. Entretanto, às vezes, esse estranhamento pode vir na forma de preconceito ou até mesmo violência (CAVALCANTI; MAHER, 2010). A tendência é que consideremos a nossa cultura como única, homogênea, não nos dando conta de que todas as culturas são compostas por nuances e diferenças. Essa visão, de acordo com Candau (2011), também está presente na escola, que procura implantar uma “igualdade” que não existe. Para a autora,

As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural.

No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (CANDAU, 2011, p. 241).

Sob esse prisma, entendemos ser importante desenvolver trabalhos que respeitem e valorizem as diferenças, ressaltando que a igualdade que buscamos é a igualdade de direitos. As pessoas não devem ser discriminadas, humilhadas ou agredidas em função de sua classe social, orientação sexual, gênero, religião, ou qualquer outra razão. Dessa forma, “o outro”, que pode ser diferente de nós ao pertencer a outra cultura, pode sofrer apagamento devido a algum aspecto (social, cultural ou religioso), por ser distinto daquele ao qual estamos habituados a reconhecer como de nosso meio cultural. Porque, por meio dos significados que construímos em nossa cultura, vemos o outro como o diferente. Cavalcanti e Maher (2010) questionam o processo de apagamento das diferenças:

Invisibilizamos aquele que nos incomoda seja culturalmente, socialmente, religiosamente, ou politicamente... E como a vida em sociedade nos faz acreditar que isso é natural, nós nos acostumamos a viver dentro dessas narrativas que são assim porque são assim. Parece não haver necessidade de questionamento. É

assim e ponto. Esse Outro que não sou eu e que me incomoda porque quer ser ou é diferente [...]. É difícil conviver com o diferente, conviver com o pensamento do Outro que não combina com o meu. No entanto, como vimos aqui, na primeira parte, as identidades não são fixas, são transitórias e fluidas, estabelecidas em relação ao Outro, e nos esquecemos que esse Outro, às vezes, sou eu, da perspectiva da outra pessoa (CAVALCANTI; MAHER, 2010, p. 38).

O apagamento ou a invisibilização do outro também é uma forma de desrespeito e violência em relação ao indivíduo e sua cultura. Todos temos direitos de sermos respeitados e valorizados em relação à nossa cultura, gênero, classe social ou orientação sexual, e é por essa igualdade que lutamos.

O projeto de letramento que proponho para ser aplicado em sala traz, como uma das justificativas para sua implementação, um espaço para que os significados culturais subjacentes às vozes das pessoas da comunidade na qual a escola está inserida sejam ouvidos.

Após tratar dos conceitos de letramento e cultura, na próxima seção trago discussões sobre leitura e leitor crítico, aspectos fundamentais para o desenvolvimento deste projeto.

## 2.2 APONTAMENTOS SOBRE O ATO DE LER: O LEITOR CRÍTICO DE TEXTOS E DE MUNDO

Nesta seção, procuro trazer alguns autores que pesquisam sobre leitura, pois esta é o ponto de partida do projeto e, conseqüentemente, estará presente durante todo o processo. Assim, algumas questões que merecem atenção são: o foco da leitura; os objetivos que o leitor tem em relação a cada leitura; e, ainda, processos e estratégias que envolvem esse ato que não é simples, como aponta Garcez (2004): “A leitura não é um procedimento simples. Ao contrário, é uma atividade extremamente complexa, pois não podemos considerar apenas o que está escrito” (GARCEZ, 2004, p. 26).

Não podemos desconsiderar, na leitura de um texto, o seu contexto histórico, econômico, social, entre outros fatores. Sendo o texto um produto social e ideológico, sua leitura sempre deverá extrapolar os limites linguísticos. Neste trabalho, pretendo realizar leituras de biografias de mulheres, contudo, meu intuito é que essas leituras ultrapassem as fronteiras linguísticas do texto e percorram os

aspectos discursivos. Assim, estaremos, automaticamente, pensando e problematizando o papel social da mulher, não podendo ser diferente disso. Desse modo, é importante retomarmos algumas questões referentes à prática da leitura, a fim de proporcionar uma melhor compreensão sobre o assunto.

É pertinente que tenhamos conhecimento sobre quais focos de leitura abordamos ou elegemos para nosso trabalho, a fim de que possamos fazer escolhas metodológicas em relação à prática da leitura que contribuam para que o aluno perceba o texto como um produto não neutro, mas que defende e propaga ideias e ideologias.

Na sequência, verificaremos como um texto pode ser abordado, de acordo com o foco de leitura a ele atribuído. De acordo com Koch (2006), os focos de leitura podem ser denominados da seguinte forma: foco no autor, foco no leitor, foco no texto e foco na interação. Contudo, há outros autores como Menegassi (2010) e Costa-Hubes (2015), que também tratam desse assunto. Procuo, então, fazer uma abordagem com os três autores, trazendo suas contribuições.

#### 1) Quando o foco é o leitor do texto

Esse foco leva em consideração, no ato de ler, somente o leitor como produtor de sentidos do texto. Assim, o que importa, de acordo com Costa-Hubes (2015, p.10), é apenas aquilo que o leitor do texto atribui de significado a ele: “[...] o leitor é o foco central da leitura, pois ele atribui significado ao texto, a partir dos conhecimentos prévios armazenados na memória”. Dessa forma, podemos perceber, em atividades de leitura que elegem esse foco, questões como por exemplo: O que você entendeu sobre? Qual a sua opinião? Assim, qualquer resposta a questões como estas será possível.

#### 2) Quando o foco da leitura é o texto

Esse tipo de leitura, por sua vez, desconsidera totalmente o leitor envolvido e seu contexto. Encontramos nesse caso, questões elaboradas desta maneira: Qual o título do texto? Quantos parágrafos possui o texto?

O texto é entendido, nesse caso, como um produto pronto e acabado, sem que haja outras leituras possíveis. De acordo com Koch e Elias, “[...] a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade” (KOCH e ELIAS,



2010, p.10). É importante ressaltar que, de acordo com Menegassi (2010), esse tipo de trabalho com a leitura é o mais utilizado pelos professores.

### 3) Quando a leitura tem seu foco no autor do texto

O objetivo dessa prática de leitura é “extrair” o pensamento do autor do texto, desconsiderando o leitor e o contexto de produção da obra. Reiteramos nossas palavras, com a contribuição de Koch e Elias: “A leitura assim é entendida como a atividade de captação das ideias do autor” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 10). Assim, nos deparamos com questões semelhantes a essas: Qual a intenção do autor? O que o autor quis dizer?

### 4) A leitura com foco na interação

Essa concepção interacionista de leitura leva em conta ambos os sujeitos envolvidos (autor e leitor) e, ainda, o produto da interação (o texto). A respeito disso, Costa-Hubes afirma que os sujeitos envolvidos no processo são responsáveis pela construção do sentido do texto: “Nessa concepção, os sujeitos são vistos como atores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto” (COSTA-HUBES, 2015, p. 11). Em consequência disso, os envolvidos na leitura são considerados sujeitos ativos, que dialogam a partir do texto.

É essa a perspectiva de leitura que pretendo seguir em meu projeto de Letramento, uma vez que leva em conta os aspectos sociais, históricos e ideológicos envolvidos na produção textual, afinal, não lemos textos, lemos discursos (Menegassi, 2010). Costa-Hubes (2015) argumenta que, quando o discurso é considerado no ato da leitura, estamos aliando ao foco interacionista os aspectos discursivos do texto. Isso posto, a perspectiva é que a leitura penetre e ultrapasse o gênero discursivo, a finalidade e o contexto de produção.

Um texto nunca estará acabado, nele estão presentes lacunas que serão preenchidas de acordo com o contexto, com as condições históricas, sociais, culturais e até mesmo com as condições afetivas do leitor (Menegassi, 2010). À vista disso, é imprescindível, no processo de formação de leitores e nas atividades de leitura, que nosso trabalho “[...] extrapole o linguístico, mas também o extralinguístico” (COSTA-HUBES, 2015, p. 13). O extralinguístico não pode ser desprezado nos exercícios de leitura. Na abordagem de uma leitura crítica, é interessante retomar, com o educando, o contexto e as condições de circulação e

recepção em que determinado texto foi produzido. Bakhtin (2003) também trata sobre a discursividade da língua na interação humana, entendendo a discursividade com um ato singular:

[...] a reprodução do texto pelo sujeito, a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação, é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 311).

Tendo em vista que a discursividade faz parte das produções sociais, deve ser levada em conta no momento da leitura dos textos.

Embora uma compreensão leitora vá muito além de estratégias de leitura, acreditamos que estas também precisem ser discutidas, afinal, elas possibilitam que o leitor possa desenvolver a leitura de forma mais proveitosa e eficiente. Assim, pensamos ser importante compartilhar as estratégias de leitura com os alunos, conforme propõem Kleiman (2010) e Menegassi (2010). Entre elas, estão as estratégias de seleção, verificação, antecipação e inferência. Comentaremos sobre cada uma a seguir, pois, como já mencionado, não descartamos sua relevância no ensino da leitura proficiente.

Quando lemos, lançamos mão de algumas estratégias, de acordo com os nossos objetivos de leitura. Por isso, podemos pensar em estratégia recorrendo à definição de Kleiman, seja: “conjunto de procedimentos de ordem cognitiva, isto é, envolvem a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio, para alcançar algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2010, p. 28). Utilizamos as estratégias de leitura de acordo com nossos interesses; diferentes modos de ler exigem diferentes estratégias. Segundo a autora, procedimentos envolvidos no ato de ler, tais como a atenção, a memória e o raciocínio, são direcionados para uma finalidade, que é o objetivo que se pretende com determinada leitura. A seguir, elencamos, de acordo com Menegassi (2010) e Solé (1998), diferentes estratégias utilizadas pelos leitores durante o processo de leitura:

#### 1) Seleção

Para o leitor, nessa estratégia, não interessa a leitura integral do texto, mas somente o que lhe convém. De acordo com Menegassi (2010), esse tipo de prática possibilita ao leitor focar apenas no que lhe é útil para compreender o texto. Dessa

maneira, ainda segundo o autor, o leitor seleciona e busca no texto apenas o que é pertinente em função de seu objetivo e o que não lhe interessa no texto é automaticamente descartado.

## 2) Antecipação

Outra estratégia que o leitor se utiliza no momento da leitura, conforme Menegassi (2010), é aquela em que o leitor cria previsões e hipóteses durante a leitura, a partir de informações explícitas e implícitas do texto. Essas hipóteses podem ou não ser comprovadas por ele durante o percurso de sua leitura. Na antecipação, o leitor poderá pensar no objetivo de sua leitura, acionar seus conhecimentos prévios e realizar previsões e perguntas em relação à leitura que irá realizar na sequência.

## 3) Inferência

Ainda se pautando em Menegassi (2010), a inferência caracteriza-se como ações que associam o conhecimento que não está explícito no texto e que pode ser percebido pelo leitor por meio de seus conhecimentos prévios sobre o assunto. É tudo aquilo que não está dito, porém, pode ser subentendido e possível de ser captado pelo leitor. Quando o leitor entra em contato com o texto, aciona seus conhecimentos prévios sobre o tema, que estão armazenados em sua memória, e realiza atribuições às pistas deixadas pelo autor no texto. Nesse processo, acontece a “leitura” dos implícitos atrelados ao contexto, ao extralinguístico.

## 4) Verificação

Nessa estratégia o leitor irá confirmar ou não suas hipóteses, antecipações e inferências realizadas. Essas estratégias são selecionadas e utilizadas pelo leitor de acordo com seu propósito mediante a leitura que irá realizar.

Conforme leitura e reflexão acerca de estudos da autora Solé (1998), podemos parafrasear suas palavras, explicando os objetivos de leitura de que o leitor lança mão para atingir seus propósitos a fim de que a leitura se torne mais produtiva e eficiente. Assim, segundo Solé (1998), quando lemos, podemos ter objetivos distintos para leituras distintas: podemos ler para obter informações; ou localizar dentro do texto informações específicas de interesse do leitor, como uma

palavra no dicionário ou uma informação em um texto científico; podemos, também, ler para aprender, tendo como objetivo a ampliação do conhecimento (nesse caso, pode-se utilizar de estratégias tais como grifar as partes mais importantes do texto ou fazer anotações sobre o que foi lido); também podemos ler com o objetivo de revisar um texto; ler para verificação; ler por fruição; entre outros objetivos em torno do ato da leitura.

Na próxima seção deste trabalho, encontraremos discussões de leituras realizadas acerca do gênero biografia, pois presumo ser importante para esta pesquisa que tenhamos conhecimento aprofundado acerca do gênero discursivo que pretendo trabalhar no projeto. Também entendo a importância de se verificar como esse gênero sofreu variações e como foi produzido com objetivos distintos ao longo do tempo.

### 2.3 UM MOMENTO PARA O ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS E DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA

O gênero discursivo biografia é uma produção social nascida da necessidade de interação, podendo ser classificado, em alguns casos, como um gênero secundário, como, por exemplo, as biografias editadas em livros. Todavia, há situações em que esse mesmo gênero é entendido como primário, como no caso das biografias em cordéis. A biografia é um texto que narra com foco em terceira pessoa os fatos mais importantes de uma vida, seguindo uma ordem cronológica. Também há a presença de marcadores temporais<sup>2</sup> e predomínio de verbos no pretérito perfeito e imperfeito. A palavra biografia é composta de dois termos, ambos de origem grega: *bio*, que significa vida e *grafia*, que significa escrita.

A seguir, busco retomar um pouco da origem do gênero biografia e suas modificações ao longo dos séculos. Também comentarei sobre as particularidades, curiosidades e características desse gênero. Iniciarei pela antiguidade, quando supostamente ocorreu o surgimento do gênero. Segundo nos relata Roiz,

[...] a principal função das biografias na antiguidade era de construir modelos de conduta, códigos morais para serem seguidos, além de propiciarem a elaboração de uma memória, em geral, exemplar para a posteridade” (ROIZ, 2012, p. 141).

---

<sup>2</sup> Expressões que se referem a tempo, como por exemplo: na infância, durante a adolescência, entre outros.

A autora Xavier (2012) traz sua contribuição acrescentando que o gênero biografia era produzido na Grécia Antiga a fim de descrever a vida de uma pessoa importante da sociedade da época.

Há estudos que comprovam que o gênero biografia é mesmo muito arcaico, e que era produzido já na Idade Antiga, antes do século V, com as chamadas biografias rudimentares, que se preocupavam em narrar a vida de personalidades e nobres:

[...] as origens das narrativas biográficas conduzem aos primeiros relatos de monarcas e heróis, materializadas principalmente nas histórias do Antigo Testamento, nas pinturas assírias, nos afrescos egípcios, nas epopeias gregas, nas sagas celtas, escandinavas e do Oriente Médio (XAVIER, 2012, p. 81).

Reforçando a ideia de Xavier (2012) sobre biografias rudimentares, Roiz (2012) também afirma que as primeiras biografias, consideradas rudimentares, podem ser encontradas em tragédias, comédias, relatos de viagens e até em pinturas de vasos da Idade Antiga. Carino (1999) também discorre sobre a aparição do gênero na Antiguidade: “A biografia surge na ruptura havida entre a civilização da pólis e os grandes impérios que se lhes seguem na crise, impõe-se a necessidade do registro, cujo “balizamento” são vidas que se relatam” (CARINO, 1999, p. 160).

Ainda segundo Roiz (2012), não podemos ter precisão do nascimento das práticas biográficas anteriores ao século V antes de Cristo por falta de registros que indiquem a utilização desse gênero. Contudo, também não podemos descartar a possibilidade de que eram produzidas anteriormente a essa data. No entanto, de acordo com Roiz (2012), somente no século IV depois de Cristo é que o gênero biografia realmente se difundiu no Ocidente.

É interessante percebermos como esse gênero sofreu modificações ao longo de sua trajetória histórica, em conformidade com a concepção da sociedade de cada época. Retomaremos Carino (1999) para melhor entendimento:

[...] tempos heroicos exigem a biografia de heróis; tempos românticos exigem que as vidas retratadas exibam romantismo; épocas históricas regidas pelo condão da fé exigem que as biografias sejam hagiografias, retratando a pureza e a retidão dos santos (CARINO, 1999, p. 157).

Enquanto na Idade Média as biografias tinham a intenção de narrar a vida de santos, que são narrativas denominadas como hagiografias, no período clássico, que corresponde à Idade Antiga, as biografias se voltavam às narrativas da vida dos heróis desse período (ROIZ, 2012).

Na Idade Média, devido ao poder da Igreja, havia uma forte influência sobre as produções biográficas: o gênero era voltado à descrição de histórias de vidas ligadas à religiosidade. Consequentemente, segundo Carino (1999), “durante um milênio reinaram as hagiografias: as vidas de santos e as vidas piedosas substituíram as vidas de heróis” (CARINO, 1999 p. 160). Seguindo a afirmação da autora acima, Xavier afirma que

A literatura biográfica medieval é marcada pelas hagiografias, isto é, pelas narrativas referentes à vida de santos e personagens religiosas, tais como mártires, abades monges, freiras e pecadores arrependidos (XAVIER, 2012, p. 86).

A mesma autora relata que a função do gênero biográfico na Idade Média era o relato da vida de pessoas que apresentassem alguma característica sagrada ou divina (XAVIER, 2012).

O mesmo gênero irá se compor de forma distinta durante o Renascimento e a Modernidade, haja vista que o contexto e a concepção de sociedade são outros. Nesse momento, as biografias já são produzidas de forma distinta das anteriores, e também com interesses distintos, pois o mundo passa por grandes transformações, principalmente na forma de pensar sobre a vida e o mundo: o que rege agora é o Antropocentrismo, já que “[...] a época moderna, com as conquistas da ciência, contribuirá para lançar cada vez mais o homem no centro dos acontecimentos” (XAVIER, 2012, p. 92). Consequentemente, o gênero biográfico também absorve esse paradigma, afinal, os gêneros são práticas sociais. Nas palavras de Carino, “a biografia é uma instância sensível, absorvendo essas mudanças, e transformando em função das transformações do mundo” (CARINO, 1999, p. 160).

Dessa maneira, a forma de produzir o gênero na Idade Moderna passa a ser diferente daquela praticada na Idade Antiga e Média. Nesse período, há um grande desenvolvimento e interesse pelo gênero. Por um lado, isso se dá, segundo Carino (1999), devido à ascensão da burguesia, a valorização da individualidade e a exibição pública das pessoas, características desse período. Por outro lado, para

Xavier (2012), uma das preocupações das pessoas na sociedade burguesa nesse período era com a preservação da memória.

Esses fatores nos fazem deduzir que, associados, podem ter sido responsáveis, em um período posterior, por levar as biografias a serem produzidas em larga escala e despertarem interesse mercadológico, como aponta a afirmação de Xavier: “[...] após a 2ª Guerra Mundial que o gênero firma-se no mercado editorial” (XAVIER, 2012, p. 97). Apesar de esse fenômeno impulsionar o gênero, a produção biográfica no Brasil é pequena até a metade do século XX. Uma das primeiras narrativas biográficas brasileiras foi escrita por Joaquim Nabuco, no ano de 1897, com o título *Um Estadista do Império*.

Nas décadas de 1940 e 1950, o mercado editorial brasileiro investia em tradução de biografias estrangeiras, já que as biografias lidas nessa época eram produzidas fora do país. Nos anos 60 e 70, durante a ditadura militar, as biografias tinham como tema a trajetória de líderes políticos de esquerda, a luta pela democracia e, ainda, a memória de pessoas perseguidas pelo regime.

Nas últimas décadas, as biografias alcançaram um grande sucesso editorial em nosso país (SHIMIDT, 2012). As biografias estão entre os livros mais vendidos, em consequência disso, há grande demanda na produção, sendo um dos possíveis motivos a intenção de valorização da memória e do passado, assim como aponta Xavier (2012):

A preocupação com a memória é algo constante na sociedade moderna. O crescimento e a expansão dos museus, as restaurações de velhos centros urbanos e o crescente interesse pelas biografias e autobiografias servem como indícios dessa tentativa de valorização e preservação da memória, bem como de resgate de origens (XAVIER, 2012, p. 72).

Com o crescimento e valorização do gênero, podemos encontrar variações nas formas de registro das biografias. Essas formas são denominadas contrato autoral, e as mais conhecidas e tradicionais são as biografias autorizadas, aquelas escritas com o consentimento do biografado ou de sua família. As independentes, mais conhecidas como não autorizadas, muitas vezes se tornam famosas por serem geradoras de conflitos entre biógrafo e biografado, como no caso da biografia não autorizada de Roberto Carlos, que gerou grande repercussão: *Roberto Carlos em detalhes*, escrita pelo biógrafo Paulo César de Araújo.

Ainda temos outras formas de registro, como a biografia em que o biógrafo faz o papel de ghostwriter, ou seja, a biografia é ditada pelo próprio biografado, e escrita em primeira pessoa. Podemos encontrar também biografias encomendadas, são aquelas que familiares ou parentes do biografado, ou o próprio, solicitam o registro, ou até mesmo as editoras, de acordo com a demanda, já que, em muitos casos, o mercado editorial utiliza critérios para a escolha do personagem a ser biografado.

Assim, constatamos que, ao longo da história, o gênero biografia sofreu variações e que estas estavam atreladas a interesses políticos, religiosos ou econômicos.

## 2.4 ANÁLISE DA APLICAÇÃO: MULHERES PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS

Nessa fase, lancei para os alunos um questionamento inicial que acredito ser pertinente para comparar os efeitos da aplicação do projeto e também para observar como os alunos problematizam, por meio de uma leitura crítica, o papel da mulher no início e no final do projeto. A atividade foi a seguinte: “Em duplas, comentem e escrevam sobre o papel da mulher na sociedade”.

Algumas duplas escreveram sem questionar a respeito da atividade, enquanto outras perguntaram mais de uma vez: “O que é pra escrever?”. Nesses casos, retomei a explicação da atividade, até que todas as duplas conseguiram realizá-la e entregá-la. Na sequência, apresentarei alguns recortes das respostas construídas pelos alunos nessa atividade.

Aluna Renata: *“Algumas mulheres além de serem mães, esposas e donas de casa, elas ainda trabalham fora”*

Alunas Tânia e Úrsula: *“A mulher tem muitos papéis na sociedade como por exemplo cuidar dos trabalhos domésticos e dos filhos, também trabalhar em qualquer ambiente ou em qualquer função”*



Aluno Celso: *“O papel da mulher está em tudo, na política, nos mercados de trabalho, professoras, veterinárias, engenheiras, em tudo principalmente na nossa vida, mães, irmãs, tias”*

Alunas Beatriz e Lia: *“A mulher tem o papel muito especial porque ela é dona de casa, ela é mãe, professora, caminhoneira, etc.”*

Aluna Daiana: *“As mulheres são verdadeiras rainhas fazem de tudo para verem seus filhos bem e o mundo não seria nada sem as mulheres”*

Alunos Wilson e José: *“As mulheres são importantes na sociedade, elas ajudam<sup>3</sup> na educação das crianças, na saúde das pessoas, elas ajudam no crescimento das cidades, elas ajudam a trazer inovações para a vida das pessoas”*

A partir da análise dessas respostas, acredito que o projeto de letramento contribuiu para o desenvolvimento do leitor crítico porque, para a produção dessas respostas, os alunos necessitaram pensar e problematizar sobre o papel da mulher.

Na sequência das aulas dessa fase, os alunos discutiram a respeito do contexto de produção e circulação do gênero biografia. Alguns dos questionamentos que surgiram foram: aluna Maria: “o que é biografia?”; aluna Eduardo: “Vamos escrever uma biografia de mulher?”.

Algumas das perguntas feitas aos alunos foram quanto ao significado da palavra biografia e a diferença entre biografia e autobiografia. Pedi aos alunos que sabiam as respostas que explicassem e auxiliassem os demais na execução da atividade. Nesse exemplo, pensamos em Freire (1996), quando trata o aluno como um ser que se reconhece como capaz e sujeito de seu aprendizado:

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar (FREIRE, 1992, p. 24).

---

<sup>3</sup> Observar a utilização do verbo ajudar em três ocorrências. Os alunos Wilson e José entendem que as mulheres teriam o papel de coadjuvantes na sociedade?

Sendo assim, é importante considerar o ato de ensinar e aprender como ato político, capaz de libertar o pensar e assumir-se como sujeito agente e capaz de ser protagonista de seu aprendizado. Pensando em como assumir-se como sujeito protagonista, acreditei ser relevante que uma parte dessa fase do projeto fosse destinada à leitura e à pesquisa de biografias de mulheres. Para isso, foram selecionadas seis biografias distintas para serem lidas e trabalhadas: as biografias de Irena Sendler, Maria Quitéria, Alice Ruiz, Helena Kolody, Frida Khalo e Teresa de Benguela. Durante esse período também trabalhamos com análise linguística e características do gênero biografia.

Durante a leitura da primeira biografia, de Irena Sendler,<sup>4</sup> apontei algumas questões sobre as características do gênero, tais como: foco narrativo; tempo verbal; trechos em primeira pessoa da fala da própria Irena e de outras pessoas selecionadas pelo produtor da biografia; fotos da biografada e fotos relacionadas à sua história; etc. Comentei, também, que podemos encontrar diferenças<sup>5</sup> entre as biografias. Além disso, considerei importante esclarecer que uma pessoa biografada viveu em um tempo e espaço, em um contexto sócio-político-cultural específico, de modo que, quando lemos uma biografia, também podemos aprender sobre história, geografia, etc. Nesse momento, a aluna Karina complementou: “...e também sobre lições de vida”. Essa interferência da aluna evidencia o que Freire afirma a respeito da leitura do sujeito crítico:

Ler um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é “passear” licenciosamente, pachorrentamente, sobre as palavras. É apreender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde, determinado (FREIRE, 1992, p. 40).

No mesmo sentido, as autoras Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 13) sublinham “[...] a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a

---

<sup>4</sup> Irena Sendler foi uma assistente social que trabalhou nos guetos de Varsóvia durante a segunda guerra, conseguiu salvar a vida de mais de duas mil crianças.

<sup>5</sup> Como por exemplo, em algumas biografias podemos encontrar trechos escritos em primeira pessoa, com depoimentos da própria pessoa biografada, enquanto que outras, o foco narrativo se mantém em terceira pessoa ao longo de toda a narrativa.

autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania”, evidenciando a relevância da leitura para a emancipação do indivíduo.

Na sequência da aula, comentei com a turma que havia assistido ao filme *O corajoso coração de Irena Sendler* e que era muito semelhante à biografia que lemos em sala. Eles ficaram muito interessados e sugeriram que assistíssemos ao filme. Posteriormente, no decorrer da leitura, alguns alunos ficavam muito atentos e teceram comparações acerca de trechos do filme e trechos da obra escrita.

Durante a leitura da biografia de Maria Quitéria, solicitei a eles que prestassem atenção para as semelhanças entre a primeira biografia e a segunda. Questionava: “que características esses textos têm em comum?”, ao que os alunos apontaram, após a leitura: foco narrativo, depoimento da biografada e os marcadores temporais.

Os alunos acharam interessante que, nessa biografia, mesmo contra a vontade do pai, Maria Quitéria vestiu-se com roupas masculinas, alistou-se no exército e também teve participação em batalhas, defendendo o imperador e a independência e participando ativamente na construção da história de seu país.

Nas leituras das biografias subsequentes, de Alice Ruiz e Helena Kolody, os alunos responderam a questões sobre efeitos de sentido, adjetivação e marcadores temporais, momento em que, realizando um trabalho coletivo, um auxiliava o outro, como mostra a transcrição a seguir:

Aluna Yasmim: *“O que são marcadores temporais?”*

Aluna Karina: *“É tipo quando aparecem datas, anos”*

Aluna Yasmim: *“É o tempo na biografia”*

Depois desses apontamentos realizados pelas alunas, a sala não teve dificuldades em identificar os marcadores nas biografias. Percebendo isso, solicitei aos alunos que respondessem às demais questões, abrindo espaço para que socializassem seus conhecimentos. Afinal, como afirmam as autoras já mencionadas, ouvir o educando e valorizar sua cultura faz parte da construção do aprendizado: “[...] ouvir o aluno significa valorizar o saber e a cultura que ele traz para a escola” (OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014, p. 35).

Na última atividade da segunda fase, duplas de alunos deveriam realizar uma pesquisa sobre uma biografia de mulher e apresentar para a turma. Essa atividade

foi interessante por alguns fatores que relato na sequência. Em geral, as duplas apresentaram biografias de mulheres conhecidas, como Olga Benário, a cantora Rihanna, a princesa Leopoldina, etc. Porém, uma das duplas, formada pelas alunas Úrsula e Yasmim, apresentou a biografia de uma *youtuber* nominada Vitória Moraes e explicou o motivo pelo qual escolheram essa biografia: “escolhemos essa biografia porque todo mundo ia escolher uma pessoa importante e nós queríamos uma pessoa mais normal” (Aluna Yasmim). Eu e os alunos nos surpreendemos pela escolha. Fiz alguns questionamentos a respeito do que Vitória produzia e com que idade começou, além dos descritos abaixo:

Professora: “*Ela produz vídeos do quê?*”

Aluna Yasmim: “*Vlog*”

Professora: “*Blog*”

Aluna Yasmim: “*Vlog*”

Professora: “*Vlog?*”

Aluna Yasmim: “*É um tipo de Blog de vídeos*”

Professora: “*Ah tá*”

Aluna Karina: “*Também poderia ter feito sobre a Kefera<sup>6</sup>*”

Professora: “*Podemos encontrar a biografia da Kefera?*”

Aluna Karina: “*Sim. A maioria dos youtubers famosos têm*”

A partir do exposto, compreendi que, quando os alunos encontram espaço e oportunidade, conseguem nos mostrar que não são meros receptores: se mostram sujeitos ativos e protagonistas de seu aprendizado.

### **Para além dos momentos de leitura em sala ...**

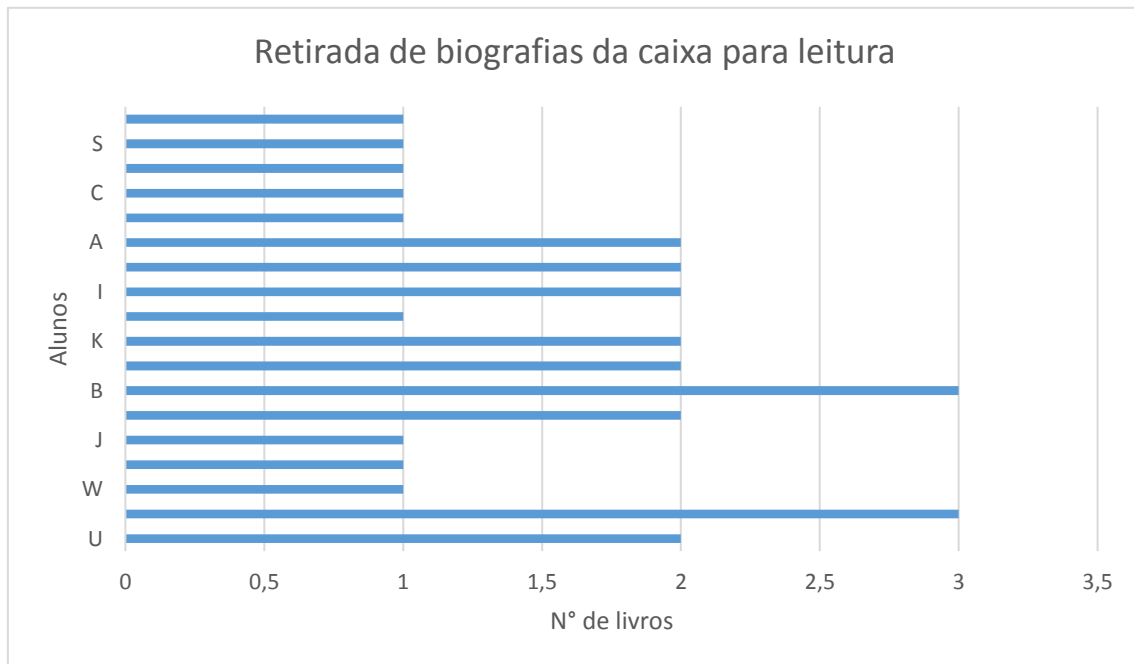
Durante o projeto, também pensei que eu e os alunos pudéssemos selecionar e organizar mais materiais de leitura para além das biografias lidas em sala coletivamente. Para isso, organizamos uma caixa de biografias de mulheres, com um total de dezenove exemplares, que ficavam à disposição dos alunos para serem levadas para casa. A maioria dos alunos leu essas biografias, além daquelas

---

<sup>6</sup> Kefera: outra *youtuber*

trabalhadas em sala. Com o intuito de observar e acompanhar essas leituras, registrei, em um caderno, qual a biografia escolhida pelo aluno, o dia do empréstimo e também de sua devolução. Os resultados dessas anotações podem ser observados no gráfico a seguir:

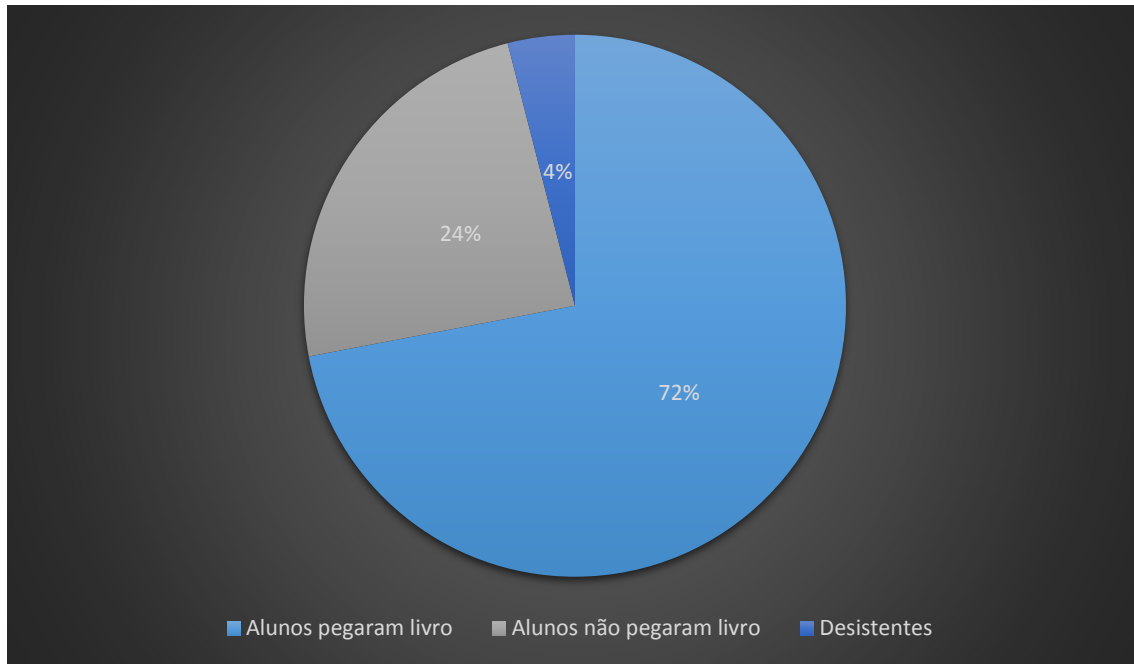
**Gráfico 1 – Retirada de biografias da caixa para leitura**



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Podemos observar que 18 alunos (representados pelas, no gráfico acima, barras em azul) retiraram biografias da caixa, isso corresponde aos setenta e dois por cento mostrados no gráfico a seguir, enquanto os seis alunos que não retiraram biografias para leitura são representados pelos vinte e quatro por cento. A parcela menor, de quatro por cento, é de alunos desistentes durante a aplicação do projeto.

**Gráfico 2 – Porcentagem de alunos que pegaram livros da Caixa de Biografias**



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nesse gráfico, podemos ter uma noção mais geral do fenômeno ocorrido: quase três terços dos estudantes tiveram interesse em alguma biografia da caixa e a retiraram com o intuito de realizar a leitura.

Também é interessante mostrar alguns depoimentos dos alunos em relação às leituras das biografias:

*“Pra mim foi muito legal, eu não gostava muito de ler biografias, mas agora eu descobri que é interessante ler biografias e saber mais sobre a vida das pessoas”*  
(Aluna Flávia)

*“O que nós aprendemos eu vou levar pra vida toda porque o que a gente aprendeu é muito legal, conta a vida de pessoas e um dia eu vou ter a minha biografia, eu tenho certeza”* (Aluna Antônia)

*“Conheci histórias de vida de mulheres bem interessantes, algumas também nos dão uma certa motivação de vida como Irena Sendler e também Frida Kahlo. Foi interessante ler também, pois conheci culturas e modos de vida diferentes”* (Aluna Renata)

*“Eu não me interessava muito pelo assunto, mas aí eu vi que algumas biografias são interessantes”* (Aluno Hugo)

*“A gente descobre várias coisas muito importantes e legais de várias pessoas, é uma nova experiência”* (Aluna Sofia)

Recolhi esses depoimentos e, lendo-os em casa, percebi a sensibilidade e a perspicácia das respostas e reflexões, porque muitos desses alunos não costumam participar das aulas e geralmente não vão bem em situações de avaliações mais tradicionais. Em virtude disso, é importante termos sensibilidade para avaliarmos. De acordo com Freire (1987, p. 39), “o educador enquanto educa é educado”. Nesse sentido, também é possível refletirmos sobre o assunto a partir das Diretrizes Estaduais do Estado do Paraná:

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como lhe é possível participar (PARANÁ, 2008, p. 14).

Dessa forma, podemos entender que, diante de tamanha diversidade que compõe a sociedade, é inadmissível que pensemos em aprendizados e avaliações uniformes.

Na construção do terceiro capítulo dessa dissertação, julguei ser de fundamental importância à tomada de discussão referente a questões de Letramento local e Letramento escolar, haja vista que esse projeto considera a importância de atividades de Letramento que se estendam a comunidade em que a escola está inserida.

### 3 CAPÍTULO III

Neste capítulo, me proponho a refletir, em consonância com alguns autores, tais como Bortoni-Ricardo (2008), Santos (2007), Rojo (2008), Borges (2012), entre outros, sobre letramento escolar e letramento local, focalizando a resposta para a seguinte questão:

Ao associarem os letramentos escolares e os letramentos locais, de que forma os alunos se tornam protagonistas de suas práticas?

#### 3.1 LETRAMENTOS ESCOLARES E LETRAMENTOS LOCAIS

O Letramento pode ser entendido, hoje, como aprendizados de capacidades humanas para interações e práticas sociais por meio da escrita. Segundo Bortoni-Ricardo, esse aprendizado está inserido em “uma cultura de letramento [que] é constituída de práticas sociais em que as pessoas se apoiam em textos escritos e lidos ou lidos e preservados na memória” (BORTONI-RICARDO 2008, p. 43).

Porém, ouvimos também falar em uma infinidade de letramentos presentes na sociedade contemporânea, tais como: letramento digital, letramento matemático, letramento autônomo, entre outros. O termo letramento pode ser considerado recente, contudo, as práticas de letramento sempre fizeram parte da sociedade. De acordo com Santos (2007):

“Letramento” é um termo relativamente recente, visto que surgiu há cerca de 30 anos, e nomeia o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais. Tais práticas de letramento sempre existiram nas sociedades letradas, ou seja, nas sociedades que fazem uso da escrita (SANTOS, 2007, p. 46).

Os espaços para o letramento institucionalizado podem ser a escola, a igreja ou o trabalho. Temos ciência de que, mesmo a escola sendo uma das mais importantes agências de letramento, principalmente para alunos da escola pública, ela não é a única. Há letramentos que acontecem fora dela, considerados como não institucionalizados:

Embora a escola, nas sociedades contemporâneas, represente a instituição responsável por promover oficialmente o letramento, pesquisas têm apontado para o fato de as práticas de letramento na



escola serem bem diferenciadas daquelas que ocorrem em contextos exteriores a ela (SANTOS, 2007, p. 17).

Para que fiquem claras as diferenças entre letramento escolar (institucionalizado) e não escolar (não institucionalizado), me apoiarei na explicação de Jorge (2012) que define letramento escolar e letramento não escolar. De acordo com suas palavras,

[...] o letramento vivenciado na escola é o que chamamos de letramento escolar. Já o que é vivenciado em outros contextos, como o do trabalho e o doméstico, por exemplo, tem relação com o letramento social (JORGE, 2012, p. 422).

O letramento ocorre em vários e distintos contextos, são de diversos tipos e se originam de culturas locais, entretanto só se realizam no convívio e interação social:

Essa condição de inserção em práticas de letramento escolar e não escolar remete a situações distintas em que a língua escrita está presente e à relação individual e social do letramento. Isso porque a dimensão individual é social em sua essência, visto que os processos de letramento se dão entre sujeitos (BORGES, 2012, p. 423).

Assim, aprendemos constantemente na interação com outros, pois as práticas de letramentos sempre serão práticas sociais, adquiridas em relações sociais.

Em virtude disso, podemos pensar sobre a maneira com que a instituição escolar trabalha com o letramento. Quais são as práticas de letramento escolar? Essas práticas estão interligadas com outros letramentos que acontecem fora dessa instituição? Para Borges (2012), as práticas escolares de letramento não dialogam com diferentes culturas e identidades presentes na sociedade, sendo o letramento escolar mais propenso a um trabalho que reforça a tradição da cultura dominante e o mais valorizado socialmente. Dessa maneira, segundo o autor,

O espaço do letramento escolar, o qual se volta para as práticas escriturísticas predominantemente, de certa forma nega a construção das identidades, reforçando ações homogeneizadoras com leitura e produção de textos. O texto, ao invés de ser visto como espaço de constituição e diálogo das culturas e identidades, conseqüentemente, passa a ser espaço de manutenção de uma ordem, de submissão dos sujeitos às ideologias dominantes (BORGES, 2012, p. 40).

Contudo, de acordo com o mesmo autor, é possível um diálogo entre a cultura e letramento escolar e a cultura e os letramentos locais. Esse diálogo, por sua vez, pode auxiliar na compreensão de nossas práticas atuais e na busca de práticas mais eficazes para o ensino. Assim pontua Borges:

O espaço escolar, se em diálogo com a sociedade e atento às forças centrípetas e centrífugas que o orientam, consegue pelo menos compreender seus limites e o modo como as identidades diversas circulam pelo cotidiano e favorecem ou desfavorecem as relações na e fora da escola (BORGES, 2012, p. 47).

Santos (2007) corrobora com a afirmação de Borges (2012), no sentido de que o letramento escolar se concretiza desvinculado de práticas sociais de leitura e escrita, diferentemente do que acontece nas reais situações de interação social. Borges (2012) ainda discorre sobre as possibilidades de reflexões e ações em torno de práticas que levem a transformações sociais:

O letramento escolar, portanto, não pode nem deve suprimir de suas práticas os modos de referenciar os sujeitos e sua (s) identidade (s) e cultura(s), relegando seus princípios norteadores de conhecimento e análise da realidade, bem como de seus espaços de reflexão sobre as possíveis ações de transformação social, a partir do momento que se coloca numa posição de escriturária da realidade circundante (BORGES, 2012, p. 51).

Podemos notar que, na citação a seguir, Santos (2007) reafirma o que é dito por Borges na citação anterior, em relação a práticas sociais que sempre estarão embasadas em situações contextualizadas. Se a escola tiver o intuito de formar cidadãos capazes de interagir por meio da linguagem, as práticas escolares de letramento não poderão estar desvinculadas de propósitos comunicativos e interacionais concretos:

Um dos princípios que norteiam a perspectiva do letramento é que a aquisição da escrita não se dá desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, lêem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação. Cabe lembrar ainda que esse processo é atravessado por valores e crenças dos mais diversos tipos (SANTOS, 2007, p. 47).

Como apontam ambos os autores, o letramento escolar, por si só, não é suficiente para dar conta da formação do indivíduo quanto ao uso da leitura e escrita de forma proficiente, haja vista que se manifesta em práticas engessadas e artificiais, sem o diálogo com outros letramentos. Desse modo, a maneira como os indivíduos se organizam em torno de projetos de letramento pode demonstrar qual projeto de sociedade se quer formar ou manter.

Sabemos que os indivíduos não encontram, socialmente, as mesmas oportunidades em relação aos seus letramentos. Existe uma intencionalidade de que alguns possam ter mais acesso que outros aos letramentos presentes no meio social. O letramento oportuniza que o sujeito possa participar de práticas culturais e sociais, por isso a sua importância, como aponta Santos:

Vale ressaltar que o uso de qualquer tipo de letramento em uma sociedade nunca é igualmente universal, uma vez que ele está sempre relacionado às condições de desigualdades socioeconômicas e históricas. Sabemos que alguns são considerados mais cidadãos que os outros cidadãos e vivem como desiguais dentro de uma suposta sociedade de iguais perante a lei e o Estado (SANTOS, 2007, p. 145).

Por isso, alguns autores discorrem sobre o fato de que alguns letramentos são mais valorizados socialmente que outros, como, por exemplo, o letramento escolar. Entretanto, de acordo com Rojo, o letramento escolar nasce no meio social e em culturas locais:

Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de LD, especialistas) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial (ROJO, 2008, p. 582).

Também há a questão, já mencionada, de que o letramento escolar desvinculado de seu contexto e de outros letramentos não proporciona ao indivíduo emancipação em relação ao uso da língua em práticas sociais. Em virtude disso, necessitamos de metodologias que ultrapassem esse modelo, metodologias que

tornem “práticas de letramento variadas, que atendem a objetivos distintos, contemplados nos processos de letramento, escolares e não-escolares” (SANTOS, 2007, p. 45).

É pertinente para o ensino-aprendizagem de nosso tempo que levemos em consideração a existência de outros letramentos sociais não institucionalizados que fazem parte das práticas cotidianas das pessoas. Esses letramentos também precisam ser valorizados e agregados às nossas práticas de ensino, ou seja, é necessário

[...] ver a escola de hoje como um universo de letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais e globais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2008, p. 585).

No projeto aqui proposto procurei pensar em maneiras que tornassem possível associar culturas e letramentos distintos, institucionalizados e não institucionalizados, orientando-nos na premissa de que um projeto de letramento pode abarcar esses conhecimentos (escolares e não escolares), letramentos que podem ser compreendidos como interdependentes e que passam despercebidos pela escola. Uma pressuposição é que podemos trabalhá-los de forma interligada, associada, afinal são práticas, conhecimentos e eventos humanos, criados e recriados socialmente. Alicerço-me nas palavras de Santos para justificar o dito anterior:

As Práticas Sociais são as formas culturais pelas quais os indivíduos organizam, administram e realizam suas ações e atitudes esperadas em cada um dos diversos Eventos de letramento existentes na sociedade. Essas ações são, ao longo do tempo, construídas conjuntamente pelos cidadãos comuns, e algumas delas passam a ser ritualizadas e oficializadas, posteriormente, pelas instituições que as retomam e exigem que os indivíduos as utilizem em momentos específicos da vida social. Os indivíduos, quando são expostos a esses eventos, tendem a sedimentar usos de formas de fala ou escrita e, assim, absorve-os com certa naturalidade (SANTOS, 2007, p. 142).

De acordo com as oportunidades de letramento que uma pessoa recebe, ampliam-se as possibilidades para que ela possa lutar pela igualdade de direitos tais como saúde, moradia, segurança e educação de qualidade, garantindo ao indivíduo

a participação ativa em seu meio social. De acordo com Jorge, “o conhecimento é um produto social e aquilo que as pessoas sabem tem estreita relação com as suas condições históricas e sociais de existência” (JORGE, 2012, p. 423), assim, aqueles que possuem mais condições de adquirir esses produtos certamente terão suas condições de existência modificadas.

Devido a isso, entendo que podemos esperar que uma sociedade se torne menos excludente e injusta quando culturas e letramentos distintos sejam igualmente valorizados pela sociedade, como procuramos desenvolver com este projeto de letramento.

### 3.2 ANÁLISE DA APLICAÇÃO: CONHECENDO OUTRAS MULHERES – TEMPO DE PRODUZIR

A terceira e quarta fase da aplicação foi o momento em que os alunos e eu produzimos biografias das mulheres da comunidade, atividade na qual trabalhamos por 18 horas/aula.

A convite, uma das mulheres da comunidade participou de uma conversa com entrevista em sala, para que, posteriormente, fosse escrita a sua biografia<sup>7</sup>. A convidada esteve em sala, participando da aula, conversando e contando aos alunos sobre sua vida. Os alunos ficaram muito atentos e, durante o período, realizavam questionamentos sobre sua vida.

Nessa etapa do projeto, a proposta era que os alunos, em duplas ou individualmente, preparassem uma entrevista e conversassem com alguma mulher de sua comunidade para, posteriormente, produzir a biografia da entrevistada. Na sequência, trarei dois exemplos de biografias escritas pelos alunos, a fim de exemplificar como letramentos locais e letramentos escolares podem ser associados e como os educandos se tornaram protagonistas de suas práticas. O primeiro texto é uma biografia escrita pela aluna Sofia.

---

<sup>7</sup> Essa biografia foi escrita por mim e poderá ser encontrada nos anexos. As demais biografias que também se encontram nos anexos foram produzidas pelos alunos. Todas as produções biográficas da turma estarão reunidas em um livro organizado por mim.

### **Mulher Guerreira**

Iana<sup>8</sup> M. de S. tem 43 anos, nasceu dia 10/09/1972 em casa, mora em Ramilândia. Seus pais se chamam Aldo M. de S. e Mara M. C. Trabalha na Lar. Sua infância: cresceu com o pai, a madrasta, avós e seus irmãos, porque quando Iana tinha 3 meses, sua mãe faleceu, também teve uma irmã que já faleceu. Depois de um tempo seu pai casou novamente. Iana teve uma vida muito sofrida, sua madrasta judiava bastante dela, seu pai teve mais 9 filhos, como Iana era a mais velha, tinha que trabalhar na roça e ajudar a cuidar de seus irmãos. Naquele tempo era muito difícil as coisas, eles não tinham muitas coisas, suas bonecas eram de milho, a bolsa de escola era saco de arroz ou açúcar, tinha dias que ela ia até descalço porque não tinha um chinelo para calçar, ela estudou até ao 4º ano.

Muitas vezes na roça o almoço era cana de açúcar ou mamão verde cozido porque deixava a comida que tinha para os irmãos mais novos, quando todos eles já trabalhavam juntos quando dava hora do almoço ficavam brincando porque um tinha mais comida e outro não, teve um dia que ela e seu irmão mais velho se embolaram brigando por uma rapa de quirerinha.

Depois de um tempo, ela foi arrumar emprego em Foz do Iguaçu e lá conseguiu então a trabalhar de empregada doméstica e a ajudar seu pai com o pouco de dinheiro que ganhava. Morou lá uns 2 anos e voltou. Então conheceu meu pai, se casaram e tiveram uma filha que se chama Nara, mas eles brigavam demais aí ela decidiu separar e veio morar sozinha com sua filha e continuou a trabalhar de doméstica novamente até que anos se passaram e sua quando sua filha estava com 14 anos, ela engravidou de novo e teve uma pia que se chama Nicolau, trabalha na indústria Lar e agora sua vida é muito melhor. Ela é muito feliz e graças a Deus tudo termina bem.

Autora: Aluna Sofia

Entendo a partir da leitura dessa e de outras biografias produzidas pelos alunos, o quanto se torna relevante desenvolver atividades de Letramento que envolvam o entorno em que a escola esteja inserida. Dessa forma, o aprendizado além de mais significativo para o aluno também traz a concepção da importância de não permanecermos “fechados” em nossas salas de aula.

A próxima biografia, foi produzida em dupla, pelas alunas Otaviana e Renata.

---

<sup>8</sup> Os nomes encontrados nas biografias foram substituídos por nomes fictícios.



### **Biografia de uma mulher**

Clara N. de A. conhecida também como Dita ou Clarinha, nasceu em 11 de agosto de 1953, na cidade de São Francisco em Minas Gerais. Filha de José P. Neves e Elis. F. dos Santos, dois agricultores.

Teve oito irmãos, Mário, Juliana, Antonina, Valdemir, Dora, Maria de Lurdes, Rosa e José Cido.

Tiveram uma infância simples e um tanto sofrida. Com sete anos Clara perdeu o pai (causa desconhecida), ela conta que ele ficou dois anos de cama e acabou falecendo aos 33 anos, deixando os 9 filhos e a mulher, que tiveram que trabalhar duro. Acordavam cedo para trabalhar na roça e a tarde faziam uma caminhada de 15 km para ir à escola. Em consequência Clara estudou até a 5ª série bem como seus irmãos.

Quando fez um ano do falecimento de seu pai, Clara e a família vieram morar para o Paraná. Ela conta que saíram de Minas Gerais em 19 pessoas entre amigos e parentes.

“Saímos de Minas Gerais em 19 pessoas, sem destino e nem terra prometida de Deus, que foi essa aqui.”

Eles foram de caminhão até Montes Claros ainda em Minas Gerais e de lá pegaram um trem até Londrina, a viagem de trem durou 3 dias.

“Esse trem, eu tava dormindo e me deu um pesadelo e eu ia pular pela janela e um homem me salvou, eu me acordei com o homem me salvando e gritando que eu tava pulando a janela.”

Quando chegaram em Londrina ficaram mais três dias em uma pensão, e seu irmão Mário e seu cunhado saíram procurando serviço. De Londrina os dois foram até Jatíonde, conseguiram achar trabalho para colher algodão.

Partiram para esse novo destino de ônibus, onde desembarcaram em uma cidade próxima (Açaí) e seguiram a pé. No meio do caminho formou-se um temporal.

“Daí tinha uma garagem de uns japoneses, eles falaram: não o jeito é entrar aqui nessa garagem, mas todo mundo fica bem quietinho por que japonês sabe como é, pra cortar a cabeça de um é bem fácil”.

Passaram a noite lá na garagem, cada um dormindo onde podia. No dia seguinte, eles saíram bem cedo e quando já estavam indo embora os japoneses apareceram disseram que se precisassem poderiam ficar e também os informou certo onde ficava a fazenda para a colheita de algodão e seguiram a pé até lá.

Uma parte dos irmãos dormiam em um galpão onde guardavam o algodão e o veneno.



Eles ficaram três meses trabalhando na fazenda, depois foram para Arapongas, onde iriam colher café. Nessa época, Clara tinha por volta dos 10 anos.

Foi aí em Arapongas que ela conheceu Júlio P. de Almeida, que passou, que passou a ser seu amigo quase um parente da família e que trabalhava junto com eles, nessa época que os dois se conheceram ela estava com 15 anos. Mais tarde os dois começaram a namorar e logo depois eles casaram, ela casou com 20 anos e ele 24.

Fizeram uma grande festa, convidaram os vizinhos e parentes, isso em Laranjitas, moraram por 3 anos em Laranjitas, depois foram a Vila Bernec, onde trabalharam em um abatedor de gado, ficaram lá por 10 anos.

Por volta de 1984 eles foram morar em Medianeira.

Tiveram dois filhos, a mais velha Cleide de A. que nasceu em 24 de janeiro de 1974 e Cláudio de A., nasceu em 04 de janeiro de 1984.

Em 1999 mudaram-se para São Paulo, trabalharam de caseiro em um sítio. Em 2008 voltaram para o Paraná na Fazenda Formiga.

Em 2002 nasceu o primeiro neto do casal Laura, em 2006 nasceu o segundo neto Vinicius, os dois filhos de Cleide.

Em 2012, nasceu a primeira filha de Claudio, Maria, e o terceiro neto do casal. Mas que Júlio P. não pode conhecer, pois acabou falecendo antes, de um derrame cerebral.

Depois da morte do marido Clara ficou morando sozinha, por seis anos, ela cuidava de todo o sítio com a ajuda de alguns vizinhos e amigos. Depois desses seis anos a filha Cleide e os dois filhos vieram morar junto com ela.

Clara sempre que podia viajava para visitar os irmãos e o filho Cláudio que mora em Sorocaba SP junto a esposa Ana e a filha Maria.

Algumas outras coisas: Clara tinha duas melhores amigas em Arapongas, Marta e Irena infelizmente perderam contato.

Clara perdeu dois filhos, o primeiro quando estava grávida de 3 meses e a outra já estava com 2 meses de vida.

Ela sempre conta algumas histórias de coisas que ela diz que já viu, como por exemplo; o saci pererê, ela diz que o viu, mas na época não sabia o que era.

Autoras: Aluna Renata e Aluna Otaviana

Dessa forma, compartilho da opinião de Kleiman (2010), de que é necessário que o aluno, no desenvolvimento de suas aprendizagens escolares, relacione-as com a cultura de sua comunidade. Nas palavras da autora, “as práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação” (KLEIMAN, 2010, p. 33). Nesse caso específico, os participantes da situação foram os educandos que realizaram a pesquisa em suas comunidades. Assim, acredito que essa interação propiciou novas aprendizagens, associando letramentos escolares e letramentos locais, tornando os envolvidos protagonistas de suas práticas. Cabe mencionar a afirmação de Souza (2011) sobre a construção do letramento a partir da interação com letramentos distintos: “a interação com a voz do outro é o que propicia a construção de nossos posicionamentos, de nossas identidades e de nossas vozes sociais” (SOUZA, 2011, p. 114).

Na sequência, constam alguns depoimentos dos alunos, coletados durante a terceira e última fase do projeto, que demonstram também os resultados da associação entre diferentes letramentos (letramento escolar e letramento local) e como os envolvidos no projeto podem ser protagonistas de seus aprendizados.

*“Aprendi a fazer uma biografia e a entrevistar, além da escrita, aprendi a pensar, a refletir como era antigamente”* (Aluno Wilson)

*“Saber sobre histórias de vida de pessoas e uma nova forma de escrever um texto, os costumes daquela época, como era a vida, como os jovens eram diferentes em relação a hoje”* (Aluna Renata)

*“Aprendi que cada história é diferente”* (Aluna Antônia)

*“Eu aprendi que na escola a gente aprende na teoria e fora na prática, que antigamente as coisas eram bem mais difíceis”* (Aluno Hugo)

*“A experiência que tivemos fora da escola também foi muito boa, a gente aprende muitas coisas com outras pessoas”* (Aluna Sofia)

*“Aprendi como escrever melhor biografias, muitas coisas, como era a vida antes, os hábitos, etc.”* (Aluna Vitória)

*“Foi muito legal, pois aprendi coisas novas com a biografada”* (Aluna Otaviana)

*“Aprendi como funciona as biografias, como são escritas, a pesquisar, a fazer a biografia, aprendi sobre costumes antigos, sobre brincadeiras antigas e sobre a vida da biografada”* (Aluna Yasmim)

*“Aprendi que não é só na escola que a gente aprende, foi uma experiência”*  
(Aluno Inácio)

*“Aprendi um monte de coisas como lição de vida e coisas que foram interessantes pra mim, porque o que aprendemos fora da escola também é importante”* (Aluna Nice)

*“Com esse tempo de atividades biográficas, eu aprendi a fazer perguntas específicas que geram mais conteúdo para a biografia, aprendi com as correções textuais a fazer um texto bom, que todas as mulheres têm um papel na sociedade”*  
(Aluna Karina)

Podemos perceber que, em alguns depoimentos, os alunos fazem referência àquilo que foi trabalhado em sala (letramento escolar) e também àquilo que aprenderam em sua comunidade (letramento local). Podemos tomar como exemplo o depoimento da aluna Yasmim, quando diz que aprendeu sobre biografias na escola e sobre costumes e brincadeiras antigas na entrevista com a biografada. Para nos auxiliar a pensarmos mais a respeito dessa questão, vejamos o que nos diz a educadora norte-americana, Glória Ladson-Billings, em entrevista concedida a Gandin, Pereira e Hipólito (2002):

Se somos críticos a respeito do conhecimento, se entendemos que esse conhecimento está sendo constantemente recriado, reciclado, e que os professores não são os detentores de todo o conhecimento, os estudantes são certamente beneficiados (GANDIN, PEREIRA e HIPÓLITO 2002, p. 289).

É pertinente, ainda, trazer a fala de Freire (1987), para reafirmar a ideia de que a associação dos letramentos pode ser viável na busca da construção e

reconstrução do conhecimento, quando o autor afirma que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 33). Em virtude disso, constatei que é importante promover o encontro com os diferentes saberes, respeitando o conhecimento e a cultura do educando e de sua comunidade e gerando o diálogo entre os diferentes letramentos e conhecimentos.

### **As mulheres da comunidade e suas vozes**

Acredito ser importante para esta pesquisa oportunizar um espaço para as vozes das mulheres da comunidade que foram convidadas e aceitaram participar do projeto, afinal concordamos com Candau (2011, p. 253) na seguinte afirmação: “A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais [...]” De acordo com a mesma autora, é na escola que se pode potencializar processos educativos mais produtivos, reconhecendo e valorizando todos os indivíduos como sujeitos socioculturais, promovendo diálogos interculturais (CANDAU, 2011). As mulheres da comunidade são detentoras de conhecimento e cultura, e o contato com culturas diferentes traz uma troca, uma soma e, o mais importante, a desconstrução de uma única e homogênea cultura na escola.

Um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades sócio culturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte do processo educacional (CANDAU, 2008, p.53).

Dessa forma, penso ser importante que apareçam, neste trabalho, os depoimentos de algumas das mulheres que participaram da pesquisa. Elas foram entrevistadas pelos alunos para a escrita das biografias e responderam ainda algumas questões referentes à entrevista e ao registro das biografias.

Os alunos, ao perguntarem a essas mulheres se suas histórias de vida já tinham sido registradas, descobriram que nenhuma delas tinha sido biografada antes. Também questionaram qual era a importância de terem suas histórias de vida registradas para posteriormente fazer parte de uma coletânea de biografias de mulheres. Na sequência, encontramos algumas das respostas das participantes, que

são interessantes para demonstrar como letramentos e culturas distintas podem ser associadas promovendo aprendizagens:

*“Foi uma experiência nova contar da minha vida, relatar o que aconteceu com cada mulher biografada” (Valentina Tereshkova)<sup>9</sup>*

*“Foi muito bom, uma importância muito válida, para estar contando para nossos filhos nossas histórias que talvez nunca fossem contadas” (Chiquinha Gonzaga)*

*“Minha história nunca foi contada por ninguém, foi uma honra lembrar de mim, foi muito bom e importante” (Cora Coralina)*

*“Não, minha história de vida nunca tinha sido contada, foi muito interessante pra mim contar e mostrar um pouco da minha vida pras pessoas” (Tarsila do Amaral)*

*“Achei interessante para encorajar outras mulheres que estão desanimadas” (Hipácia de Alexandria)*

*“De início achei um pouco estranho, pois não gosto muito de falar de mim abertamente. Às vezes, as pessoas acham que só elas passam por certas situações, aí quando veem algo parecido sobre outra pessoa pode ser que ela se sinta mais acolhida e percebe que não está sozinha no mundo” (Patrícia Galvão).*

*“Não, minha história nunca foi contada. Foi ótimo, adorei. Muito bom. É cultura” (Marie Curie)*

*“Não, pois eu acho que ninguém tinha interesse com minha história, eu gostei muito porque muitas pessoas poderão conhecer a minha história e como nós vivíamos, mostrar que nós mulheres tínhamos bastante dificuldade quando crianças e mostrar o nosso valor na sociedade” (Maria Quitéria)*

*“Adorei a experiência, fiquei surpresa e grata quando os meninos me convidaram para participar do trabalho. Considero muito importante, apesar dos tempos estarem mudando, as mulheres ainda são discriminadas e têm salários menos que os homens com a mesma formação, conhecendo a história das mulheres talvez se consiga um pouco mais de igualdade e respeito” (Anita Garibaldi)*

*“Foi bem legal, relembrei de tudo que passei na minha vida. É um projeto bem interessante, pois futuramente essas histórias podem ser lidas por qualquer um” (Ana Néri)*

*“Nossa, quando recebi o convite fiquei muito emocionada ao saber que minha história iria ser registrada, contada, me senti uma pessoa privilegiada em ter essa*

---

<sup>9</sup> Todos os nomes foram substituídos, a fim de garantir a privacidade das participantes.

*oportunidade de pesquisa, através de minha história de vida. Esse tipo de trabalho é de suma importância, pois deixa em registro relatos de vida” (Joana D’Arc).*

*“Pra mim foi uma experiência incrível, tinha coisas que eu não lembrava mais e quando ela perguntou eu lembrei, então pra mim foi muito importante e ela acabou participando também, foi importante tanto pra mim quanto pra ela” (Isabel de Castela).*

*“Nunca tinha sido contada a minha história de vida pra ninguém, até me emocionei porque ninguém tinha se interessado sobre minha história. É muito bom, mostra que as mulheres serão sempre lembradas” (Dandara dos Palmares)*

*“Eu agradeço por ser participante de uma biografia. É importante pra mim porque posso me abrir e contar para os outros como é difícil se separar de uma irmã desde pequena” (Nísia Floresta)*

Tomei, como exemplo, algumas vozes dessas mulheres, para demonstrar que cada uma delas justifica de forma distinta a importância desse tipo de trabalho. Anita, em seu depoimento, deixa explícito que as histórias das mulheres podem, de certa forma, auxiliar no empoderamento delas e na busca de seus direitos. Joana D’arc diz que se sentiu privilegiada por ter sua biografia registrada. Dandara diz que, ao ter suas histórias registradas, as mulheres serão sempre lembradas. Ana Neri afirma que esses registros poderão ser lidos por outras pessoas futuramente. Marie Curie afirmou que esse tipo de trabalho é cultura.

De acordo com Cavacanti (2010), cultura é a forma como atribuímos sentido ao mundo. Também podemos dizer que a cultura é construída socialmente, é mutável, e por isso, está sempre se transformando, entendendo assim que a cultura não é estática.

Também é importante lembrar que a escola pode promover projetos e atividades que aproximem saberes e culturas distintas, bem como a inter-relação dessas culturas: a cultura escolar e a cultura da comunidade. Além disso, como afirma Candau (2008), a escola pode favorecer os processos de empoderamento, nesse caso, das mulheres do município, que, pela primeira vez, tiveram suas histórias de vida registradas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me propus a elaborar este projeto para aplicá-lo em sala, acreditei que os alunos poderiam ampliar seus conhecimentos em leitura e escrita, além de problematizar e refletir sobre o papel das mulheres na sociedade e em nossa comunidade; que pudessem, além disso, ser protagonistas dessa aprendizagem associando conhecimentos distintos.

Conhecer e produzir a história de mulheres pode ser uma forma de diminuir o apagamento, a violência e a discriminação que marcam a vida de muitas mulheres em nossa comunidade e em nosso país, pois, por meio de suas histórias, podemos conhecer suas lutas, suas conquistas, seu trabalho, enfim, todas as suas formas de contribuição social.

Nas biografias apresentadas em sala, tanto nas lidas coletivamente quanto as de leitura individual, encontramos mulheres artistas, poetisas, rainhas, pesquisadoras, guerreiras, entre tantas outras, que tiveram seu protagonismo negado pela história, afinal suas histórias são pouco conhecidas. Mesmo assim, é correto defender a importância de suas lutas: são mulheres de etnias distintas, profissões diversas, mulheres que viveram em épocas diferentes, porém com o mesmo objetivo em prol de direitos e justiça social.

O objetivo desta pesquisa era desenvolver um projeto de letramento voltado para o gênero discursivo biografia de mulheres para alunos do Ensino Fundamental. Minha expectativa era que este projeto cativasse o aluno e contribuísse para que ele se colocasse como sujeito ativo e se tornasse mais capacitado para lidar com a linguagem e o mundo. A fundamentação teórica que sustenta e norteia essa pesquisa, passa por diversos autores entre eles podemos nomear Freire (1987), Kleiman (2010), Candau (2008), Cavalcanti (2010), dentre outros.

Assim, formulei a seguinte pergunta norteadora da pesquisa: Como um projeto de letramento que tem como foco a leitura e escrita do gênero discursivo biografia de mulheres pode contribuir para que alunos e professora associem os saberes escolares e os saberes locais, colocando-se como protagonistas de suas práticas? Essa pergunta foi subdividida em três outras perguntas, e foi buscado responde-las ao final de cada capítulo.

1. Como desenvolver um projeto de letramento com alunos do 9º ano do ensino fundamental, a partir do gênero discursivo biografia de mulheres?

2. Qual a contribuição de um projeto de letramento que busca trazer à tona o papel social da mulher para o desenvolvimento de um leitor crítico?
3. Ao associarem os letramentos escolares e os letramentos locais, de que forma os alunos se tornam protagonistas de suas práticas?

Procurei responder a essas questões, analisando o material coletado, as gravações, os diários, as produções textuais dos alunos, os depoimentos dos participantes, e também levei em conta as observações em sala durante as aulas em que o projeto foi aplicado.

Pude perceber que os alunos se mostraram envolvidos e interessados em realizar as atividades propostas e, ainda, que tiveram um letramento significativo com o projeto, não somente em relação ao gênero biografia e suas características, mas em relação à leitura em si. Evidências desse fato encontram-se nas suas leituras de outras biografias além daquelas trabalhadas em sala, na leitura de inferências, nas refações textuais, e, especialmente, na compreensão de o papel da mulher na sociedade é um papel de luta por direitos, espaço e protagonismo na construção social.

Em relação a outros letramentos e conhecimentos (letramentos escolares e não escolares), os alunos, ao saírem da sala de aula para realizar suas pesquisas na comunidade (entrevistas e conversas), perceberam e realizaram uma inter-relação entre eles. Os alunos relataram, em depoimentos, que alguns de seus aprendizados ocorreram na escola, como por exemplo aprender a escrever uma biografia, enquanto outros aprendizados ocorrem fora da escola, em contato com as mulheres entrevistadas na comunidade.

Nas observações diárias, conversas e leituras de depoimentos e produções dos alunos, também reconheci, como já mencionado nesta análise, meu frequente papel de aprendiz, comprovando que os alunos não são meras caixas vazias à espera de um mestre detentor do conhecimento que lhes transmita o saber, mas, sim, que estes podem ser leitores críticos, ter opiniões próprias, ser independentes para tomar decisões, trabalhar em grupo, pesquisar, produzir textos e construir seu conhecimento.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 4ªed. 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. HUCITEC. 2006.

BERGER, Carlos Norberto. **Os manuais de história e produção do discurso sobre mulheres na idade média**. Ijuí, 2004.

BORGES, Carla Luzia Carneiro. letramento escolar e identidade: discutindo a prática docente com textos. **Linguagens, identidades e letramentos**. Vol.2, nº2, jul. / dez. 2012. Disponível em: <<http://www.poscritica.uneb.br/revistaponti/arquivos/volume2-n2/6.LETRAMENTO-ESCOLAR-E-IDENTIDADE-revistaponti-vol2-n2.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **A formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BURRILLE, Celma Faria de Souza. **Trajetória da mulher na história do Brasil: Submissas ou ardilosas?** Disponível em: <[http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1338343549\\_ARQUIVO\\_ARTIGO\\_TRAJETORIADAMULHERNAHIST\\_BRASIL.pdf](http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1338343549_ARQUIVO_ARTIGO_TRAJETORIADAMULHERNAHIST_BRASIL.pdf)> Acesso em: 14 dez. 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. PUC-Rio. **Currículo sem fronteira**, v.11, nº2, p.240-255, jul.\dez.2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V.13, nº37 jan.\abr.2008.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. In: **Educação & Sociedade**. Ano XX, n. 67, agosto 1999. p.153-181. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

CASTELA, Greice da Silva. **A leitura e a didatização do (hiper) texto eletrônico no ensino de Espanhol como língua estrangeira (e/le)**. Rio de Janeiro. 2009.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. MAHER, Terezinha Machado. **Diferentes e diferenças. Desafios interculturais na sala de aula**. Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005-2010.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Atividades de leitura e de análise linguística: 5ºano**. Caderno Pedagógico 01. Cascavel: Assoeste, 2015.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. EDUCAR. Curitiba, nº16. Editora da UFPR. 2000. p.181-191.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Paz e Terra.17° ed. Rio de Janeiro.1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5°ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia da esperança**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1992.

GANDIN, Luís Armando. PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

GARCEZ, Lucília H. **Técnica de redação. O que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

JORGE, Gláucia Maria dos Santos. **As relações entre letramento escolar e não escolar: uma oportunidade de reflexão para a EJA**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. p.24-31.Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2423c.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2423c.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2017.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/ IEL/ UNICAMP, 2005-2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 3°ed. 2010.

LEMKE. Jay L. **letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trabalho Linguística Aplicada. Campinas, 2010.

MENEGASSI, Renilson J. **Formação de professores. EAD. Leitura e Ensino**. Eduem: Maringá, 2010, 190p.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologia**. Porto Alegre, ano 9,nº17, jan./jun. 2007p.240-264.disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>> Acesso em: 04 dez. 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. TINOCO, Glícia Azevedo. SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento em formação de professores de língua materna**. 2° ed.: Edufrn. Natal. RN, 2014.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** - Língua Portuguesa. Secretária de Estado da Educação, Governo do Paraná, 2008.

PIRES-SANTOS, Maria Elena; LUNARDELLI, MARIANGELA G.; JUNG, Neiva M.; SILVA, Regina C. M. "Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **DELTA**. v. 31, número especial, 2015, pp. 36-66.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO ALBERTO SANTOS DUMONT. **Projeto Político Pedagógico**. Ramilândia. 2014.

RELATÓRIO TEREZA DE BENGUELA. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=7158719C7AB08F16608E46249909C989.node2?codteor=784984&filename=Tramitacao-PL+5746/2009->](http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7158719C7AB08F16608E46249909C989.node2?codteor=784984&filename=Tramitacao-PL+5746/2009->)>. Acesso em: 20 dez. 2015.

ROIZ, Diogo da Silva. **A biografia na história, a história na biografia**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. História da Educação. RHE-v.16-nº36 Jan/abr. 2012 p.139-146. disponível em: [http://letrasorientais.fflch.usp.br/sites/letrasorientais.fflch.usp.br/files/A%20BIOGRAFI%20NA%20HIST%C3%93RIA,%20A%20HIST%C3%93RIA%20NA%20BIOGRAFI%20A\\_0.pdf->](http://letrasorientais.fflch.usp.br/sites/letrasorientais.fflch.usp.br/files/A%20BIOGRAFI%20NA%20HIST%C3%93RIA,%20A%20HIST%C3%93RIA%20NA%20BIOGRAFI%20A_0.pdf->). Acesso em: 07 dez. 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial-2012.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**- LAEL/PUC-SP, 2002

\_\_\_\_\_. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/09.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Org. por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 152 p. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao\\_letramento\\_Livro.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf)>. Acesso em: 26 jan. 2017.

SHIMIDT, Benito Bisso. Construindo biografias... Historiadores e jornalistas: aproximações e afastamentos- **Estudos Históricos**. V.10,nº19,1997, p.3-21. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=benito+bisso+schmidt+pdf+HISTORIADORES+E+JORNALISTAS->>>. Acesso em: 01 maio 2016.

SILVA, Luzia Rodrigues. Discurso e identidades de gênero. Universidade de Brasília/ Universidade Federal de Goiás- **Letramento e identidade de gênero**. ISFC, 2006 p. 989- 1006.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. 6ªed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SOUZA. Ana Lúcia Silva. **Letramentos de resistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2ªed. Curitiba: IESDE. Brasil S.A. 2009.

XAVIER. Mariana Ramalho Procópio. **A configuração discursiva de biografias a partir de algumas balizas de história e jornalismo**. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome->>. Acesso em: 22 dez. 2015.

ZIMMERMANN, Tânia Regina. MEDEIROS, Márcia Maria de. Biografia e gênero: repensando o gênero – **Revista de História regional** 9(1): 31-44. Disponível em: [http://www.uems.br/site/nehms/arquivos/53\\_2014-11-06\\_17-34-43.pdf](http://www.uems.br/site/nehms/arquivos/53_2014-11-06_17-34-43.pdf). Acesso em: 05 dez. 2015.

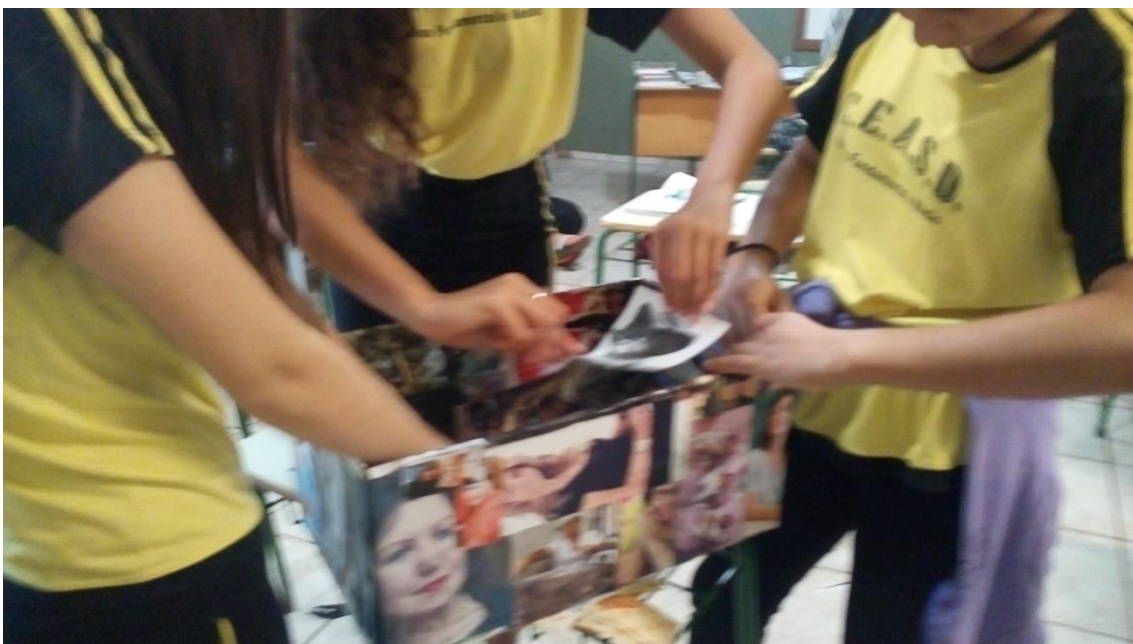
## APÊNDICE

### I. IMAGENS REFERENTES A ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE A APLICAÇÃO DO PROJETO

#### Momento em que os alunos confeccionam a caixa de biografias



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Maio 2017



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Maio 2017





Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Maio 2017



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. 15 maio 2017

### Alunos realizando leitura de biografias



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Maio 2017



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Maio 2017



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Maio 2017



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Maio 2017

### **Apresentação de Leituras de Biografias**



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Junho 2017





Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Junho 2017



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Junho 2017

### Apresentação de jogral sobre Tereza de Benguela



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Junho 2017



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Junho 2017



## Entrevista com uma das mulheres da comunidade para a produção de uma das biografias



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Junho 2017



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Junho 2017



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Junho 2017

### **Professora de Artes do município auxiliando os alunos na confecção da capa do Livro de Biografias**



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Agosto 2017





Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Agosto 2017



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Agosto 2017



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Agosto 2017

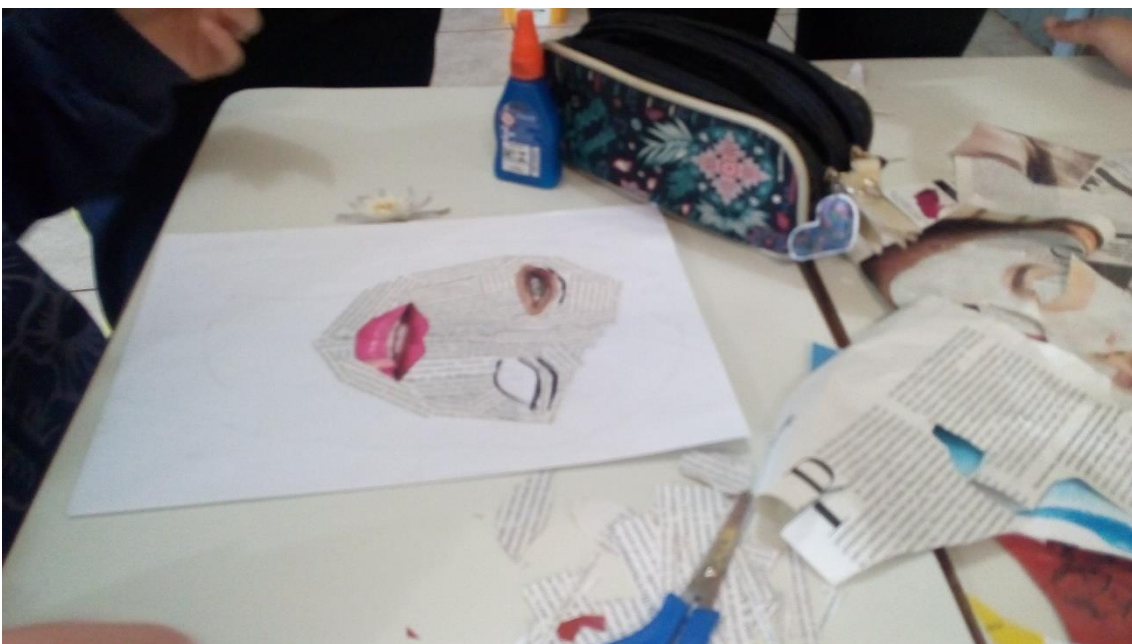


Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Agosto 2017





Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Agosto 2017



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. Agosto 2017

## **Biografia produzida pela professora**

### **História de Maria**

Mulher nordestina, forte e determinada, assim é Maria M. de S. S., que nasceu no dia 29 de fevereiro de 1984, em Milagres, cidade do interior do Ceará, próxima a Juazeiro do Norte, terra de Padre Cícero.

É filha de Mirian L. de Samuel e J. de S. Seus progenitores, sempre trabalharam no cultivo do campo. Reside há onze anos no Paraná, mudou-se com o marido e uma filha a procura de maiores oportunidades de emprego, porque em sua terra a dificuldade de conseguir trabalho é maior.

Tem três irmãs que se chamam, Rosa, Ilda e Telma, que continuam morando no Ceará.

A infância de Maria foi árdua, pois enfrentavam muitas dificuldades financeiras, mas também era feliz. Brincava com bonecas de milho, enquanto os pais trabalhavam na roça, seu sonho de menina era poder brincar com uma boneca de verdade comprada em loja, mas nunca pode realizar esse sonho. A mãe sempre incentivou-a estudar desde pequena.

Sua adolescência foi uma fase bonita, de descobertas, era arteira em sala de aula e seu refúgio era a música, a pintura e o desenho, até hoje gosta muito de cantar.

Maria M. casou-se aos vinte anos, com Júlio F. S., tiveram três filhos, duas meninas e um menino, a filha mais velha Viviane, tem 12 anos e nasceu no Nordeste, Carla com 10 anos e Vagner com 5, nasceram no Paraná.

Maria mora e trabalha na cidade de Ramilândia, e atualmente, depois de dez anos, conseguiu voltar a estudar, cursa a faculdade de Pedagogia, pois seu sonho desde criança é tornar-se professora.

“Sempre quis ser professora”

A última vez que visitou sua família, foi em 2010. Hoje o maior desejo de Maria, é poder voltar para sua terra, no Nordeste, e poder viver bem, junto de seus pais, irmãs e parentes que ainda vivem lá.

“É muito difícil viver sozinho, longe da família”

Autora: Angela Dondoni



## ANEXOS

Capa do livro de biografia produzida pelos alunos.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. 2017

## EXEMPLOS DE TEXTOS ESCRITOS PELOS ALUNOS DURANTE O PROJETO

### Diário do aluno

*“Eu achei legal porque tivemos novas experiências como aprender a importância da mulher na sociedade e como valorizar pelas coisas que ela faz no dia a dia e que sem não teria sentido a vida.*

*Gostei bastante dessas aulas que tivemos e das biografias que nós lemos, a que mais gostei foi a de Maria Quitéria pois achei bem interessante a história de vida dela. Gostei da entrevista que a professora fez ontem com a Márcia. Essas aulas fizeram a gente perceber que a mulher é muito importante e gostei de saber que a gente vai ter que escrever uma biografia.”*

(Aluna Tânia)

**Diário do aluno**

*“Pra mim foi muito legal estudar sobre mulheres historicamente importantes, mas também foi legal aprender sobre uma mulher da nossa comunidade.*

*Hoje parei pra pensar que com esse projeto vamos aprender muito e lá na frente vou lembrar da professora Angela por ser tão gentil e dedicada aos alunos de uma escola pública.”*

(Aluna Karina)

## ALGUMAS BIOGRAFIAS ESCRITAS PELOS ALUNOS DURANTE A APLICAÇÃO DO PROJETO

### **Uma Mulher Batalhadora**

Júlia G., nasceu em 9 de abril de 1969, na cidade de Crissiumal no Rio Grande do Sul, na própria casa, filha de Valdemar e Glades. Tem 7 irmãos, Cleci, Cláudio, Gelsi, Jilmar, Justino, Jovana e Valdomiro, e eram todos agricultores, no cultivo de milho e fumo.

A infância foi sofrida, pois tinha que ajudar os pais na roça, e por causa disso estudou por 5.

Morou 8 anos na cidade de Crissiumal e mudou para Cristo Rei no Paraná, e morou por 5 anos e depois mudou para Quedas do Iguaçu e lá morou por 2 anos.

Já na sua adolescência, também foi sofrida porque tinha que ajudar seus pais a cuidar dos irmãos e ajudar na roça e também por falta de estudos.

Depois de Quedas do Iguaçu foram para São Alberto no Paraguai e moraram por 5 anos, nesses 5 anos quando tinha 18 anos conheceu o primeiro namorado chamado Valnei então decidiram morar juntos, depois foram para Cascavel e lá moraram por 8 anos, foi quando se separaram, e com isso ficou 9 anos solteira, veio para a Comunidade Dezesesseis de Maio em Ramilândia e conheceu Valclir com quem ficou por 12 anos, separados veio morar na Comunidade do Cafezinho e está com seus dois filhos mais novos.

“Todas as vezes que viajávamos era sofrido, pois viajávamos em cima de um caminhão juntos aos móveis, em distâncias longas”

No seu primeiro relacionamento teve 2 filhos, a primeira foi Cleonice, que nasceu no dia 13/06/1990 em Cascavel, e seu segundo filho nasceu dia 25/12/1992, Gustavo, o segundo relacionamento teve mais dois, o terceiro chamado Walter nasceu 02/11/2002 no hospital Caravágio em Matelândia e o quarto chamado Wellintom, nasceu em 27/12/ 2004 no hospital.

E mora no município já faz 17 anos, e sua comida preferida é sopa.

Autor: Aluno Wilson

## Uma Mulher Vencedora

Marta A. nasceu em Apucarana, Paraná, no dia 2 de julho de 1957. Ela morava em Maringá com seus pais e seus irmãos. Seus pais se chamavam Josué Q. de Souza e a sua mãe Paula da Silva de Freitas. Marta tinha 4 irmãos, três meninos e uma menina, Florêncio, Antoninho, Aldo e Cátia.

Sua infância foi muito puxada pois na escola os professores dela maltratavam-na por conta disso, teve que estudar só até o 2º ano do primário. E na adolescência aproveitou muito. E com 18 anos de idade conheceu João C. Gonçalves de 20 anos. Eles se conheceram em uma festa de uma comunidade, se casaram e tiveram três filhos, duas meninas e um menino, a mais velha Marilda C. Gonçalves, Mauro C. Gonçalves e a mais nova Meire C. Gonçalves.

Atualmente com 59 anos, ela gosta de tomar café, ler e fazer crochê. Marta A. mora em Ramilândia no estado do Paraná.

“Eu lembro que na minha infância colhi toda uma horta de feijão que ainda estava verde e quando eu estava amontoando o feijão meu pai chegou e vendo que eu havia colhido feijão verde começou a chorar porque não tínhamos condições de comprar mais feijão, meu pai não ficou bravo e não me bateu pois ele reconheceu que eu só queria ajuda-lo”.

Autoras: Aluna Beatriz e Aluna Lia

## **Uma Mulher que não gosta de compartilhar suas Histórias**

Inês Maria Santos, nasceu em 21/01/1940 no Ceará, filha de Raimundo José de Maria e Maria Messias da Anunciação que eram lavradores, irmã de Neuza, Paulo, Rosa, Salete, Ademir, Aldair, Luiz, Moises e Antônio, todos trabalhadores em lavoura, não teve estudos em sua infância.

Em sua adolescência fugiu com uma amiga que iria se casar em São Paulo, não queria ir sozinha, pois eram melhores amigas. Em sua juventude se apaixonou e não pode namorar, pois, seu pai não permitiu, já que ela era negra e ele branco.

Mãe de dez filhos, sete vivos e três mortos, Sandra, Claudemir, Ervaldo, Reinaldo, José, Mario, Marcos, Ivete, Maria e Sonia todos nasceram em Pernambuco e trabalham em firmas (empresas).

Gosta de costurar nas horas vagas, sua comida favorita é galinha caipira com cuscuz. É moradora do município de Ramilândia há 28 anos, não gosta de compartilhar suas histórias, seu sonho é terminar de reformar a sua casa, sua tradição de família é fazer festa de natal e montar árvores.

Além de ser da religião católica é casada na igreja e no civil. Em 14 de junho de 1958 viajou para São Paulo e Pernambuco.

Autores: Aluno Inácio e Aluno Hugo