

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**UM ESTUDO SOBRE LEITURA, ESCRITA E INTERPRETAÇÃO
TEXTUAL DAS QUEBRADEIRAS DE CASTANHA-DO-BRASIL E
SUAS INFLUÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO.**

GILMAR VIEIRA MARTINS

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**UM ESTUDO SOBRE LEITURA, ESCRITA E INTERPRETAÇÃO
TEXTUAL DAS QUEBRADEIRAS DE CASTANHA-DO-BRASIL E
SUAS INFLUÊNCIAS NO MUNDO DO TRABALHO.**

GILMAR VIEIRA MARTINS

Sob a Orientação da Professora
Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina Gregório

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Agosto de 2014

630.7

M386e

T

Martins, Gilmar Vieira, 1976-

Um estudo sobre leitura, escrita e interpretação textual das quebradeiras de castanha-do-brasil e suas influências no mundo do trabalho / Gilmar Vieira Martins - 2014.

80 f.: il.

Orientador: Sandra Regina Gregório.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 64-68.

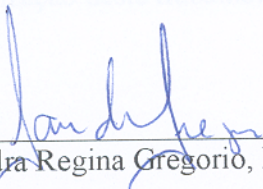
1. Ensino agrícola - Teses. 2. Linguagem e educação - Teses. 3. Agroindústria - Teses. 4. Castanha-do-brasil - Teses. 5. Leitura - Teses. 6. Escrita - Teses. I. Gregório, Sandra Regina, 1960-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

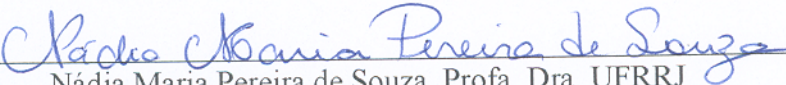
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

GILMAR VIEIRA MARTINS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 16/10/2014.


Sandra Regina Gregório, Profa. Dra. UFRRJ


Nádia Maria Pereira de Souza, Profa. Dra. UFRRJ


Sandra Cordeiro Melo, Profa. Dra. UFRJ

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar o dom da vida. Ao presidente da Cooperativa Mista Agroextrativista de Laranjal do Jari, COMAJA, que com muita paciência nos forneceu as informações que precisávamos para complementar a pesquisa sobre a COMAJA e seus colaboradores. À minha assistente de trabalho, por sua dedicação e força de vontade em querer aprender como montar uma dissertação, pois o conhecimento adquirido servirá para a sua também. À minha filhinha Maria Clara, de oito anos, pelas várias cessões de seu cantinho de diversão (seu quarto) para fazer minhas escritas e me concentrar para escrever e ler durante os finais de semana e feriados. À minha querida e incansável esposa por sua paciência e compreensão nas noites em que me levantava da cama, em plena madrugada, para colocar as ideias no papel e concretizar este trabalho. Às trabalhadoras da COMAJA pela participação nesta pesquisa, me recebendo sempre de maneira descontraída durante as nossas conversas e ao mesmo tempo, em alguns casos, tendo que dividir seus finais de semana entre o envolvimento neste trabalho, marido e filhos. À jornalista Viviane, do Instituto Federal do Amapá, IFAP, Campus Laranjal do Jari, que me ajudou em alguns momentos, fotografando e gravando entrevista com o presidente da COMAJA. À minha professora orientadora Dr^a. Sandra Gregório pelas diversas informações repassadas, durante a orientação, cujo objetivo era me trazer de volta ao caminho inicial, quando em determinado momento da pesquisa me achava perdido e sem rumo. Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram de alguma maneira para realização deste trabalho.

BIOGRAFIA

Gilmar Vieira Martins, natural de Penalva – Maranhão. Nascido em 1976 formou-se em Letras, pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA – em 2001. Sua experiência com o magistério veio muito antes da graduação, a partir de 1996, após a conclusão do Ensino Médio, no curso profissionalizante de Magistério. Enveredou pelos caminhos da sala de aula. Aprovado em concurso público para rede municipal de ensino em Penalva–MA, atuou como professor de Língua Portuguesa. Após aprovação para o curso de Licenciatura em Letras, na UEMA, habilitou-se para lecionar Língua Portuguesa e Língua Inglesa, iniciando a trajetória como professor de Língua Estrangeira, nas redes municipal, estadual e privada. De 1996 até 2005 atuou como professor no Ensino Fundamental e Médio no Maranhão. Em 2006 mudou-se para o Estado do Amapá, novamente aprovado em concurso público para rede municipal e estadual, começou a lecionar Língua Portuguesa e Língua Inglesa nas escolas da rede pública. Em 2007, aprovado em concurso público, ingressou na área administrativa, na Companhia de Eletricidade do Amapá onde ficou até 2012, quando, após aprovação em concurso público, foi nomeado para o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP – onde atua como Técnico em Assuntos Educacionais. É especialista em Novas Linguagens e Novas Abordagens da Língua Portuguesa pela Faculdade Atual e em Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Desenvolve projetos nas áreas de leitura, (re)escrita, interpretação e produção textual, para Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que leciona há seis anos.

RESUMO

MARTINS, Gilmar Vieira. **Um estudo sobre leitura, escrita e interpretação textual das quebradeiras de castanha-do-brasil e suas influências no mundo do trabalho.** 2014. 80 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

Esta pesquisa foi realizada com o intuito de analisar assuntos pertinentes a área de linguagem. Dentro do campo de trabalho de pessoas que lidam diariamente com a quebra e limpeza da castanha-do-brasil no município de Laranjal do Jari no Estado do Amapá. Tem como objetivo buscar entender se há necessidade de haver competências de leitura e escrita dentro do setor de quebra e qual sua relação com o trabalho manual exercido pelas quebradeiras, visto que a baixa escolaridade é uma característica predominante entre as trabalhadoras da área. A maioria terminou somente o Ensino Fundamental, não prosseguindo com os estudos. Todas as participantes estão lotadas dentro da área de quebra e limpeza da castanha na Cooperativa Mista Agroextrativista de Laranjal do Jari, COMAJA. A escolha dos sujeitos e da área deu-se pelo fato de serem identificados com o menor grau de escolaridade entre os colaboradores da cooperativa. Para orientar as reflexões e análise sobre a questão, procuraram-se fundamentos teóricos em conceituados estudos feitos nas áreas de Linguagem e Educação, entre os quais se destacam Paulo Freire com o processo de conscientização como teoria e prática da libertação e Koch com a teoria da língua como processo de interação; de modo a construir a ponte existente entre teoria e prática. Soma-se à análise a experiência do conhecimento prático sobre a vida, o dia a dia das pessoas e os diversos motivos que as levaram a trabalhar na cooperativa. Como procedimentos metodológicos, fez-se uso de coleta de dados por meio da técnica da observação participante, e de instrumentos de pesquisa como questionários e entrevistas. As conclusões mostram que a relação de escolaridade com o trabalho desenvolvido no setor não sofre muita influência dos itens posto a verificação, quando analisados a função desempenhada pelo trabalhador e seu grau de escolaridade.

Palavras-chave: Linguagem, Educação, Agroindústria, Castanha-do-brasil.

ABSTRACT

MARTINS, Gilmar Vieira. **A study about read, writer and textual interpretation of the quebradeiras de castanha-do-brasil and their influences in the work word.** 2014. 80 p. Dissertation (Masters Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2014.

This research was conducted in order to examine subject pertaining to the area of communication. Through the prism of Education within the field of work of people who deal daily with breaking and cleaning of Brazil nuts in the municipality of Laranjal do Jari in Amapá. The main focus has looked at the possibilities of the existence of a relationship of reading and writing, among people who are working in the area of breakage and cleaning Chestnut Brazil in Cooperativa Mista Agroextrativista of Laranjal do Jari, COMAJA, and work to develop in this area. The relationship between the situations mentioned ever considered working in an area where there is a lower level of education among employees of the cooperative. We try to understand if it is necessary to have skills in reading, writing and understanding in the sector, and which breaks its relationship with manual labor exercised by chestnut trees which perform the function already under discussion. So we look for foundations of our notes from reputable studies done in the areas of language and education. Find out more about the lives of these people and the various reasons which led them to work in the cooperative, were also considered for completion of our hypothesis. However it became apparent that the relationship of education to work in this area does not suffer much influence the items put under check, when analyzed the role played by the worker and his schooling function.

Keywords: Language, Education, Agribusiness, Brazil nuts

LISTA DE SIGLAS

COMAJA – Cooperativa Mista Agroextrativista do Vale do Jari

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CADAM – Caulim da Amazônia

CAEMI – Companhia Auxiliadora de Empresa de Mineração

CFEM – Contribuição Financeira Pela Exploração de Recursos

GEA – Gerência Estadual de Administração

IEF – Instituto Federal de Floresta

IEPA – Instituto Estadual de Pesquisa do Amapá

LER – Lesão por Esforço Repetitivo

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

PARNA – Parque Nacional das Montanhas do Tumucumaque

PAS – Plano da Amazônia Sustentável

PIB – Produto Interno Bruto

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

RESEX – Reserva Extrativista

SEMA – Secretaria Estadual de Meio Ambiente

SENACOOOP – Secretaria Nacional de Cooperativismo

SEPLAN – Secretaria de planejamento

SETEC – Secretaria Estadual de Tecnologia

TFAP – Território Federal do Amapá

UC – Unidade de Conservação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - particularidades da fala na produção de textos orais	5
Quadro 2 - Visão dicotômica estrita	9
Quadro 3 - Perspectiva variacionista	9
Quadro 4 - perspectiva sóciointeracionista	10
Quadro 5 - Perspectivas para o estudo dos gêneros no Brasil.....	23
Quadro 6 - Produto Interno Bruto, PIB, no Estado do Amapá e no Jari.	33
Quadro 7 - Investimentos feitos pelo Estado no Vale do Jari por setor da economia	34
Quadro 8 - Produção extrativista vegetal da castanha-do-brasil no Amapá	36

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa Político do Brasil	25
Figura 2 - Casa em Monte Dourado/PA, construída pelo projeto Jari.....	28
Figura 3 - Casa no Jari/AP, construída sobre o rio.	29
Figura 4 - Fábrica de celulose do Projeto Jari	31
Figura 5 - Setor de quebra e limpeza da castanha-do-brasil na COMAJA	44
Figura 6 - Texto escrito durante a produção escrita dentro dos encontros de leitura e produção textual.....	56
Figura 7 - Texto escrito durante a produção escrita dentro das oficinas de leitura e produção textual aplicada às quebradeiras de castanha-do-brasil da COMAJA em Laranjal do Jari/AP.	57
Figura 8 - Aplicação de questionários e realização de oficina individual com as quebradeiras de castanha-do-brasil.....	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grau de escolaridade das quebradeiras de castanha-do-brasil na COMAJA em Laranjal do Jari	48
Gráfico 2 - Faixa etária das quebradeiras de castanha-do-brasil na COMAJA em Laranjal do Jari/AP	49
Gráfico 3 - Modalidades de ensino cursado pelas quebradeiras de castanha-do-brasil na COMAJA em Laranjal do Jari.....	51
Gráfico 4 - Há quanto tempo as quebradeiras de castanha-do-brasil deixaram de estudar....	53
Gráfico 5 - Gêneros escolhidos e trabalhados nas oficinas de leitura com as quebradeiras de castanha-dobrasil	55
Gráfico 6 - Níveis de abstração em textos escritos de acordo com a escala	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA.....	1
2.1 A língua enquanto meio de Interação.....	1
2.2 A língua oral	2
2.3 Fala e escrita – um <i>continuum</i>	6
2.4 Interação através de textos escritos e orais	10
2.5 Leitura como lugar de interação.....	12
2.6 Letramento e sua relação com leitura e escrita.	16
2.7 Práticas de leitura como mecanismos interativos.....	18
2.7.1 Antes e depois da leitura	19
2.8 Gêneros textuais para construção da competência leitora	20
3 CARACTERIZAÇÃO ESPACIAL DO LOCAL DA PESQUISA	25
3.1 Contextualizando.....	25
3.2 O Estado do Amapá.....	26
3.3 O município de Laranjal do Jarí.....	27
3.4 Projeto Jari	30
3.5 A economia no Vale do Jari.....	32
3.6 Extrativismo vegetal.....	34
3.6.1 Produção extrativa da castanha-do-brasil no Estado do Amapá	35
3.6.2 Produção extrativa da castanha-do-brasil em Laranjal do Jari/AP.....	37

**4 LEITURAS E ESCRITA COM TRABALHADORES DA AGROINDUSTRIA
COOPERATIVA MISTA AGROEXTRATIVISTA DE LARANJAL DO JARI,
COMAJA 39**

4.1 A Cooperativa COMAJA 39

4.2 Colaboradores deste trabalho – apontamentos iniciais..... 42

4.3 O trabalho desenvolvido com as colaboradoras desta pesquisa..... 45

4.3.1 O trabalho desenvolvido com os colaboradores – realização de encontros para
desenvolvimento de trabalho envolvendo leitura e escrita. 53

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 62

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 64

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexo 2 - Questionário sobre o nível de escolaridade

Anexo 3- Questionário sobre o nível de condições socioeconômicas das pesquisadas

Anexo 4 - Roteiro para entrevista com Presidente da COMAJA

1 INTRODUÇÃO

Primeiramente, cabe esclarecer que, do ponto de vista do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, a presente pesquisa centra-se na linha de “Educação na Agroindústria” e destina-se a contribuir com o processo educacional dentro desse meio, pois entendemos que as considerações feitas durante o desenvolvimento deste trabalho são pertinentes devido a relação direta existente entre os sujeitos da pesquisa e o mundo do trabalho. Ressaltamos ainda que o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá está inserido na comunidade como fomentador de políticas educacionais que visem inclusão social de todos e comprometido com a realização de pesquisas que intervenham de forma positiva sobre a realidade. Este trabalho se propõe a coletar dados que permitam a sociedade a entender melhor sobre a formação educacional empregada na agroindústria local e paralelamente construir e experimentar uma política ou currículo educacional, direcionados a reduzir o índice de baixa escolaridade identificado, por meio de cursos de aperfeiçoamento, direcionados aos sujeitos da pesquisa. Tal proposta converge perfeitamente com um dos objetivos assumidos pelas instituições de ensino, que é a de cumprir a missão social de levar aprimoramentos aos diversos segmentos sociais através do conhecimento formal-prático e técnicos desenvolvidos em parceria com a sociedade organizada.

Mas, antes de tecermos considerações sobre texto, leitura e construção de sentidos, que é a proposta específica deste trabalho, faz-se necessário refletir sobre a linguagem. Precisamos reconhecer o que é linguagem, iniciando uma tomada de entendimento sobre posicionamentos relacionados ao que seja “língua”, pois a partir de um determinado grau de compreensão é possível entender sobre o processo de leitura, escrita, construção de sentidos em textos escritos e orais e outros vieses que estão diretamente relacionados ao processo de linguagem.

A linguagem é a expressão do pensamento. Essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Ao concebermos a linguagem como tal, afirmamos que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Por outro lado, há os que a concebem como instrumento de comunicação. Segundo essa concepção, a linguagem está ligada à teoria da comunicação para a qual a língua é um código ou um conjunto de signos que se combinam segundo certas regras capazes de transmitir ao receptor certa mensagem. É a concepção expressa na maioria dos livros didáticos, confessada nas instruções do professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. Contemporaneamente, para além do código, a linguagem é vista como uma forma de interação, tida como um lugar de relações humanas. Por meio dela, o sujeito que fala é o mesmo praticante de ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando. Sob esse olhar, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes à fala.

Neste trabalho, como referencial teórico, abordaremos preferencialmente a linguagem como forma de interação entre sujeitos socialmente situados em seu espaço de vida, fazendo-se necessário o entendimento da linguagem como interacionista, pois o profissional que atua diretamente com ela precisa ser um sujeito e se acreditar como alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, apreende, reaprende. E tudo possibilitado através do uso da língua, quer seja em circunstâncias de oralidade, de leitura, de escrita ou mesmo de reescrita.

Sendo perceptível o caráter social da linguagem, é através dela que nós conseguimos

nos reconhecer enquanto seres sociáveis e sociais, em que aquele que fala ou escreve é o sujeito que, em determinada situação, interage com um interlocutor, levado por um objetivo, uma intenção, uma necessidade de interação. A relação sobre a questão interação, da interlocução na realidade invoca a consideração que toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém. É ela que constitui justamente o produto da interação entre o locutor e o ouvinte. Toda palavra serve como expressão de um em relação ao outro.

Entendida como atividade constitutiva do conhecimento humano, a linguagem não apenas é estruturada pelas circunstâncias e referências do mundo social, como ao mesmo tempo estrutura o nosso conhecimento e a extensão (simbólica) de nossa ação sobre o mundo. Ou seja, podemos dizer da linguagem que ela é uma ação humana já que ela predica, interpreta, representa, influencia, modifica, configura contingência, transforma, na mesma proporção que atua sobre a linguagem.

É imprescindível as considerações sobre todo o processo de linguagem referente à língua. Ela pode ser analisada de vários ângulos teóricos, neste trabalho especificamente será adotado o posicionamento, considerando a realização de produção textual dentro de encontros de aprendizagem sobre leitura e produção a serem discutidos em capítulos posteriores, a partir da perspectiva sócio interacionista.

A identidade se constrói na relação entre o sujeito e o sistema, entre a socialização e a produção do social. Assim, com este trabalho tivemos como objetivo geral buscar entender se é necessário haver competências de leitura, escrita dentro do setor de quebra e qual sua relação com o trabalho manual exercido pelas quebradeiras da Cooperativa Mista Extrativista Vegetal do Vale do Jari (COMAJA).

Assim, os seus objetivos específicos contemplaram: caracterizar o ato da leitura na integração com o fenômeno da interpretação; demonstrar a dinâmica que existe no processo de comunicação de acordo com concepções de autores na área; descrever se as habilidades de leitura e interpretação textual em língua portuguesa poderiam de algum modo auxiliar no mundo do trabalho da cadeia produtiva da castanha-do-brasil; caracterizar o nível de entendimento dos sujeitos submetidos à pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Durante a ação da descoberta é normal que algumas convicções sejam repensadas e estas estejam prontas para complementações ou mesmo reinvenções das existentes. Os objetivos, geral e específicos propostos neste trabalho obrigaram-nos a buscar orientações acerca de algumas incertezas sobre a construção do processo de linguagem no ser humano. Os conceitos descritos nesta pesquisa consideram os progressos feitos dentro da ação de comunicação e linguagem, assim, texto, escrita e interpretação textual serão vistos a partir de critérios históricos e socialmente construídos onde o ser humano é capaz de interagir com eles, modificando-os de acordo com as necessidades circunstanciais existentes. Com base nesses pressupostos será analisado o corpus deste trabalho usando como referências autores pertencentes ao campo da Linguística textual.

2.1 A língua enquanto meio de Interação

Conforme Geraldi (1997, p.312) no início, “o interacionismo em Linguística foi uma reação ao posicionamento teórico externalista contra o psicologismo que estava contagiando a ciência da linguagem em meados do século XX”. Em sentido abrangente do termo são considerados interacionistas os domínios da linguística como a Sociolinguística, a Pragmática, a Psicolinguística, a Semântica Enunciativa, a Análise da Conversação, a Linguística Textual, a Análise do Discurso que se pautam por uma posição externalista a respeito da linguagem, isto é, que se interessam não apenas ou tão somente pelo tipo de sistema que ela é, mas pelo modo através do qual ela se relaciona com seus exteriores teóricos, com o mundo externo, com as condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição e funcionamento. Mais adiante, o interacionismo foi posicionado como uma das perspectivas mais produtivas, seja estimulando e marcando de forma explícita as relações Linguísticas com outras áreas do conhecimento, investindo de interesse para o campo, certas categorias como “ação”, “outro”, “prática”, “sociedade”, “cognição”, seja promovendo análises pluridisciplinares em torno do fenômeno linguístico e obrigando os linguistas a refletir de forma sistemática sobre seu próprio objeto.

Entretanto, nossa natureza social não permite que escapemos da interação. A partir daí, restaria apreender a diversidade da relação que se estabelece no seio de uma determinada interação humana, já que é válido saber se ela é circunstanciada pela relação entre interlocutores.

Segundo Mussalim e Bentes (2004, p.313) poderíamos tentar obter alguma resposta para a seguinte questão: se o que chamamos de interação “resulta na verdade de uma espécie de compilação dos processos diversos existentes no âmbito das práticas humanas”, com base em que termos podemos destacar alguns aspectos (como o verbal, por exemplo) de sua constituição e correr o risco de apagar por meio de uma opção metodológica ou de um recorte teórico sua realidade multifacetada, caracterizada pela coexistência de processos sociais, psicológicos, contextuais, culturais, interpessoais, conjecturais, cognitivos etc. Ainda para eles, se não pudermos simplesmente recusar a afirmação, segundo a qual, toda ação humana procede da interação.

2.2 A língua oral

Uma das manifestações iniciais de situações de uso da fala acontece na família. É o começo da descoberta do entendimento, é frequente e acontece pelo reconhecimento das coisas e das pessoas através dos nomes, ainda que pronunciados de modo monossilábico por uma criança que está em processo de construção da língua oral, contudo a seguir surgem as necessidades características desse processo a serem atendidas: o balbúcio para articulação de papai, mamãe, até chegar à formulação de palavras corretas, frases, orações e assim por diante, após determinada idade ela já consegue construir um diálogo com seus entes. A oralidade vai sendo incorporada naturalmente, conforme a maturidade do corpo humano.

Marcuschi (2001, p.44) afirma que “a fala¹ é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas”, porém é grande o espaço existente entre a língua oral e a língua escrita. Sabendo-se que um dos primeiros contatos do ser humano, durante o processo de desenvolvimento comunicativo é com a oralidade e não com a escrita, fica evidente a necessidade inicial de uma centralização oral da comunicação opondo-se, desse modo, ao processo de escrita, dada a conhecer em outro instante da vida.

Para Terra (1997, p.20), “mesmo que cada falante seja proprietário de sua fala, o uso da língua através da fala sofre restrições intrínsecas e extrínsecas”. A restrição intrínseca é a derivada da estrutura da língua, que limita as várias possibilidades de uso através de regras. Já a restrição extrínseca são as restrições impostas pelos grupos de falantes, ou por pessoas que ditam regras para seu uso.

Assim, acreditamos que é notadamente perceptível a oralidade como uma prática social interativa comum, apresentada em várias formas e obviamente sua fundamentação se realiza diretamente na sonoridade. O acontecimento dentro do uso da linguagem oral ocorre desde a realização mais informal até o uso mais formal da fala, e acontece em uma variação de contexto de uso.

Desse modo, dizemos que:

O texto oral é atividade básica da língua em uso. Ele é produto imediato do processo comunicativo linguístico e só recentemente começaram a ser definidos alguns conceitos mais específicos sobre essa modalidade de língua. Há uma tentativa de consenso entre linguistas, procurando definir alguns aspectos ligados à oralidade. Os pesquisadores estão buscando esse consenso a partir de conceitos de coesão e coerência, admitindo-se uma diferença entre coesão/coerência na escrita e coesão/coerência na linguagem oral. (BEZERRA, 2009, pp.86-87).

De qualquer modo salientamos que a oralidade é uma forma de aprendizagem espontânea podendo ser contemplada na necessidade de observação, já que mesmo as pessoas comumente denominadas de “analfabetas” apropriam-se de condições que envolvem a fala, visto que cada um, dentro de uma sociedade, precisa participar e desenvolver habilidades que possam ser utilizadas no trabalho ou em seus relacionamentos.

Segundo Fávero (2005, p.10), “historicamente, a escrita era considerada a verdadeira forma de linguagem e a fala, por ser mais flexível, não constituía objeto de estudo”. Só depois

¹ Fala é um conjunto de sons sistematicamente articulados e significativos. Ela é uma forma de produção textual para fins comunicativo. (MARCUSCHI, 2001, p.25).

de 1960 é que a linguagem falada deixou de ser considerada uma mera verbalização. A língua é um processo inacabado, resultado das construções do passado e do presente, e passou a ser incorporada as análises textuais. Observando as condições de cada atividade interacional.

Como afirma Geraldi (2006, p.28), língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido “a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo”.

Neste aspecto somos levados a perceber a existência de sociedades sem escrita, porém sem língua, ainda não temos conhecimento de tal. Pois, na língua temos a realização de quase todos os atos de vida em sociedade, contudo é na escrita que efetivamente se constroem a concretização de eventos linguísticos. Assim, considerando que a linguagem surge num contexto de construção da organização social, o processo de construção da linguagem permite a construção do pensamento. Então é sensato salientarmos que se a língua fosse algo fixo e pronto, um fenômeno acabado, seria morta, considerando que ela está em um processo contínuo de (des)construção e reconstrução.

Ainda para Marcuschi (2003, p.17), “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, relata a possibilidade de definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve”. Porém, não podemos considerar a fala como superior, pois tanto escrita como oralidade são práticas importantes da língua, cada uma com suas próprias características. Para ele a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal, nos mais variados contextos de uso.

Deste modo temos a oralidade sendo construída dentro das relações sociais. Nós participamos de situações sociais, desde nosso nascimento e, cabe nos orientar de um modo diferente em cada situação comunicativa. O contexto é o que predomina como determinante ao tipo de linguagem que devemos utilizar.

Conforme este mesmo autor (2001, p.9), “são os usos que fundam a língua e não o contrário”. Notadamente a língua, enquanto aparato que serve de construção para interação social, é permeado de socialização em seu meio, por influência de todos os falantes de um dado grupo. Assim, se algo se torna “comum” em um dado momento, isso passa a fazer parte daquela língua.

Do ponto de vista da diversidade das línguas temos neste contexto uma variedade de línguas espalhadas pela terra e cada uma com suas características, trazendo dentro de si as particularidades de cada povo, nação, ou até mesmo de cada grupo social ou pessoa que a utiliza. As marcas existentes nela faz com que seja possível a identificação de determinado grupo social ao qual o nativo pertence. Fundando desse modo as variações possíveis existentes dentro da comunicação como uso da oralidade.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Básica apresentado em 2013, na Área de Linguagem Código e suas Tecnologias, quando menciona sobre o uso da linguagem e suas modalidades, nos apresenta o pensamento exposto acima de maneira mais sistematizada e como política oficial na educação nacional, na área de Língua Portuguesa, a ser alcançada. Diz-nos que ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicarem-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia a dia utilizando a oralidade, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa

da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos, o que inviabiliza qualquer tentativa de utilização de texto oral dentro da sala de aula.

Entretanto, autores como RAMOS (1999), MARCUSCHI (1996, 2003), ANTUNES (2009), BEZERRA (2009) e outros, são adeptos e a favor do fomento ao desenvolvimento de competências orais na escola.

Antunes (2009, p.26), afirma que “existe uma equivocada visão da fala apregoada dentro dos ambientes escolares, este vê nela como lugar privilegiado para violação das regras da gramática”, de acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não a coloquial. Fazendo com que nesta ótica se sobreponha a escrita para “consertar” a oralidade.

Marcuschi (1983, p.55), se mostra a favor do trabalho com a oralidade, tendo por base o fato de que a fala já conseguiu um lugar dentro dos livros didáticos no ensino de língua materna. Conquanto ainda sendo pouco explorada dentro dos livros didáticos adotados pelo sistema oficial de ensino no Brasil. Ainda para ele, “deve existir a necessidade para a utilização da oralidade em sala de aula”, a exemplo temos a transmissão oral, pelo professor, de explicações a respeito das disciplinas ensinadas na escola, pois boa parte dela é feita de forma expositiva utilizando-se da linguagem oral.

Para Bezerra (2009, p.68), a construção da linguagem se faz através da mobilização do sujeito, sendo que “a produção oral pode ser analisada de vários aspectos, incluindo-se a análise individual”, mas não se pode esquecer que, também na comunicação oral existe a predominância da interação entre sujeitos.

Contudo, Ramos (1999, p.27), trata as questões da oralidade referindo-se de modo mais direcionado aos problemas dos profissionais que lidam com ela dentro da sala de aula, pois “muitos conseguem chegar à universidade sem ter consciência das especificidades da fala em contraposição à escrita”, pois nesse contexto há quem acredite que se fala tal como se escreve. Assim temos um posicionamento direcionado para a formação de profissionais que ministram aulas de língua materna, enfatizando-se o desconhecimento, por parte destes, sobre o trabalho com a língua oral.

Deste modo, acreditamos que haja vasto campo de trabalho a ser explorado. Pesquisas que nos levem a descobrir como ou quando inserir métodos que ajudem o profissional em sala de aula a usar de modo proveitoso as orientações didáticas como recurso metodológico, começando por aquelas que são vinculadas aos manuais de orientação dos livros, adotados pelas instituições de ensino, conforme diretrizes dispostas nos parâmetros curriculares nacionais. É necessário que o professor de Língua Portuguesa seja capaz de reconhecer quando deverá utilizar a oralidade como recurso de aprendizagem em uma dada circunstância de ensino aprendizagem. Assim, com conhecimento adequado será permitido trabalhar as relações entre fala e escrita como duas modalidades de uso dentro de um contínuo de variações e possibilidades, sendo que ambas as modalidades são condicionadas a um determinado contexto estabelecido à medida que o uso da oralidade concretiza-se através da fala.

Considerando que temos alguns itens que existem somente na linguagem oral, tais como a utilização do corpo para enfatizar o que se diz, expressões em gestos, apontamentos

feitos com a mão, risos produzidos com os lábios, sinais de concordâncias ou gesticulados com a cabeça e etc.

De acordo com Koch (2009, p.17), “o texto falado é consolidado em se fazendo, isto é em seu próprio começo, tendo, pois, que demonstrar o processo de sua construção.” Dizendo melhor, o oposto do que ocorre no texto escrito, em cuja elaboração o produtor goza de maior tempo de planejamento, podendo (re)fazer rascunhos, proceder as revisões e correções, modificar o plano quantas vezes achar necessário. Enquanto que no texto falado planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque emergem no próprio momento da interação.

O **Erro! Fonte de referência não encontrada.** remete-nos às informações características existentes na fala durante a produção de textos orais, e nos informa que aspectos relevantes às peculiaridades desse tipo de produção são essenciais para que haja a construção de interação entre sujeitos.

Quadro 1 - particularidades da fala na produção de textos orais

• Contextualizada
• Implícita
• Redundante
• Não planejada
• Predominância do modus pragmático
• Fragmentada
• Incompleta
• Pouco elaborada
• Pouca densidade informacional
• Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas.
• Pequena frequência de passivas
• Poucas normalizações
• Menor densidade lexical

Fonte: KOCH, 2009, p. 16.

Além do mais dentro de textos orais

O fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional as quais tem, portanto, justificativas pragmáticas de relevância; o texto falado apresenta uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua. (KOCH, 2009, p.17).

Assim, a língua oral tem seu conjunto de especificidade, que possibilitam a interação em qualquer grupo.

Para Ferreiro (2007, p.18), “o texto falado inicia no próprio momento da interação, ele é o próprio rascunho do principal”. Devido ao fato dos interlocutores estarem presentes é produzida uma interlocução ativa, que implica uma relação de coautoria, concretizada na materialidade linguística registradas em marcas da produção verbal conjunta.

2.3 Fala e escrita – um *continuum*

É fato que das três mil línguas faladas hoje, somente setenta e oito, aproximadamente, tem uma literatura. Isso demonstra que algumas culturas prezam mais a língua oral do que a escrita. Entretanto cada sociedade promove, à sua maneira, os modos de preservar sua história, sua cultura, sua vida, quer seja utilizando a escrita ou a oralidade para esse fim.

Quais são as similaridades ou diferenças existentes entre essas duas modalidades de língua, a escrita e a oral?

A partir deste tópico teceremos comentários sobre ambas as modalidades, destacando suas peculiaridades de acordo com as visões contemporâneas apresentadas por Antunes (2009), Koch (2009), Marcuschi (2008), Ferreiro (2007) entre outros.

Segundo Ferreira (2007, p.6), a partir da década de 80 do século XX houve uma mudança em relação à oralidade e escrita no Brasil como reflexo de estudos dentro e fora do Brasil, até então eram vistas com dicotomias. “A escrita era vista como representação da fala e percebia-se certa supremacia cognitiva da escrita sobre a fala”.

Partimos então da ideia de que encontrar diferenças entre língua oral e língua escrita, está diretamente ligado à noção que se tem do papel dessas duas modalidades de língua e seus usos no dia a dia. Portanto há de se entender que não há duas línguas e sim um contínuo onde a escrita se contrapõe à oralidade. Todas seguindo características particulares de construção. Assim a escrita é um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros.

De acordo com Marcuschi (2001, p.26), “a língua escrita pode se manifestar do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas pura”. Trata-se de uma modalidade de uso complementar da fala.

Entretanto é fato que há diferenças entre a fala e a escrita, contudo podemos perceber que as peculiaridades existentes em uma e outra são atributos que possibilitam uma caracterização individualizada em ambas. As dissimilaridades são oportunas para uma visualização, tanto no campo semântico quanto no sintático porque nos apresenta a real complementação do *continuum* existente entre elas.

Assim, para nós, a fala e a escrita representam dois postos diferenciados de um *continuum*, no meio dos quais se instituem os mais variados tipos de interação verbal, as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológicos das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos, ou seja, fala e escrita não são diferentes e sim complementares. Portanto é de se imaginar que a comunicação permite diversas modalidades de ação social, pois a escrita possibilita uma variedade de trocas entre as pessoas. Em virtude de cada situação de comunicação, dos objetivos e dos papéis que os

envolvidos assumem, a escrita pode tomar diferentes sentidos.

A escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos. É por isso que ela pode ser considerada uma atividade mental. Para escrever precisa-se de conhecimento sobre conteúdo temático a abordar. Portanto a prática da escrita exige atividades de reflexão e objetivação sobre a linguagem e o sistema de ensino.

Desse modo vemos que a cognição é inevitável durante o processo de elaboração de produção escrita, e é ela que possibilita a ação da criatividade na efetividade da língua. O cérebro comanda as informações que devem ser transcritas, com isso torna-se possível a transmissão da língua através dos signos linguísticos, mas temos que nos ater a condição de que é com a língua escrita que nasce a necessidade maior de concentração por parte de quem escreve, pois nesta situação considera-se a necessidade de reflexão sobre escolha dos verbetes, a maneira com as palavras são escritas dentro da frase, como ela faz relação com as outras e assim sucessivamente. Há toda uma necessidade de arranjos para que a estrutura construída seja compreensível a quem irá lê-la.

Para Ferreiro (2007, p. 9) e texto escrito é produzido “utilizando-se de marcas, pegadas, que mostram ao leitor como deve tratar determinadas partes do seu objeto de leitura”.

Junto a esse conceito temos a existência:

Na escrita, as pistas de contextualização podem ser exploradas por escritores habilidosos que exploram alguns recursos, como: aspas – para determinar ironia, ceticismo ou distanciamento crítico; o uso de sinais de exclamação, para veicular ênfase; uso de recursos gráficos, para designar tipos de conteúdos. Porém, assim como na fala, a escrita tem “sua própria maneira de se organizar, desenvolver e transmitir informações, o que permite que se a tome como fenômeno específico” (MARCUSCHI, 1983, p.4).

A essas pegadas deixadas dentro de qualquer texto, conhecidas por apresentar os aspectos sonoro e gráfico, o essencial é a percepção de que a fala juntamente com a escrita são atividades comunicativas, não ficando restrito ao plano do código. Pois são eventos comunicativos e não produtos. Essas duas dimensões têm importâncias sociais muito significativas na vida humana.

A construção disso para Ferreiro (2007, p.8) vem nos mostrar que “é o contexto de ação da linguagem no seu conjunto que influencia essas diferenças de registro e não as modalidades orais e escritas das mesmas”. Tanto no texto oral quanto no escrito, as escolhas que se fazem dos elementos linguísticos ficam evidentes na superfície textual, colaborando para a coerência do enunciado como um todo.

Na visão de Koch podemos considerar a fala como:

Relativamente não-planejável de antemão, devido à sua natureza altamente interacional, pois se apresenta no fazer, já considerando a ocorrência de planejamento e verbalização simultaneamente no próprio momento da interação. O fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, apresenta uma sintaxe característica, sem deixar de ter a sintaxe geral da língua, tornando assim a fala um processo dinâmico. (2009. p.16).

A autora demonstra que a fala é algo apresentável e a todo instante necessita de alteração devido as suas próprias características. Nisso percebemos uma não pertinência de

lógica dentro dos parâmetros de produção da oralidade. Contextualizada pode-se ter total entendimento do que acontece ao redor aos interlocutores, entretanto em alguns casos o entendimento fica debilitado devido a ausências de fatores que não estão no contexto de um dos interlocutores.

No exemplo a seguir temos que perceber a necessidade de contextualização do evento linguístico, caso não estejamos diretamente ligados a ele, já que podemos tê-lo como extra ao nosso campo de referências textuais. Pois o contexto pode nos criar possibilidades de interpretação com o fato, algo que não ocorrerá se estivermos alheios a ele.

- Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.
- Junto com as outras?
- Não ponha juntos com as outras, não. Senão pode vim alguém e querer fazer alguma coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.
- Sim senhora. Olha, o homem está aí.
- Aquele de quando choveu?
- Não, aquele que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.
- Que é que você disse a ele?
- Eu disse pra ele continuar.
- Ele já começou?
- Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.
- É bom?
- Acho que já. O outro parecia mais capaz.
- Você trouxe tudo pra cima?
- Não senhora, só trouxe as coisas. O resto não trouxe porque a senhora recomendou para deixar até a véspera.
- Mas traga, traga. Na ocasião, nós descemos tudo de novo.
- É melhor não atravancar a entrada e ele reclama como na outra noite.
- Está bem, vou ver como.

Fonte: Fernandes, Millôr. (apud Koch 2009, pp. 36-37).

Evidenciamos neste caso, algumas características existentes na língua oral. Nesse exemplo, percebe-se a ausência de um plano sequencial de ideias, o que acontece naturalmente em um texto escrito. Nota-se a existência de uma não lógica de raciocínio, percebemos também, que para se entender toda a conversa precisamos estar situados ao que acontece dentro dos instantes em que se dá a construção de cada fala, já que o fluxo discursivo apresenta descontinuidade (ou fragmentação) frequente devido à fatores de ordem cognitivo-interacional. Entretanto há a sintaxe geral da língua específica desse tipo de linguagem. Assim encontramos mais proximidade da oralidade do que da escrita. Portanto entre os interlocutores, aparentemente existe entendimento, mas para quem está somente observando o texto, parece absurdo e sem sentido.

A língua neste caso pode ser vista sobre várias perspectivas. Analisaremos algumas delas a seguir nos quadros Quadro 2, Quadro 3, Quadro 4 e Quadro 5, sempre considerando que todas apresentam suas particularidades, portanto de acordo a cada situacionalidade poderemos enquadrar determinados momentos de conversação na perspectiva mais regular para um dado momento. A construção da visão dicotômica é essencial para que consigamos entender a variação circunstancial dos acontecimentos dentro da língua.

No **Erro! Fonte de referência não encontrada.** apresentamos a visão sobre uma perspectiva dividida, separada por modalidades de uso da língua, onde a fala e a escrita são vistas de modos diferentes em relação aparentemente.

Quadro 2 - Visão dicotômica estrita

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente	Autônoma
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não-normatizada	Normatizada
Fragmentária	Completa

Fonte: FÁVERO, 2005, p.74

Nesta visão encontramos um trabalho de caráter formal que não se mostra sensível aos fenômenos dialógicos, ou seja, eles são totalmente estanques e não consideram as modalidades como contínuas e complementares. Assim como formulam Bakhtin (1992) e Antunes (2009) descrevendo o ato dialógico como “evento que acontece na unidade espaço tempo da comunicação social interativa, sendo por ela determinada”, remete a fala como um local de “erro” e de um desarranjo gramatical, reverberando na escrita como um lugar de norma e de bom uso da língua.

Entretanto para Ferreira (2007, p.10) “a redundância característica da fala, ocorre porque na interação face a face o falante pode recorrer ao apagamento e aos recursos linguísticos e extralinguísticos até se fazer entender, uma vez que a criação é coletiva”.

Mas, na perspectiva variacionista, apresentada no **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, encontramos uma relação entre a língua padrão e a não padrão, considerando a existência de duas modalidades totalmente diversa uma da outra, como se houvesse a possibilidade de usamos duas diferentes formas de produção modalidades independentes.

Quadro 3 - Perspectiva variacionista

Fala e escrita apresentam	
Língua padrão	Variedade não-padrão
Língua culta	Língua coloquial
Norma padrão	Norma não-padrão

Fonte: FÁVERO, 2005, p.74

Assim, usando essa perspectiva não fazemos divisões dicotômicas ou caracterizações estanques, porém é necessária a verificação da regularidade e das variações. A língua é observada com certo rigor metodológico. Não são feitas distinções entre fala e escrita e sim

uma observação de variedades linguísticas distintas.

Contudo, é como as características da perspectiva sóciointeracionista, destacada no **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, que este trabalho está pautado, pois é nela que todos os eventos linguísticos se tornam possíveis, segundo os estudos mais contemporâneos sobre o processo de comunicação.

Quadro 4 - perspectiva sóciointeracionista

Fala e escrita apresentam
Dialogidade
Usos estratégicos
Funções interacionais
Envolvimento
Negociação
Situacionalidade
Coerência
Dinamicidade

Fonte: FÁVERO, 2005, p.75

De acordo com as peculiaridades apresentadas no **Erro! Fonte de referência não encontrada.** sabemos que a visão sociointeracionista é produto de análises de grande relevância, que se dedicam a perceber a diversidade das formas textuais de produção, a exemplo de conversações em ambos *continuum*, ou seja envolvendo as duas modalidades da língua, tanto na modalidade escrita quanto na oral, levando até certo momento a determinar preferências básicas nessa perspectiva de relação fala e escrita.

Assim, é notório entendermos que a vantagem dessa perspectiva é que conseguimos perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado às práticas dialógicas que marcam as peculiaridades mais eminentes da fala, tais como estratégias de formulação em tempo real.

2.4 Interação através de textos escritos e orais

Para Ferreira (2007, p.11) o conceito de texto “varia conforme a perspectiva teórica que se adote para a concepção de língua”. Assim, para a língua vista como representação de mundo e de pensamento, tem-se texto como produto lógico do pensamento, contudo para a língua como código, usada enquanto instrumento de comunicação, tem-se texto como produto de decodificação a ser decodificado pelo leitor/ouvinte – é totalmente explícito, basta o conhecimento do código. Para a língua como ação dialógica, tem-se texto como o próprio lugar de interação e os interlocutores são sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos – assim, cabem os implícitos dos mais variados tipos, detectáveis pelo contexto sócio cognitivo.

Para Koch (2009, p.33) “o texto pode ser visto focalizando-se alguns pontos principais, tais como: foco na língua, foco no escritor, e foco na interação”. A esses princípios identificáveis de textos teceremos considerações a seguir.

De imediato, foco na língua, o texto é visto como representação do pensamento e o sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. O texto é visto como um produto lógico do pensamento do escritor. Encontra-se nesse conceito uma concepção de língua como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. Nessa concepção de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produtos de uma decodificação realizada pelo escritor a ser decodificada pelo leitor, bastando a ambos para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nesta concepção não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito, ou em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido. Nesse sentido, a língua é vista somente como instrumento de comunicação.

Contudo, como foco no escritor, a língua é remetida a um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações. Sujeito visto como ego que constrói uma representação mental, “transpõe” essa representação para o papel. Desejando que seja absorvida pelo leitor do mesmo jeito que foi pensada.

Nessa concepção a língua é vista como representação do pensamento onde o sujeito é senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto lógico do pensamento do escritor. A escrita é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem considerar as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo. Levando, desse modo, o leitor à construção de inferências que não poderão ser utilizadas durante o processo de leitura.

De todas as formas de ver e pensar a língua, a mais importante de todas contemporaneamente é o foco na interação, pois nesta concepção a escrita é vista como produção textual, onde a realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa que o produtor “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante guiado pelo princípio interacional.

Na concepção interacional da língua, tanto aquele que escreve quanto aquele para quem se escreve, são vistos como atores e construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto. Em um texto, nesta perspectiva, podemos considerar que houve um evento comunicativo no qual ocorrem fatos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Assim, nessa representação, a escrita é vista como uma atividade com demandas da parte de quem escreve e da utilização de estratégias como:

- Ativação de conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa;
- Seleção, organização e desenvolvimento de ideias;
- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas, informações novas e dadas contextualmente;
- Revisão da escrita ao longo de todo o processo objetivada pela interação

que o escritor pretender estabelecer com o leitor.

Podemos observar que esses planejamentos servem para dinamizar o entendimento entre ambos os lados da construção do texto. O sentido da escrita é o produto dessa interação e não resultado apenas do uso do código livremente por um dos lados.

Assim, o resultado da produção textual considera, segundo a mesma autora, a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro, que está no papel de interlocutor, com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido, do quadro espaço temporal (transitando sempre em mente com as relações onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção.

Temos em Koch e Travaglia (1999, pp.8-9) a “concepção de texto como uma unidade linguística perceptível pela visão/audição, tomada pelos usuários da língua, seja o falante/ouvinte, escrito/leitor, em uma situação de comunicação específica”. Texto revela-se como uma unidade de sentido e preenchendo uma função comunicativa reconhecível ou reconhecida, independente de sua extensão.

Para Costa Val (2006, pp.4-5) a definição de texto ou discurso é “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio comunicativa, semântica e formal”. Portanto, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num jogo de atuação sócio comunicativa. Ainda para ela um texto pode ser bem compreendido se avaliado sob três aspectos: pragmático – com função informal e comunicativa; semântico-conceitual – sob o aspecto da coerência e formal – sob o aspecto da coesão.

Considerando as peculiaridades expostas acima e encontradas nos textos podemos encontrar uma gama de informações, conhecidas e que fazem parte do mundo do leitor. Fazendo-o notar que estes não são produtos prontos e acabados, mas adquirem uma complementação quando chegam ao leitor. Assim ele, o leitor, precisa deter algumas informações para poder conseguir construir sentidos ao texto.

Segundo Marcuschi (2008, p.72)

o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio histórico. Segundo ele pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção de mundo e não uma simples refração ou reflexo.

Mas para Bakhtin (1992, p.332) o texto “refrata o mundo” e não reflete, porém a este pensamento, Marcuschi (2008, p.45) explicita que o texto refrata o mundo na medida em que o reordena e o reconstrói em cima da língua oral e da escrita. Ensina que as duas modalidades discursivas de língua são igualmente relevantes e fundamentais.

Temos nesses casos as diversas possibilidades de construção nessa busca de entendimento entre as variáveis existentes na formação da interação entre texto-leitor-texto.

2.5 Leitura como lugar de interação

Para Almeida (2010, p.13) a leitura talvez seja a mais forte ferramenta do cidadão para adentrar no processo de participação social. “A leitura é o que vai garantir que a criança, o

jovem, o adulto possam acessar, participar, interferir e, portanto, modificar realidades existentes, seja elas boas ou ruins”.

Para nós a leitura deve ser entendida como algo que vai além da decodificação de letras. E dessa maneira concordamos com o pensamento de Almeida. Ela demanda o uso de várias habilidades cognitivas, desde captar o significado, compreender sequências de ideias e eventos, usando analogias, comparações, linguagem figurada, relações de complexidade, capacidade de fazer incursões iniciais sobre o sentido possível ao texto e etc. Todos esses elementos devem ser usados durante a leitura. Assim, partimos dessa perspectiva na qual a leitura é vista como algo essencial ao desenvolvimento humano, devido a sua constituição de ser um elemento necessário para a construção de novos conhecimentos.

Entretanto, conceitualmente, e até pouco tempo, aproximadamente meados do século XX, devido ao uso do chamado método tradicional de ensino, a leitura era tida como algo mecânico, de decodificação de letras quando agrupadas formavam sílabas e estas por sua vez davam origem às palavras. Esse modelo de aprendizagem levou a criação de cartilhas de alfabetização como instrumentos técnicos para quem quisesse aprender a ler. Com isso, o processo de ler era visto como algo estático em que o sujeito se submetia a repetir o que o professor dizia ou o que estava na cartilha, parecendo acreditar ser a forma de imbuir na cabeça do alguém a leitura, porém esse ato por si só resultava em mera decodificação de palavras, não atribuindo acréscimos significativos ao raciocínio cognitivo do ser aprendiz.

Conforme Solé (1998, p.56), “a pretensão de aprendizagem de leitura se dá com uso de modelos previamente elaborados que tentam explicar como a leitura acontece”. Cada um, ao longo de suas experiências, constrói seu próprio mecanismo de compreensão da leitura. Há parâmetros que pressupõe um resumo e uma união de outros olhares sobre a mesma temática ao longo da história. Com isso pesquisadores concordam que diferentes explicações podem ser reunidas ao redor de padrões.

Assim, ainda de acordo com ela temos elementos hierárquicos diferentes chamados de “*bottom up*”, que são modelos ascendentes e “*top down*”, que são modelos descendentes e que podem ajudar na explicação no processo de formação da leitura.

Entretanto, há formas diferenciadas de se vê a leitura dentro do que consideremos de *modus interativo*² de leitura, nele há mecanismos que funcionam proporcionando meios mais compreensíveis sobre o assunto.

Logo, para Koch:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, “os sujeitos são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sócio-cognitivo dos participantes da interação. (2010, p.11).

Pensamos que seguindo o princípio da necessidade de comunicação entre todas as partes que compõem um texto, é possível entendermos as informações descritas do ponto de vista do escritor, passando pela forma de introduzir a informação no texto escrito e como ela é vista pelo leitor na hora de interpretá-la. Porém, mesmo sendo esta a angulação pela qual

2

O modelo interativo é considerado o mais apropriado para aquisição da leitura.

entendemos o que seja a abordagem de um texto nos é propício alavancarmos informações a respeito de outros parâmetros para concepção de texto.

Nas linhas de pensamentos destacadas neste tópico, as concepções de língua assim, como as do texto, podem variar de acordo com o foco que é dado em cada circunstância temporal. Como acontece na língua, uma mudança vocabular, gráfica, sobre gêneros, acontece também na percepção sobre um texto. Temos que entender que o instante social pode fazer com que as variáveis existentes no ambiente, como situação histórica, econômica, educacional etc., criem possibilidades de novas percepções e reformulação das existentes de modos complementares ou independentes.

Solé (1998, p.22) nos propõe uma perspectiva a partir de enfoques que podem ser agrupados em “modelos hierárquicos chamados de ascendente – *“button up”* – e descendentes, *“top down”*”.

No modelo *“button up”*, o leitor diante do texto processa as partes constituintes do mesmo iniciando pela menor parte que o constitui, a letra, passando para a palavra, em seguida a frase, oração, período e assim sucessivamente, em um movimento que constrói uma sequência hierárquica ascendente que pode levar à compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente.

Nesta situação, percebemos nitidamente a confusão causada entre decodificar e compreender. Têm-se ambos como sinônimos. Onde um pode remeter ao mesmo significado do outro, entretanto a decodificação da grafia está ligada à ideia de reconhecer graficamente o que está escrito, não atribuindo nenhum valor semântico. Enquanto que a compreensão é formada por um conjunto de situação que estão ao redor de modo explícito ou implícito ao fenômeno que se pretende desvendar ou entender.

Segundo o outro modelo, o oposto desse raciocínio é defendido pelo que é denominado *“top down”*. O leitor não precisa recorrer à decodificação de letra por letra, mas usa seus conhecimentos cognitivos preexistentes para criar relações sobre o assunto que lê. Desse modo dizemos que quanto maior o conhecimento de mundo o leitor tiver, maiores possibilidades de interações poderão ser construídas. Deste modo, para ela, o processo de interação na leitura, também é visto como sequencial e hierárquico, só que nesta situação descendente, pois a partir de hipóteses e antecipações prévias o texto é processado para verificação. Não havendo nenhuma necessidade de fixação no texto para construir uma interpretação. Porque quanto mais o leitor souber sobre o que vai ler maior será sua facilidade de entendimento.

Encontramos nas ideias da autora o princípio do modelo interativo, onde não existe centralização exclusiva no texto ou no leitor, e sim uma atribuição a que se faz ao grande significado de conhecimentos em ambos os lados. Dessa maneira o leitor faz uso de seu conhecimento de mundo³ e busca novas formas de interpretação ocasionando novo valor semântico ao que encontrou no texto. Nessa situação ocorre a interação. Temos uma relação explicitamente desenvolvida de entendimento interpretativo baseado na soma de conhecimentos agrupados: o do escritor e o do leitor.

³ A leitura de mundo pode surgir da confluência entre aquilo que se lê com aquilo que se viveu ou se vive e, por isso, jamais pode ser caracterizada como ato dissociado da política ou da cidadania. (ALMEIDA, 2010).

Em Antunes (2009, p.45) percebemos algo mais amplo e abrangente sobre o tema leitura. O ato de ler é visto como “algo que constrói a concepção de mundo para o leitor”. Para ele, ler significa muito mais do que decodificar signos, ler significa, a partir de então, interagir com um mundo novo, repleto de descobertas, repleto de situações novas e desconfortantes que, muitas vezes, serão pontes entre um mundo e outro. Ler é uma viagem, ler é a travessia. Ler é a caminhada. Ler é um esforço, de onde advém o prazer, muitas vezes, reconfortante e garantidor da continuidade do processo.

Ainda para ele (2009, p.66) “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendida pelo autor”.

Sobretudo, entendemos que do ponto de vista dinâmico do processo de leitura, a busca pela compreensão deve ser incessante, porém, para isso é necessário que haja domínio das habilidades de decodificação com a aprendizagem de distintas estratégias que levem a compreensão, também é necessário que o leitor seja ativo no hábito de ler, fazendo disso um ato constante em sua vida.

Para Lakomy, (1988, p.157) “o aprendizado de qualquer coisa consiste em uma mudança relativamente persistente no comportamento do indivíduo devido à experiência”. Esta abordagem enfatiza de modo particular a maneira com qual cada indivíduo interpreta e tenta entender o que acontece ao seu redor. O indivíduo não é um produto relativamente mecânico do ambiente, mas um agente ativo no processo de aprendizagem, que procura de forma deliberada processar e categorizar o fluxo de informações recebidas do mundo exterior.

É fundamental lembrarmos que para a aprendizagem acontecer e assim despertar a necessidade de construção de aquisição de mais conhecimento através da leitura, é imprescindível que aconteça uma interação ou troca de experiências do indivíduo com seu ambiente, que pode ser a comunidade, a escola, o grupo de social, a família e etc. Pois, o processo de compreensão da leitura não pode ser considerado uma herança genética nem uma atividade natural.

Para Kleiman (2010), Almeida (2010), Koch (2009) e Solé (1998) a compreensão de um texto exige empenho por parte do leitor. A utilização do conhecimento prévio o direciona a um entendimento da leitura. O leitor a utiliza para entrar no universo do autor e assim recriar ao seu nível de compreensão. Ele deve utilizar o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

Segundo Freire (1989, p.10) é com o auxílio de uma diversidade de conhecimentos associados ao linguístico, ao textual e ao “conhecimento de mundo, que é desencadeada em uma perspectiva leitora, um enlace entre o mundo de quem ler ao de quem escreve”.

Algumas leituras que fazemos nos chamam atenção e se tornam mais interessantes do que outras. Contudo, às vezes é necessário considerar algumas interrogações internamente para que possamos chegar à verdadeira motivação do interesse para a prática da leitura: Porque eu quero ler? Qual o objetivo nessa minha leitura? Qual é a relação entre o que estou lendo e a minha vida?

Quanto mais próximo o sujeito leitor estiver da linguagem aplicada ao contexto, mais compreensível, teoricamente será, gerando assim a interatividade entre leitor e leitura fazendo com que ambos interajam na construção de sentido e com essa relação, a construção da aprendizagem possa ser internalizada.

Alertamos para, sempre que possível, a possibilidade de mediação, conforme o nível de entendimento existente em cada leitor. Mesmo havendo necessidade de mediação às vezes a contextualização fornece informações necessárias para a construção do entendimento. Desse modo, notamos que é preciso se ensinar a construção de níveis de compreensão, estes podem ser desenvolvidos como uma espécie de amadurecimento do ser humano, quando submetido aos meios de construção de hábitos de leitura, mas é importante lembramos que deve haver reciprocidade durante o processo, pois quando ambos estão ligados por um objetivo comum torna-se, aparentemente mais simples, a formação de uma consciência baseada na necessidade que foi despertada no outro.

2.6 Letramento e sua relação com leitura e escrita.

Já nos idos dos anos 40, no século passado, Paulo Freire usou o termo alfabetização⁴ num sentido muito próximo ao que contemporaneamente tem significado, ele a usava para designar práticas socioculturais de uso da língua escrita que se modificam ao longo dos tempos, mas habitualmente conhecida como letramento⁵.

Entretanto, essa palavra nova acrescentada ao vocabulário da educação e das ciências linguísticas, somente surgiu na segunda metade dos anos 80. Um dos primeiros registros foi feito em 1986 por Mary Kato em seu livro intitulado “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, publicado pela editora Ática. Dois anos após o cunho da palavra, em 1988, no livro, “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, publicado pela editora Pontes, de autoria da escritora Leda Verdiane. Tfoini aparece conceituando as diferenças entre alfabetização e letramento. Desde então a palavra tornou-se cada vez mais frequente no campo linguístico no discurso escrito e oral. Em 1995 a escritora Ângela Kleiman escreve o livro intitulado: “Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita”, buscando mais preceitos para explicações sobre a palavra.

A palavra letramento apareceu devido ao fato de precisarmos de um nome novo para designar um fenômeno, também novo, que até então não existia. Assim buscamos por empréstimo na palavra inglesa “*literacy*”, cujo significado remete à ideia da condição de ser letrado. Ela é do mesmo campo semântico da latina “*littera*”, que quer dizer letra, mas o sufixo “*cy*” que denota qualidade, condição, ou estado de ser. Portando pessoa “*leteracy*” remete a alguém que possui o estado ou condição daquele que aprendeu a ler e a escrever e que por isso está envolvida em práticas e relações sociais de leitura e de escrita. A condição de letrado pode ser atribuída a um indivíduo ou grupo social. A pessoa letrada passa a ter outra condição social e cultural, muda o seu lugar social, seu modo de viver, sua inserção na

⁴ Alfabetização neste contexto não deve ser confundida com letramento. O primeiro é complementar deste último, considerando a possibilidade de aprender-se um em detrimento do outro. A alfabetização conceitua-se como sendo o processo de decodificação dos signos linguísticos enquanto que o letramento envolve a decodificação, porém não é meramente do signo e sim da construção de uma prática de todo um contexto familiar a quem está em vias de ser letrado.

⁵ Segundo o dicionário contemporâneo da língua portuguesa de Caldas Aulete em sua 3ª edição brasileira: o verbete “letramento” caracteriza a palavra como “*ant.*”, isto é antiga, antiquada e lhe atribui o significado de “escrita”; o verbete remete ainda para o verbo “*letrar*”, que como transitivo direto, atribui a acepção de “investigar, soletrando” e, como pronominal “*letrar-se*”, a acepção de “adquirir letra, ou conhecimento literário” – significados bem distantes daqueles que hoje se atribui a letramento. (SOARES, 2009, pp. 16-17).

cultura e, conseqüentemente, uma forma de pensar diferente.

Para Almeida:

O letramento não se preocupa com a decodificação dos signos linguísticos, sinais gráficos ou quaisquer outros elementos de normas superiores, porém isso não significa desprezo ou o não desenvolvimento do uso pelas pessoas, enfatiza que ele é a realidade nua e crua, de uma visão de mundo, e, portanto, das coisas que cada ser humano carrega consigo, independentemente de ter tido ou não acesso à escola. Nesta situação são utilizados todos os artifícios possíveis na busca de construção de conhecimento e entendimento para a realidade em que cada um está envolvido. (2010, p.68).

Entretanto, para Kleiman (2010, p.18) é possível encontrar a definição de letramento como sendo “algo complexo que envolve muito mais que uma habilidade ou conjunto de habilidades, ou uma competência do sujeito que lê e escreve”, abrange múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades muitas das quais não têm necessariamente relação com a leitura ou com a escrita. Com isso a construção de habilidade ou de capacidades para o desenvolvimento de realização de tarefas é um desafio a qualquer um.

Desse modo lembramos que na construção conceitual de alfabetização encontrada em Freire temos também o surgimento conceitual, como conhecemos hoje da expressão letramento.

Na contramão dos pensamentos anteriores, Soares (2006, p. 18) nos diz que é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”, envolvendo duas modalidades da língua, a escrita e a oral. Mesmo assim, não entram em atrito considerando que uma é um contínuo da outra.

Nessa perspectiva, afirmamos que o ato de ler torna-se referente tanto à escrita, quanto a qualquer outro tipo histórico de expressão humana, estabelecendo uma relação histórico-social entre leitor e conteúdo a ser estudado. Desse modo, o valor da leitura não está somente na forma literal de escrita, mas também em qualquer outro tipo de manifestação comunicativa onde haja emissor e receptor, independente da linguagem usada. Sendo neste último aspecto a maneira mais comum usualmente de se conceber letramento.

Tomamos como direção que toda e qualquer leitura se vale da experiência de vida de cada indivíduo. O aprender a ler, também significa aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós mesmos o que de mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados.

Kleiman (2005, p.52) diz que “o letramento nos permite aprender e continuar aprendendo”, assim percebemos que o letramento é um assunto relevante que se torna passaporte para o pleno exercício da cidadania.

Com isso vimos que a grande contribuição do letramento é a ampliação do universo textual do homem. Isto está relacionado à inclusão de novos gêneros, de novas práticas sociais. Pois, enquanto a oralidade pode ser definida como, “(...) prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sobre várias formas, o letramento é posto como uma visão do mundo para aqueles que têm dificuldades em utilizar o código escrito dentro de um processo interativo social e dinâmico no mundo moderno.

2.7 Práticas de leitura como mecanismos interativos

As informações pertinentes às práticas de leituras são colocadas neste subtítulo a partir de uma visão conceitual. Pois teceremos maiores considerações dentro do desenvolvimento metodológico desta pesquisa.

Segundo Solé (1988), Koch (2009), Antunes (2009), Almeida (2010) e outros, a leitura é vista como um processo de emissão e verificação de previsões que levam a construção da compreensão do texto conforme já destacamos nos subtítulos anteriores.

De acordo com Vygotsky (apud LAKOMY, 2008, p.39) “na infância, a atividade cognitiva da criança é determinada pelo seu grau de desenvolvimento orgânico e, em particular, de dois tipos de instrumentos que mediam sua interação com o meio: instrumentos de origem física e instrumentos de origem simbólica”.

Considerando os aspectos ou etapas de desenvolvimento infantil, dentro de um contexto interacionista de leitura, de acordo com a convicção e com a experiência de vida enquanto professor de Língua Portuguesa, é totalmente possível a construção do prazer pelas letras na fase mais tenra da vida. Os instrumentos de origens simbólicas, com é o caso da leitura, pode perfeitamente ser internalizado pela criança com muito mais facilidade do que pelos adultos. Nesse ponto, tratamos essencialmente da leitura como forma de introduzir no leitor mirim o gosto pela simbologia existente nos signos.

Mas, sabemos que não podemos, na fase da vida mencionada, esquecer-se do papel da oralidade existente nos contos em que as crianças são submetidas na escola ou mesmo em casa, para a implementação do desenvolvimento de um bom leitor em construção. Após, determinada idade, com o acesso à escola, as crianças entra em contado com os livros e nestes elas farão novas descobertas⁶.

Entretanto, o mesmo não acontece com o adulto. A inserção no mundo dos signos e a construção de uma competência leitora em determinada fase da vida torna-se algo difícil e requer uma finalidade prática para tornar o ato de ler significativo. Nesta situação é preferencialmente melhor trabalharmos como meios onde a leitura esteja diretamente relacionada ao universo de leitor. Ele tem que perceber que há uma finalidade no que faz, e ela, a leitura, deve transmitir isso ao leitor, contudo a pessoa que busca construir esse hábito tem que estar aberto à necessidade de querer que tal fato ocorra.

Temos percebido que a não formação de um hábito de leitura ou sua internalização deficiente, quando na situação em que leitura é imprescindível para o próprio processo de escolarização, provoca problemas com consequências negativas na aprendizagem de todas as outras áreas de conhecimento, pois, na esfera científica, o texto escrito é o principal instrumento de circulação do conhecimento.

Assim, é essencial tentarmos ajudar pessoas que não tiveram acesso à escola na idade correta a desenvolver capacidades que atendam diferentes finalidades de leitura. O acesso a diferentes tipos de textos faz com que seja criada no leitor a capacidade de perceber que há uma gama de função, intencionalidade nas palavras. A escolha deste ou daquele livro deve ser motivada.

⁶ Entendemos que a criança, a ser submetida ao ambiente adequado ao desenvolvimento da leitura, carregará para o restante da sua vida as marcas da competência leitora.

2.7.1 Antes e depois da leitura

Quando enveredamos para além das palavras escritas, nos propomos, nesse instante, a tentar entender o universo de alguém, neste caso o do escritor. É fato que nos apropriamos do conhecimento dele sem sequer conhecê-lo. Isso causa teoricamente ao leitor certa curiosidade sobre as possibilidades de informações que poderá inferir ou deduzir na obra escolhida para ler. Consequentemente, é necessário que nos questionemos sobre algumas coisas antes de iniciarmos o ato de leitura.

Como já mencionamos anteriormente, ao deleitar-nos sobre a leitura é necessário que tenhamos em mente a motivação que está nos levando a praticar tal ato. Irei ler para quê, quais são meus objetivos? Lerei para obter uma informação, para seguir instruções, para entender uma informação de caráter geral, para aprender, para me distrair etc. Cada uma das perguntas que podemos fazer oferecerá como respostas (ou conjuntos) objetivos para a prática desse nosso hábito. A leitura pode ser tida como prazerosa, cansativa, desgastante dependendo de qual resposta você deu aos questionamentos acima.

Alguns hábitos devem ser construídos no momento em que ressignificamos a forma das palavras serem decodificadas. Algumas das boas práticas de leitura estão relacionadas ao interesse neste ou naquele assunto e devem ser usadas antes, durante e depois para construção de fixação da leitura.

Para Antunes (2009, p. 27) “a leitura tomada no contexto escolar é uma atividade mecânica centrada nas habilidades de decodificação da escrita”, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto. O autor não existe nesses casos. Assim, temos ausência da interação entre leitor, texto e escritor. Percebemos que desse modo ela existe somente como forma de cumprimento de rotina da disciplina escolar não oferecendo nenhuma contribuição ao sujeito aprendiz.

Ainda para a mesma autora outras situações causadoras de dificuldades na construção do desenvolvimento de uma competência leitora nas escolas públicas são apontadas a seguir.

- Uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente;
- Uma atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para futuras “cobranças”;
- Uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto;
- Uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura – muitas vezes o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela.

Nesse caso, ela informa que as escolas públicas não têm ajudado na construção da

competência leitora como deveria. As recomendações preceituadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais ainda não são totalmente utilizadas como auxiliares dos professores da rede pública no Ensino.

Pois de acordo com Parâmetros a escola deve formar indivíduos reflexivos e críticos desenvolvendo atividades que os ensinam a adaptarem-se às diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões de linguagem, especialmente o culto, adquirindo também a competência leitora para obter informações, interpretar dados e fatos, recriar-se, recriar, observar, comparar e compreender textos.

Entretanto, Solé (1998), Marcuschi, (2008) e Almeida (2010) entendem que antes de qualquer leitura, é necessário que sigamos algumas estratégias básicas para que consigamos alcançar os objetivos como: ter uma noção geral sobre o assunto; a leitura deve ter alguma relação, direta ou indireta, com o leitor, isso cria motivação para lê; traçar objetivos para a leitura; iniciar a leitura pela aba do livro, caso haja; estabelecer previsões sobre o texto; criar perguntas sobre ele; ter em mente que nem sempre só uma leitura é apropriada para se entender o que lido⁷ e se possível, utilização de marcador de texto para destacar as passagens que forem consideradas mais importantes.

Salientamos que estes passos não são nenhum guia de instrução, mas serve como orientação para a construção de possibilidade de se começar a procurar qual seria a melhor estratégia a se iniciar no mundo da leitura. Cada pessoa tem um ritmo, constrói seu próprio momento de distração, por isso cada um sabe em que momento da vida é mais propício para a realização de alguma coisa.

2.8 Gêneros textuais para construção da competência leitora

A leitura é vista a partir de uma variedade de focos dependendo do uso objetivado como mencionamos em tópico pertinente. A compreensão textual remete-nos a ideia de um leitor com capacidade cognitiva de distinguir e construir hipóteses durante o processo de assimilação da leitura e na elaboração de prática de construção de um hábito leitor, de modo que estas ferramentas o ajudem a entender o que ler. Deste modo a reconstrução, que qualquer texto nos força a buscar aquilo que lemos, ouvimos, ou vimos sobre determinado assunto, levando-nos a criar relações entre o que sabemos e o podemos inferir. Isso tecnicamente facilita a assimilação e apropriação do conhecimento. Para facilitar o caminho da compreensão é necessária a utilização de gêneros textuais específicos de acordo com o que se deseja obter como resultado.

Para Bakhtin (1992, p. 238), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. Ainda, segundo ele, a ideia do sujeito como indivíduo e a língua como código é inaceitável. Tendo como princípio o sujeito como um ser social e histórico,

⁷ Porém neste caso depende do que e porque se está lendo. A leitura por distração não requer seguir obrigatoriamente todos os passos citados, assim como não é necessário seguir metodicamente as instruções citadas com outros objetivos. Cada pessoa, ao seu modo, pode no decorrer de apropriação de estratégias de leitura construir as que lhe são mais convenientes.

entendemos que a linguagem só faz sentido se vista dentro de um contexto de interação humana, na criação de uma relação dialógica, fazendo emergir o processo interativo na comunicação.

De acordo com Souza (2008) a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

Desse modo, os posicionamentos transcritos acima deixam claros que todos nós podemos construir gêneros discursivos para nos comunicarmos através deles. Outrossim, que a expressão linguística, seja oral ou escrita, está atrelada a uma formação sociohistórica da comunicação humana, assim, a aceitação e incorporação da concepção de gênero pela linguística está diretamente associada à compreensão de que todo o processo de comunicação humana se dá com uso de textos, sejam estes produzidos oralmente ou por escrito. Cada texto ganha forma num gênero, cujo tipo dependerá do formato, suporte, função, intenção e contexto comunicativo. Daí a diversidade de gêneros na atualidade e as possibilidades de formas de nos manifestarmos linguisticamente. Todas as atividades sociais, que têm na linguagem sua mediação, configuram o uso de gêneros textuais.

Bakhtin (1992) ainda afirma que os gêneros podem ser espalhados em uma diversidade de contextos que podem ser tomados para análise. Eles são encontrados na retórica, na poética, na linguística, nas aulas de ciências, de física, de biologia entre outros. Este trabalho tomou como referencial a linguística, considerando as informações colhidas nas pesquisas de campo.

Segundo Souza (2008, p. 42) a apreensão dos gêneros “se dá tal qual a do léxico e da estrutura gramatical que compõe a língua materna: de maneira espontânea, no convívio social, pois a socialização desde tenra idade é feita por intermédio do gênero do discurso”.

Nesse sentido, Bakhtin (1992) chama atenção dizendo que as pessoas já dominam os gêneros antes mesmo de conhecer a gramática. Por analogia encontramos aqui a mesma inferência desenvolvida por Marcuschi (2008), quando menciona que a oralidade já nasce internalizada no ser humano.

Para Kleiman (2004, p.87) “a familiaridade ou o conhecimento com um assunto deixa-o mais compreensível.” Isso demonstra a importância de termos aproximação de temáticas diversas para que possamos entender e participar das mais variadas discussões sobre os mais diversos assuntos.

Ampliando a visão sobre gêneros, Marcuschi (2002, p. 22) dá-nos uma definição sobre a temática revelando que “ele pode ser entendido como uma noção vaga para os textos materializados encontrados no dia a dia e que apresentam características sócio comunicativas definidas pelo conteúdo, propriedade funcionais, estilo e composição característica (...)” e que os gêneros se situam no domínio discursivo, incluindo-se no rol do domínio a esfera social ou institucional como instituições religiosas, jurídica, jornalística, política, industrial, familiar, lazer, escolar etc.

Entretanto, Souza (2008, p.44) enfatiza que os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e são transmitidos de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros.

Utilizando a própria síntese de Bakhtin (1992, p.215) pode-se afirmar que os gêneros

textuais facilitam a compreensão devido ao fato da “língua estar diretamente relacionada a todas as esferas da atividade humana”.

O mesmo autor classifica os gêneros em primários e secundários a serem definidos de acordo com a modalidade da língua mobilizada. Os gêneros primários ou simples são os que estão mais relacionados à linguagem oral, haja vista que sua utilização deve se dar em circunstâncias de comunicação verbal espontânea ou situação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios, como por exemplos a linguagem das reuniões sociais, a linguagem familiar, cotidiana, a linguagem sociopolítica, filosófica e etc. Os secundários ou complexos estão relacionados aos que fazem uso essencialmente da língua escrita, pois seus usos estão mais ligados às circunstâncias de uma comunicação cultural, complexa e evoluída, como, por exemplo, a linguagem literária, científica, ideológica e etc.

Segundo Bakhtin (1992) os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado num todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana.

É possível perceber que os gêneros, segundo a classificação de Bakhtin, podem estender-se um ao outro dependendo das circunstâncias do discurso, entretanto essa mistura não descaracteriza um ou outro, muito pelo contrário, só amplia sua potencialidade de uso deixando em evidência diferenciada. Assim, as práticas sociais viáveis através da língua escrita ou oral são interpostas pelo uso da linguagem, uma competência sócio comunicativa do falante, deve ser pretendida com o uso dos gêneros textuais.

Entendemos que podem servir de instrumentos para comunicação o uso tanto de textos orais quanto escritos, a exemplo de um telefonema, uma conversa durante o cafezinho, bem como e-mail, um memorando, um ofício etc.

De acordo com Souza (2009, p. 49), no que concerne aos gêneros escritos, as estruturas e as organizações empregam-nas amplamente, e seus membros são capazes de reconhecer e distinguir a maioria sem que, necessariamente, seja explicitada, a diferença entre os mesmos; (...) tal capacidade advém da interação social, reiterando os postulados bakhtinianos que concebe a interação verbal como fenômeno social e como realidade fundamental da língua.

Por isso, hoje é notório que os gêneros textuais são fenômenos históricos e que estão ligados à vida cultural e social da humanidade. São eles que nos ajudam a colocar direcionamento e a dar estabilidade às práticas comunicativas no cotidiano. Em qualquer situação comunicativa podem ser utilizados. Entretanto, apresentando força remissiva e significativa de fazeres em contexto discursivo, os gêneros não são tidos como ferramentas estáticas ou propulsoras da ação criativa, mas são marcados como acontecimentos textuais consideravelmente modificáveis. Originam-se grudados às necessidades e atividades sócio culturais, assim como na relação com criações tecnológicas contemporâneas. É facilmente notável quando consideramos comparativamente a gama de quantidade de gêneros textuais existentes em relação a sociedades anteriores à invenção da escrita ou mesmo às sociedades ágrafas.

Conforme Marcuschi (2009, p.149) há algumas “tentativas de se distinguir o que é

gênero”. O autor nos fornece parâmetros de modo que possamos entender melhor as características pertinentes a tal fenômeno. Assim, ele nos mostra que gênero apresenta a seguinte configuração: é uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e uma ação de retórica.

Porquanto se utilizando essas referências podemos construir uma noção mais aproximada sobre a complexidade da questão. Misturar várias perspectivas sobre um mesmo assunto agrega dispares possibilidades de respostas sobre o assunto. Contudo, o que ocorre com todos os conceitos ou áreas que se tornam comum, proliferando teorias de interpretação, o que acaba se transformando um inconveniente para uma análise mais profunda, ocorre também quanto aos estudos dos gêneros textuais. Os vários entendimentos conceituais existentes atualmente e corroboram para que haja uma enxurrada de contribuições teóricas.

Entretanto, é necessário salientar que os gêneros textuais não devem ser observados como estruturas estanques ou rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social. Pois eles servem de suporte para construção de sentido dentro dos vários suportes textuais que acontecem dentro da língua.

Marcuschi (2009) afirma ainda que o estudo dos gêneros textuais é tido hoje como uma área muito fértil para se trabalhar com a interdisciplinaridade, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais.

No **Erro! Fonte de referência não encontrada.** Exemplificamos visão geral sobre algumas perspectivas para o estudo dos gêneros citados por ele. Demonstramos os nomes das linhas de pensamento desenvolvidas e suas características fundamentais. Essas correntes estão sendo trabalhadas no Brasil em algumas universidades.

Quadro 5 - Perspectivas para o estudo dos gêneros no Brasil

Linhas		Características
Linha 1	Perspectiva “ <i>Bakhtiniana</i> ”	Alimentada pela perspectiva de orientação “ <i>vygotskyana</i> ” sócioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Doltz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Essa linha tem caráter, essencialmente, aplicada ao ensino de língua materna é desenvolvida particularmente na USP/SP.
Linha 2	Perspectiva “ <i>Swalesiana</i> ”	É a linha da escola norte americana, mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990), tal como se observa nos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros.
Linha 3	Perspectiva Sistêmico-funcional	A escola australiana de Sidney é marcada pela perspectiva sistêmico-funcional e é alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesse na análise linguística dos gêneros e influentes na UFSC.

Fonte: MARCUSCHI, 2008, p.152

Nesta revisão de bibliografia encontramos uma quarta perspectiva, que está sofrendo influência de Bakhtin, Adam, Bronckart e também de norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller entre outros, incluindo-se ingleses e australianos como Günther e Normam Fairclough. Tal corrente está sendo desenvolvida principalmente na UFPE e UFPB.

O que podemos notar é a existência de uma vasta quantidade de estudos sendo feitos para a organização conceitual diversificada do que, para alguns autores chama-se gênero textual, gênero discursivo ou gênero do discurso. Mas as noções iniciais sobre conceitos continuando sendo os mesmos a respeito dos assuntos.

3 CARACTERIZAÇÃO ESPACIAL DO LOCAL DA PESQUISA

Este capítulo objetiva mostrar a localização geográfica nacional e regional onde este trabalho sobre leitura e produção textual foi realizado, nos dando uma visão geral do lugar para que possamos entender alguns aspectos pertinentes à escolha do público alvo. Utilizamos informações sobre a história da região e o processo de desenvolvimento econômico, político e social do Estado do Amapá, mais precisamente focando a cidade de Laranjal do Jari, situada na parte sul do estado, pois é nesse município que está a Cooperativa Mista Agroextrativista do Vale do Jari, COMAJA, local onde foi desenvolvido este trabalho.

3.1 Contextualizando

O Brasil possui uma imensa área territorial, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – é de 8.515.767,049km².

A Figura 1 nos apresenta a divisão política do nosso país. Podemos ver na parte superior à direita o Estado do Amapá, e logo abaixo o Pará, ambos pertencentes à região norte do Brasil.

Figura 1- Mapa Político do Brasil



Fonte: IBGE – Divisão Política 2010.

Segundo Ferreira (2008, p.58), O Estado ficou conhecido por esse nome após a Constituição Federal de 1988, pois antes o nome oficial era Território Federal do Amapá - TFAP. Entre os anos de 1943 e 1988 o Amapá, administrativamente, esteve ligado diretamente ao Governo Federal, pelo sistema de federalização foi quando implantou as políticas centralizadoras, o que trouxe impactos para a ocupação do território e para a distribuição da população no espaço.

Entretanto em 1988, por ocasião da promulgação da Constituição Federal, foi dado o direito aos Territórios Federais para se transformarem em Estados. Mediante as políticas de

descentralização, o novo ente federativo para se fortalecer buscou, através de políticas econômicas, construir uma base produtiva forte, planejando buscar fontes de custeios que não fosse a união.

Ferreira (2008, p.58) diz que os “ex-territórios ainda permanecem na dependência das transferências federais, embora busquem alternativas para o seu sustento, politicamente mais autônomos”. As estratégias de políticas públicas ainda estão ligadas às associações entre o poder econômico e político da sociedade o que leva a uma circularidade das ações do Estado para com seus federados.

A partir desse contexto, podemos considerar que a produção do ambiente constituído é fortemente influenciada pela localização de diversos grupos sociais, bem como pela capacidade de influenciar as ações do Estado.

3.2 O Estado do Amapá

De acordo com o IBGE o estado apresenta uma base territorial de 142.814,585 km. É composto por 16 municípios. Desse total de área, segundo a Secretaria Estadual de Meio Ambiente – SEMA – um percentual de 97% está preservado. O espaço físico está dividido em 45,88% por unidades (UCs) de conservação como parques, reservas, estações ecológicas, áreas de proteção permanente, sendo que 12 são federais e 4 estaduais; 8,25% são reservas.

Nesse sentido, ainda segundo a SEMA, temos as reservas “*Galibi*”, “*Juminá*”, “*Uaçã*”, “*Waiãpi*” e a reserva indígena do Parque Nacional do Tumucumaque; 2,8% de Assentamentos Agroextrativistas, perfazendo um total de 12 loteamentos que estão distribuídos em uma área de 956.218 hectares; 7,97% Zonas de amortecimentos das Unidades de Conservação.

Quanto aos aspectos de uso das áreas sustentáveis, merecem destaques as áreas de conservação e preservação ambiental que ocupam grande extensão territorial de alguns municípios. O Parque Nacional das Montanhas do Tumucumaque, PARNA, é uma importante área de preservação ambiental, estendendo-se por cinco municípios – Laranjal do Jari, Pedra Branca do Amapari, Serra do Navio, Calçoene e Oiapoque. Esses municípios apresentam grande parte de sua extensão territorial protegida por leis ambientais, o que ocasiona comprometimento da estrutura produtiva e a expansão urbana das sedes municipais fica na dependência de liberação para uso dos órgãos competentes.

Segundo Ferreira (2008, p.60), “a alternativa de uso desses espaços é buscar medidas compensatórias por meio de financiamento do governo ou de instituições nacionais e internacionais que incentivam práticas de estímulos à conservação ambiental”. Essas parcerias devem servir para retribuição das perdas dos municípios com a redução das atividades geradoras de renda. As medidas são para melhorar a dinâmica econômica na região, principalmente das populações que se encontram no entorno do PARNA.

Ainda de acordo com ela o estado está situado em uma região economicamente estratégica, segundo alguns especialistas. Devido sua localização na foz do Rio Amazonas, é parte do platô das Guianas, o que facilita a escoação de produção por via fluvial. Tendo um grande potencial para uma integração regional com os países da vizinhança, Guiana Francesa ao norte e Suriname a noroeste.

Conforme IBGE (2010) o Estado é considerado um dos mais pobres do país, porém nos últimos anos melhorou alguns indicadores econômicos; com um PIB, que representa 0,22% de toda riqueza produzida pela nação, ocupando em 2009 a 26ª posição no ranking nacional ganhando apenas do Acre.

O estado do Amapá está localizado em uma área denominada, pelo governo federal, de Amazônia legal, no extremo Norte do País, em uma região periférica. Seus limites ao norte são com a Guiana Francesa, ao leste com Oceano Atlântico, ao sul e oeste com o Pará e a noroeste com o Suriname. Por delimitação do Governo Federal, no Plano da Amazônia Sustentável – PAS encontra-se em duas macrorregiões. O Estado é considerado novo na Federação Brasileira, distribuído em dezesseis municípios conforme podemos ver no mapa 2.

3.3 O município de Laranjal do Jari

Este trabalho foi desenvolvido no extremo sul do Estado do Amapá, no município de Laranjal do Jari, distante a 265 km da capital Macapá. Paixão (2008, p.81) afirma que “das terras pertencentes ao município quase 100% foram destinadas a parques, reservas e áreas privadas, restando apenas 32 km² consideradas patrimônio do município”. O município está localizado em área de fronteira entre os estados do Pará e do Amapá, sendo separado pelo rio Jari.

Oficialmente, o município de Laranjal do Jari nasceu a partir da lei nº 7.639 de 17 de dezembro de 1987. Contam os mais velhos moradores da região, que às margens do rio Jari havia alguns pés de laranjas plantados, e quando as pessoas iam colhê-las se referiam ao local como laranjal, daí o nome Laranjal, em associação à plantação da fruta e Jari em consonância ao nome do rio que banha o trecho sul do Estado. Entretanto, há outras versões que tentam explicar a origem do nome da cidade. Uma delas diz que o nome foi importado de Santarém, interior paraense.

A extensão territorial do município é de 31.170,3 km², entretanto 80,71% é composta por unidades de conservação e 12,% é de área indígena.

Segundo Clareto (2003, p.74), antes ao surgimento da cidade com tal nome, “a mesma era conhecida como Beiradão”.⁸ Pois, após a instalação de um mega empreendimento dentro da floresta amazônica, e que ficou conhecido como “Projeto Jari”, do lado paraense, no final dos anos de 1960, iniciou-se um grande processo de migração para a região. Pessoas vindas do nordeste, principalmente Maranhão, Piauí e Ceará e de outros estados do norte. Entretanto, com o surgimento do Projeto nos arredores da região, originou-se, também, uma aglomeração sobre palafitas às margens do rio Jari. Inicialmente, segundo historiadores locais, era um lugar muito violento e, devido a algumas outras mazelas registradas, o local foi chamado de “a maior favela fluvial a céu aberto de mundo”, famosa pela prostituição e desprovida de condições básicas de saneamento e salubridade.

⁸ Beiradão é um vocábulo que apresenta em seu bojo sentido polissêmico em Laranjal, mas, também é reconhecido como o nome dado à cidade de Laranjal do Jari, quando das suas origens. Contudo, atualmente o uso do termo é evitado pela população local por ser considerado pejorativo.

De acordo com Paixão (2008, p.78), o “Beiradão era uma ocupação desordenada que se fortaleceu em áreas impróprias para habitação”. No início, após a implantação do projeto o Beiradão amargou sérios problemas com a ausência de saneamento, enfrentando precárias condições de salubridade; esgoto a céu aberto; alta densidade de resíduos sólidos e lixo sem coleta regular; ausência de mobilidade e acessibilidade urbana; e, principalmente, as arriscadas circunstâncias de habitabilidade, que se enraizaram ao longo de décadas.

Segundo a mesma autora, as pessoas que lá moravam, eram trabalhadores que vinham em busca de emprego no Projeto Jari, como não havia lugar para todos, muitos, sem condições de voltar aos seus locais de origem, acabavam ficando e ocupando um local para morar provisoriamente, nas margens opostas ao Pará, no lado do Estado do Amapá.

De acordo com Clareto:

No lado paraense, onde ficava o projeto Jari tinha toda uma infraestrutura composta por escolas, supermercados, rede de esgoto, coleta de lixo, igrejas, clubes, hospitais etc. Enquanto na margem oposta, onde estava Laranjal do Jari, não havia nada disso. O estilo norte americano na arquitetura é muito presente. A vila, conhecida como Monte Dourado, estava dividida em áreas que possuíam a infraestrutura compatível com o “nível” do funcionário na empresa. (2003, p.86)

As casas eram amplas, de alvenaria, com dois quartos ou mais, sala, cozinha, garagem, um quintal grande com muitas árvores frutíferas e um jardim na frente. Eram casas, segundo os padrões da época, de alto nível.

A Figura 2 mostra uma casa, construída pelo projeto Jari, para abrigar os funcionários e suas famílias, em Monte Dourado, no lado paraense. Elas apresentam o aspecto de residência no estilo americano, sem grades nas portas ou janelas, um jardim na frente, e muitas árvores ao fundo, fazendo um imenso contraste com as construídas no Jari, do lado amapaense.

Figura 2 - Casa em Monte Dourado/PA, construída pelo projeto



Fonte: Arquivos do Projeto Jari – 1981.

As famílias que moravam do lado paraense não atravessavam para Laranjal do Jari, pois havia certo medo devido a falta de segurança existente no lado Amapaense. Os imóveis em Monte Dourado eram cedidos para uso do empregado e sua família enquanto durasse o contrato de trabalho, após o término deste, caso não fosse renovado o contrato de trabalho, o imóvel revertia ao patrimônio da empresa. Às despesas com água, e luz eram, integralmente, de responsabilidade do Projeto Jari. Que também, fornecia aos seus colaboradores cesta de alimentos.

Conforme Paixão (2008, p.90), em contra partida as casas em Laranjal do Jari eram feitas de madeira retirada da floresta, “elas iam sendo construídas às margens do rio Jari, sobre esteios, que eram fixados no chão”. Após o processo de fincar uma espécie de quadro modular, que daria origem a casa, levantava-se as paredes e o teto, o teto era coberto com telhas de amianto. Todas eram ligadas por passarelas feitas de madeira. Como não havia coleta de lixo, nem sistema de esgoto todos os descartes eram jogados diretamente no rio.

A Figura 3 nos mostra como a casa ficava após pronta. De aspecto humilde, mas local de abrigo de centenas de famílias durante o auge do projeto Jari, no lado paraense, durante os de 1969 à 1982. Podemos ter uma visão geral sobre as residências no lado paraense e no lado amapaense.

Figura 3 - Casa no Jari/AP, construída sobre o rio.



Fonte: Arquivos da Prefeitura do Jari – AP - 1982

Como podemos notar havia e há desproporcionalidade no modo de vida das pessoas de ambos os lados, quando comparamos as construções do lado paraense, onde fica o projeto Jari e o lado amapaense, onde hoje está situada a cidade de Laranjal do Jari, percebemos a discrepância de relações de poder econômico existente no local. Notamos a completa falta de

planejamento urbanístico no lado amapaense.

Com base em Ferreira (2008, p.149) para o qual o “planejamento é um instrumento básico de orientação, através da sistematização de ações que devem fazer parte das decisões dos agentes públicos ou privado”, este instrumento expressa um conjunto de ações que podem ser trabalhadas durante um determinado período, trazendo na sua essência a visão de futuro, por isso, não pode ser imediatista, porém deve assegurar os caminhos de desenvolvimento a médio e longo prazo de uma cidade. Em um município como um percentual baixo de terras para serem usadas no perímetro urbanístico, os planejamentos que visem a expansão no entorno da cidade necessitam de estudos longos e autorização de vários órgãos ambientais para poderem se concretizar.

3.4 Projeto Jari

Um dos principais empreendimentos localizado no sul do Amapá é o Projeto Jari, uma fábrica de produção de celulose em pasta instalada às margens do rio Jari, no lado paraense, cujo objetivo inicial era produção de celulose para abastecer o mercado internacional na área de produção de papel à base de celulose e também foi a forma que o governo viu para fomentar o desenvolvimento industrial da região. Um investimento de bilhões de dólares feitos pelo visionário americano Daniel Keith Ludwig deu origem ao mega empreendimento, durante o Governo Militar no Brasil. A dimensão da área adquirida para instalação da indústria era gigantesca, do tamanho da Bélgica.

Entre os anos de 1967 a 1982, o empresário americano adquiriu uma grande área das terras do município, mas especificamente às margens do rio Jari, no lado pertencente à região do Estado do Pará, na época, mesmo sob a desconfiança dos militares e de certa parcela da sociedade, que temiam pela soberania nacional sobre aquela área inabitada da floresta amazônica, ele iniciou o seu mega projeto agroflorestal e industrial, fazendo surgir milhares de vagas em emprego formal na região, provocando com isso intenso processo migratório para o local, em vários períodos ou ciclos de produção.

Segundo Ferreira (2008, p.79) “Ludwig foi um dos homens mais ricos na época, o investimento na construção de uma usina de celulose, no meio da floresta amazônica, era um dos maiores do planeta”. Além da extração da celulose, havia a proposta de cultivar o maior arrozal do mundo dentro do perímetro do projeto, sem falar que a maior das reservas de caulim da terra estava no meio de seu empreendimento. E por ser uma propriedade privada, todas as etapas de negociação entre os militares e o empresário era envolto em grandes mistérios e segredos. Devido à localização geográfica deste empreendimento, o governo da época o isentou de vários impostos, normalmente cobrados a outras empresas, tais isenções enquadravam imposto de renda, imposto de exportação, impostos estaduais, dentre outros, por um período de dez anos.

A ideia inicial era que, além do Projeto Jari, outros investimentos pudessem surgir no decorrer dos anos seguintes, incentivados pela iniciativa do americano. Então foram construídos portos, ferrovias e mais de nove mil quilômetros de estradas.

Ferreira (2008) acrescenta que a desconfiança dos militares e da sociedade foi superada, considerando que a geração de renda e o povoamento provocado pelo empreendimento poderiam compensar as isenções e o risco de um investimento estrangeiro

dentro da região amazônica. Considerando que todos os investimentos que seriam feitos em infraestrutura, em plena Amazônia, já eram suficientes para justificar a isenção, por um determinado período de alguns impostos.

Dessa maneira o Vale do Jari tornou-se uma alternativa de chances para dias melhores na vida de milhares de trabalhadores. Mesmo com todos os problemas surgidos, advindos da instalação da empresa na região o governo militar continuou acreditando que os investimentos seriam bons e que dariam retorno ao país. Entretanto não foi o que aconteceu. Com o surgimento desse empreendimento apareceu também, toda uma cadeia de ações que transformou os lugares próximos em bolsões de pobreza.

Ferreira (2008) descreve que com a instalação de uma economia de escala na região ocorreu uma sequência de ações que trouxeram à população local problemas sociais e ambientais nunca vivenciados. Um contraste da ocupação do Vale do Jari acontece no encontro do capital produtivo exógeno com a cultura ribeirinha do caboclo da Amazônia, que levou a suplantam vidas que não se adaptaram à situação imposta. A falta de preparo intelectual e profissional dos que estavam e dos que chegaram ajudou na afirmação da contradição não ocorreu uma miscigenação e sim uma imposição sobre a cultura local. O processo de urbanização se deu de forma mal planejada.

Na Figura 4 temos a fábrica do projeto em funcionamento. Podemos notar que sua instalação está às margens do rio Jari, construída propositalmente para facilitar o escoamento da produção por via fluvial.

Figura 4 - Fábrica de celulose do Projeto Jari



Fonte: Arquivos da empresa Jari Celulose – 2000.

Conforme indica Nascimento (2005, p.48), mesmo com todos os incentivos, o empreendimento faliu, fazendo com que Ludwig desistisse do negócio no início dos anos 80.

Assim, “em 1982, o projeto Jari, foi vendido ao empresário Augusto de Azevedo Antunes, associado à 21 outras empresas”, as quais ficaram no comando até início dos anos de 1990. Em 1991 a Companhia teve mais uma vez seu controle acionário repassado para outra empresa. Desta vez foi para a multinacional Companhia Auxiliadora de Empresa de Mineração (CAEMI), que passou a controlá-la. No início do ano 2000, o grupo Orsa tornou-se parte majoritária, quando esta foi vendida pela CAEMI. Hoje o empreendimento chama-se Jari Celulose Papel e Embalagens S.A e pertence a este último grupo. Após estudos de viabilidade de mercado ela não só se mostrou economicamente viável como também, em 2004, recebeu certificação pelo “*Forest Stewardship Council*”.

De acordo com Paixão (2008), a despeito de tal empreendimento, a fábrica de celulose do Projeto Jari, é importante tecer considerações acerca de alguns aspectos. Mesmo estando instalada na outra margem do rio Jari e, portanto, no Distrito de Monte Dourado, Estado do Pará, hoje produz expressivo movimento econômico em Laranjal do Jari. O comércio de varejo funciona intensamente atendendo a todo o Vale do Jari, gerando postos de trabalhos. Parte da mão-de-obra contratada direta ou indiretamente pela empresa mora na cidade que fica do lado amapaense.

Segundo o Grupo Orsa, atualmente há o direcionamento de 1% de todo faturamento bruto da empresa investido em ações sociais, como contra partida, através de projetos executados pela Fundação Orsa nos municípios que compõem o Vale do Jari – Laranjal do Jari, Vitória do Jari no Amapá e Almeirim, Monte Dourado no Pará. Eles informaram que a empresa participa da comercialização de produção de celulose, com um ativo financeiro que representa 15% do mercado interno e 3% do mercado mundial de celulose.

A produção da Jari Celulose, Embalagens e Papel S/A está distribuída em extração de celulose, de produtos da floresta, estes incluem produção madeireira e não madeireira, de minério de caulim e de processamento da silvicultura.

Contudo existem outros empreendimentos em execução dentro do Vale, podemos citar alguns deles: a construção da usina hidrelétrica de Santo Antônio do Jari, pela empresa portuguesa EDP; a construção do linha de energia de Tucuruí, que proporcionará ao Amapá energia elétrica gerada por hidroelétricas, em substituição às termos elétricas.

3.5 A economia no Vale do Jari

A vida econômica do Vale do Jari e da Cidade de Laranjal do Jari gira em torno dos empreendimentos Jari Celulose Embalagens e Papel S.A e CADAM S/A– Caulim da Amazônia, pois delas são cobrados impostos e contrapartidas sociais como formas de compensação devido à exploração comercial do solo e do meio ambiente.

Assim as empresas CADAM S/A e Jari Celulose, Embalagens e Papel, de acordo com a legislação tributária brasileira, tem sob a égide de Contribuição Financeira Pela Exploração de recursos – CFEM – que não é um imposto, mas uma compensação financeira pelo uso econômico de recursos mineiras e do solo, de propriedade da união, assim distribuem as compensações monetárias: 65% fica no município onde é feito a exploração, 23% ao estado onde está o município e 12% vai para a união.

Conforme dados da Secretaria de Estado e Planejamento do Amapá, SEPLAN, dos colaboradores das empresas, 70% moram na cidade de Laranjal do Jari, no Amapá. Isso

possibilitou um aumento das necessidades de atividades produtivas locais, criando um pequeno ciclo econômico de produção e comercialização de bens e serviços não duráveis.

Considerando o uso de recursos e mão-de-obra produtiva local há um incremento no processo de serviço e comercialização com os produtos da floresta (madeira-móveis, castanha, borracha, açaí, etc.) aumentando o poder de consumo e melhorando a oferta de bens e serviços. Destacamos que dentro da cidade de Laranjal existe uma circulação monetária, mesmo assim importante, pois fortalece o mercado local e com isso há a preparação para instalação de novos empreendimentos fazendo surgir novos empregos e aumentando o valor da economia no Vale.

De acordo com Ferreira (2008, p. 93) “a divisão do trabalho na cidade se caracteriza por um modelo centralizado, monocultor e terciário, de poucos investimentos e alta concentração de renda, sustenta uma economia dependente com pouco estímulo de consumo e renda”.

Encontramos hoje, após vinte e cinco anos de emancipação política, no Jari uma cidade em construção, com estrutura urbanística e paisagística em crescimento, com equipamentos públicos como escolas, hospitais, postos de saúde, delegacias, policiamento ostensivo feito pela polícia militar do estado, corpo de bombeiros militar, supermercados, diversos clubes, boates, restaurantes, igrejas, bares, praças, bancos, fóruns, câmara de vereadores, campus da Universidade Federal do Amapá, UNIFAP, Campus do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá, IFAP e outros órgãos federais, como polícia federal, ministério público federal, receita federal e outros.

No Estado e no município, de acordo com a SEPLAN, o produto interno bruto, PIB, e sua renda per capita estão distribuídos de acordo com o Quadro 6. Nele podemos notar a comparação entre o PIB a preço de mercado e o PIB per capita dentro do estado do Amapá e no município de Laranjal do Jari durante o ano de 2008 e o posicionamento do município em relação aos demais dentro do Amapá.

Quadro 6 - Produto Interno Bruto, PIB, no Estado do Amapá e no Jari.

Municípios	PIB a preço de mercado		PIB per capita	
	%	(R\$) 1.000	Posição	R\$
Estado	100	6.767,834	15°	11.032
Laranjal do Jari	4,24	306.642	3°	7.805

Fonte: Anuário estatístico 2008 da Secretaria de Estado e Planejamento do Amapá – SEPLAN

De acordo com a Secretaria Estadual de Planejamento do estado – SEPLAN – há uma forte participação de Laranjal do Jari dentro da economia. Considerando que ele é terceiro maior município, tem influência direta dentro do setor econômico do Amapá. Ele é o terceiro maior em geração de renda ficando atrás apenas de Macapá e Santana. Tendo sua renda per

capita elevada devido aos investimentos que tem sido feitos dentro do Vale do Jari pelo governo federal e empresas privadas. Assim podemos perceber a influência da economia em todos os setores dentro de Laranjal do Jari e no Vale do Jari. O poder econômico das pessoas do município, hoje, é considerado forte fazendo com que a cidade cresça de modo acelerado.

Partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que isso proporciona, em contra partida, maior a arrecadação ao setor municipal, fazendo com que novos investimentos sejam aplicados na melhoria da infraestrutura do lugar, trazendo desse modo, melhores condições de vida aos cidadãos. Entretanto, por ser um município novo dentro do Estado, há propostas de mais investimentos feitos pelos gestores local, Estadual, Federal e os da iniciativa privada.

De acordo com dados colhidos junto à SEPLAN, o Quadro 7 mostra os investimentos feitos pelo governo do estado, por setor da economia, durante os anos de 2006, 2007 e 2008 respectivamente.

Quadro 7 - Investimentos feitos pelo Estado no Vale do Jari por setor da economia

Setores	2006	2007	2008
Primário	R\$ 10.093,00	R\$ 14.020,00	R\$ 14.020,00
Secundário	R\$ 14.799,00	R\$ 13.926,00	R\$ 13.932,00
Terciário	R\$ 189.687,00	R\$ 218.791,00	R\$ 267.159,00

Fonte: Anuário estatístico 2008 da Secretaria de Estado e Planejamento do Amapá – SEPLAN

Em todos os setores houve aumento no volume financeiro, contudo no terciário a diferença foi bem mais expressiva que nos demais. Em 2007 e 2008 o setor primário permaneceu igual, já o secundário, durante o mesmo período apresentou um leve aumento.

3.6 Extrativismo vegetal

Neste subtítulo nos atentaremos a informações sobre a produção extrativista no Amapá, principalmente na cadeia de produção da castanha-do-brasil, pois a agroindústria foco deste trabalho se detém na comercialização de tal produto. As pessoas que colaboraram para realização desta pesquisa estão diretamente ligadas ao processo de manipulação para industrialização do produto. Desse modo acreditamos que é oportuno tecermos considerações sobre o assunto e dentro do estado e principalmente na cidade de Laranjal do Jari consequentemente, focando principalmente a produção e comercialização de tal cadeia produtiva.

Conforme Santos (2012, p.21) “o Brasil é um dos maiores produtores mundiais de castanha com uma safra em média de 35 mil toneladas em uma área em torno de 325 milhões de hectares dentro da Amazônia” estando a área dividida entre Brasil, com 310 milhões de hectares, Bolívia com 12 milhões, e o Peru com 3 milhões. Mesmo tendo o Brasil a maior extensão em plantio é a Bolívia, com uma área de 3% de plantio que se destaca como líder no segmento de castanhas, segundo IBGE (2010). Dentro do agronegócio brasileiro, a castanha

representa cerca de 25%, estando as maiores concentrações produtivas nas regiões sudeste, norte e nordeste do país, onde, segundo dados do IBGE (2010) e Informações do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, ligado ao Comércio Exterior (2011), concentra-se cerca de 30 milhões de toneladas por ano, a maior parte é para comercialização interna. No mercado interno o consumo per capita da fruta está em torno de 60 kg. Entretanto, os últimos dados do IBGE (2010), os anos de 2008 e 2009 apresentaram uma produção que oscilou com média em torno de 34.000 toneladas de castanha-do-brasil, sendo grande parcela destinada à exportação. As exportações brasileiras apresentam oscilações com predominância de queda em seu volume. E, ainda segundo o mesmo autor, as oscilações nas exportações podem ser resultado de fatores como: a elevação de produção de natureza extrativa de outros países, que compõem o território da Amazônia; evolução das técnicas de beneficiamento dos países produtores, a Bolívia e o Peru. A isso somam-se as dificuldades de manuseio nos níveis de produção e uma série de fatores socioeconômicos e ambientais ligados às políticas de distribuição de terras e do movimento de ocupação as regiões dos castanhais do Brasil.

Podemos considerar que há uma grande demanda pelo produto, tanto no mercado interno quanto no externo, entretanto o Brasil ainda não explora a potencialidade comercial existente para a cadeia, assim a produção nacional ainda é acanhada, mesmo tendo uma imensa área territorial de plantio sua exploração com fins comerciais ainda não é considerada de grande repercussão para a balança comercial brasileira quando comparada com outros setores de produção de nossa economia.

3.6.1 Produção extrativa da castanha-do-brasil no Estado do Amapá

Nascimento (2005, p.63) diz que “o extrativismo é visto como uma atividade secular e que até hoje compõe a realidade dos povos da floresta amazônica, iniciada dentro dos movimentos sociais dos seringalistas buscava uma melhoria de vida”. A composição da mão obra era de pessoas que se relacionavam com o extrativismo retirando suporte necessário para a sua sobrevivência. De espécies nativas, extraíam açúcar, água, alimento, confeccionavam utensílios domésticos, como cuia, peneiras, cestos e outros. Esse tipo de convivência com a natureza pode se adequar ao que denominamos hoje de sustentabilidade ecológica.

Contudo, Ascher (1995 apud Nascimento 2005), os exploradores das atividades extrativas na floresta podem se encaixar, a partir de três aspectos regionais devido ao contexto de atividade a ser explorada: a exploração extrativista é um suplemento as atividades principais, ocorrendo sazonal ou ocasionalmente; as pessoas possuem baixo rendimento e buscam na natureza um complemento; e em geral não possuem clareza de seus direitos de propriedade e de uso da terra.

Conforme o Macrodiagnóstico do Estado do Amapá (2008. p.125):

Extrativismo vegetal constitui uma importante função econômico-social no estado, que envolve cadeias produtivas centradas na relação de vida das populações ribeirinhas e no mercado de produtos florestais relevantes, dentre os quais se destacam: castanha-do-brasil, o açaí (fruto) e as sementes oleaginosas, cuja exploração e comercialização, embora desordenadas, na maioria das vezes representam a base de subsistência da região.

No Brasil a castanha representa cerca de 6% na produção extrativista vegetal não madeireira, conforme mostra Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2004), e de acordo com Carvalho (2010. p.88), “dentro de um estado com 97% de cobertura florestal original e tendo 72% de sua área territorial protegida o estado poderia explorar de forma mais racional seu potencial extrativo”.

Entretanto, para Ferreira (2007. p.55) “o extrativismo representa somente 8% dentro da economia no Estado”, mas segundo anuário estatístico, sobre culturas extrativas existentes no estado do Amapá no período de 2006 a 2009 o movimento econômico relacionado à cultura da castanha-do-brasil ficou em torno de dois milhões e vinte oito mil reais, tendo sido produzida nesse período, cerca de dois milhões seiscentos e setenta e três mil toneladas, movimentando valor significativo dentro da estrutura econômica do Amapá.

Contudo, a existência de outras cadeias produtivas dentro das culturas extrativistas não é economicamente tão relevante quanto a da castanha-do-brasil e a do açaí. Os valores expressos se relacionam diretamente com a produção nos anos de 2006, 2007, 2008 e 2009 e nos informam que a cadeia extrativa vegetal da castanha-do-brasil no estado vem tendo uma regressão no que tange a quantidade do fruto colhido nos anos de 2006 a 2009.

De acordo com Quadro 8 podemos observar que a quantidade colhida ano, após ano, vem diminuindo gradualmente devido a existência de vários fatores, sendo que e isso reflete direto dentro da economia como um todo, pois com a queda na produção temos uma retroação no valor final quando contabilizado juntamente com produto interno bruto, PIB, do estado. Os dados referentes aos anos de 2010 e 2011 não se apresentam com os valores em real e nem aparecem no quadro abaixo, pois não foram informados pela SEPLAN, porém as quantidades em toneladas são informadas pela Secretária de Planejamento Estadual são: 2010, 417 toneladas e 2011, 401 toneladas respectivamente.

Quadro 8 - Produção extrativista vegetal da castanha-do-brasil no Amapá

Ano	Quantidade produzida (Tonelada)	Valor da produção (Mil reais)
2006	917	614
2007	847	608
2008	519	450
2009	390	356

Fonte: Anuário estatístico 2008 da Secretaria de Estado e Planejamento do Amapá – SEPLAN

3.6.1.1 Reservas extrativistas do Amapá

O extrativismo da castanha-do-brasil para a economia é fator de produção que desempenha um papel importante na região. A Castanha é cultivada dentro de reservas extrativista criadas pelo Estado chamadas de RESEXs – Reservas Extrativistas. As principais reservas estão localizadas no sul do estado: Projeto de Assentamento agroextrativista do Rio Maracá, criada em 1988; Reserva Extrativista do Rio Cajari, criada em 1990; e Reserva de

Desenvolvimento Sustentável do Iratapuru, criada em 1997.

As RESEXs do Amapá são de valoração econômica com fins comerciais. A valoração oportuniza aos produtores agroextrativistas venderem os produtos sem a necessidade de uso de intermediários entre a agroindústria e a matéria prima. A principal RESEX localizada no perímetro do município de Laranjal do Jari é a do Rio Cajari e já foi objeto de interesse tanto do governo do estado quanto do Projeto Jari, sendo que este último já reivindicou 80% da mesma.

Para Nascimento (2005, p.74) tal “interesse foi provocado a partir do conhecimento por parte de agências, quanto a ser este um território de solo fértil”, inclusive, esta é uma informação que se reporta aos idos dos tempos coloniais, daí a opção pela ocupação do espaço que veio a se constituir na vila do Mazagão naquele período. A relevância da criação dessas reservas é grande no que se refere à garantia da manutenção de uma área de floresta aliada à sobrevivência de um grupo social neste espaço, que dependeu desses recursos durante toda uma existência e permanencia usufruindo o legado deixado pela geração antecessora.

Entretanto, com a criação das reservas extrativistas foi remodelado ou redefinido a maneira política de ocupação do espaço amazônico, legitimando a forma de viver das comunidades tradicionais ribeirinhas, que em sua grande parte subsiste do extrativismo vegetal na exploração de recursos naturais, provenientes da floresta. Essas conquistas impactam diretamente, de forma positiva, os castanheiros do estado do Amapá, considerando que estes sobrevivem extraindo os produtos da biodiversidade sustentável, a castanha-do-brasil é a base desse sistema que proporciona ao mesmo tempo trabalho, rendimento e sobrevivência de milhares de pessoas, garantido a proteção e conservação das áreas de floresta nativa.

De acordo com Nascimento (2005), com o surgimento das reservas florestais, tecnicamente deveria acontecer uma criação de participação cidadã ampla, uma vez que as comunidades locais, após o surgimento de uma espécie de participação tutelada, ficariam independentes de dispêndios financeiros repassados pelo estado, entretanto não foi o que ocorreu na prática. As ações prioritárias para as comunidades extrativistas são a implementação de políticas adequadas de incentivos e apoio ao transporte, escoamento e comercialização, para produtos agroextrativistas. Observam-se ainda iniciativas de valorização, conservação e melhoramento dos sistemas tradicionais de produção em todas as políticas para o setor. Podemos dizer que as reservas são vias de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que atende uma demanda de social, destinada a exploração de recursos naturais, pelas pessoas que ali moram, obriga-as a manter o meio ambiente em equilíbrio para que possa ocorrer sustentabilidade.

3.6.2 Produção extrativa da castanha-do-brasil em Laranjal do Jari/AP

Segundo dados da Secretaria de Planejamento do Estado do Amapá, a capacidade de produção e comercialização no entorno do município de Laranjal do Jari ainda não é totalmente explorada, somente os povoados de Santo Antônio da Cachoeira, Padaria e Retiro apresentam uma produção que pode ser considerada para efeito de totalização de renda per capita para o município. Segundo a prefeitura, a secretaria de agricultura informou que Santo Antônio da Cachoeira possui 17,5%, Padaria e Retiro com 56% de suas populações com

ocupação na colheita da castanha-do-brasil. Estima-se que nesses lugares tenha-se uma renda bruta anual em torno de R\$ 2.891,00 por família de produtora o que em média representa um valor total mensal de aproximadamente R\$240, 91 durante o período de safra que vai de dezembro a junho, sendo que o tipo de coleta praticada na região é somente de subsistência.

Segundo, presidente da COMAJA, em média o preço do hectolitro de castanha varia entre R\$ 20 a R\$ 40,00 na região, dependendo da época da safra. A cooperativa gera para os cofres públicos cerca de R\$ 15 a 20 mil mensais em impostos derivados diretamente da produção da castanha-do-brasil. De acordo com informações coletadas em lócus, durante a pesquisa o valor médio do quilo na COMAJA está entre R\$ 1,10 e 1,70, entretanto esse valor pode sofrer alteração dependendo da produção em determinados meses do ano.

Mas, a forma como vem sendo tratado o assunto, sobre extrativismo no Estado, hoje mostra uma visão diferenciada com relação à castanha-do-brasil como gerador econômico forte dentro do estado do Amapá. O Estado implantou um programa chamado ProCastanha, cujo objetivo maior é a exportação do produto para o exterior. O projeto está sendo executado pelo Instituto Estadual de Florestas (IEF) e visa fomentar a criação de um sistema completo de produção do fruto. O trabalho começa nas técnicas de manejo, inclui o acesso ao crédito de produtores no Estado e segue até o mercado de exportação com uso da “bandeira da sustentabilidade”.

De acordo com a diretora do IEF, o Amapá está há pelo menos 10 anos “parado” na produção de castanha-do-brasil, sem contar no histórico de exploração que a fruta sofreu na região. “Por mais de um século, a castanha-do-brasil foi fortemente explorada na Amazônia e colhemos consequências até hoje disso. Não conseguimos, por exemplo, fazer um sistema produtivo completo da fruta. Atualmente, quem dita o preço da fruta é o mercado internacional”, afirmou.

Mas onde há verde há esperança. Segundo ela, o Amapá possui ao todo, dois milhões de hectares reservados para a realização do sistema de produção da castanha.

Os problemas eram a falta de incentivo e a preocupação com o licenciamento. Para a segunda etapa, o Instituto desenvolve ações de consciência ambiental junto aos castanheiros. A ação ajuda a conseguir licenciamento ambiental e receber o apoio de diversos segmentos de tecnologia e pesquisa a exemplo da Petrobras e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) do Amapá, entre outros.

O ProCastanha faz parte do Programa de Desenvolvimento da Produção Extrativista do Amapá (Proextrativismo) o qual visa tornar as principais cadeias produtivas do Estado, como a castanha, o açaí, a madeira e o cipó-titica. Produtores de madeira terão um incentivo de R\$ 3,5 mil. Os que trabalham com açaí e com a castanha-do-brasil serão beneficiados com R\$ 1,5 mil. E extrativistas do cipó-titica receberão R\$ 1 mil. Os recursos são do Fundo de Desenvolvimento Rural do Amapá.

4 LEITURAS E ESCRITA COM TRABALHADORES DA AGROINDUSTRIA COOPERATIVA MISTA AGROEXTRATIVISTA DE LARANJAL DO JARI, COMAJA

Nesta última parte mostraremos, fazendo uso da pesquisa participante, todos os procedimentos metodológicos de construção prática deste trabalho de pesquisa básica. Utilizamo-nos de procedimentos experimentais para em seguida termos conteúdo para analisarmos. Assim, desde o contato com os participantes até a realização de encontros com os mesmos fizemos um longo percurso, pois nosso objetivo era entender se é necessário haver competências de leitura e escrita dentro do setor de quebra e qual sua relação com o trabalho manual exercido pelas quebradeiras. Entretanto para isso consideraremos as peculiaridades nas linhas teóricas descritas na primeira parte deste trabalho que trata sobre leitura, escrita produção textual. Analisaremos as respostas dados aos questionários de pesquisa, utilizados para responderem às perguntas sobre vida econômico-social e educacional dos envolvidos; passaremos pelo local de realização de quebra e limpeza da castanha-do-brasil dentro da cadeia produtiva desenvolvida na COMAJA; descreveremos, também, a utilização dos instrumentos de pesquisas, questionário e entrevista juntamente com seus desdobramentos, aplicados durante o desenvolvimento da mesma; dissertaremos sobre as dificuldades encontradas nas diversas etapas e analisaremos o que encontramos como respostas. Porém é necessário entender que as informações colhidas são de cunho científico, baseadas em dados concretos, não preponderando em nenhum momento alguma visão parcial ou tendenciosa sobre o que foi obtido em campo.

4.1 A Cooperativa COMAJA

Filocreão (1998, p.160) descreve “a história das cooperativas destacando o seu surgimento, seus avanços e recuos frente à vivência com agroextrativismo”, assim como a organização da categoria para o alcance de reivindicações até então negadas, na tentativa de alcançar uma melhor qualidade de vida.

Baseada nessa perspectiva, a Cooperativa Mista Agroextrativista de Laranjal do Jari, COMAJA, surgiu em 1984. Foi criada a partir da luta de homens e mulheres pelo direito de ocupar as áreas que trabalhavam na floresta. De forma rudimentar, a extração da castanha era fonte de sobrevivência de muitos agricultores, então montar uma cooperativa na região trazia aos agricultores envolvidos a esperança de conquistar autonomia e independência financeira. Assim, inicialmente havia um grupo de duzentos a duzentos e cinquenta agricultores de culturas regionais como açaí, castanha do Pará⁹, banana e etc. Eles sonhavam em implantar na região uma empresa que pudesse comercializar seus produtos sem que houvesse muitas dificuldades na venda. A ideia inicialmente era modesta e limitava-se a um local onde os produtores pudessem expor suas mercadorias e fazer a livre comercialização.

⁹ Hoje o nome castanha do Pará – *bertholletia excelsa* – não é mais utilizado para designar o fruto do ouriço e sim castanha-do-brasil.

Nas palavras do presidente da instituição foi “necessário vários anos de intensa dedicação à causa para que a ideia saísse do papel e se transformasse em algo concreto”. (Presidente da COMAJA, outubro, 2013).

Os organizadores do projeto foram em busca de pessoas que pudessem ajudá-los a concretizar seus sonhos, assim iniciaram o começo da formalização de um sonho. Eles produziram o projeto, com ajuda de especialistas, encaminharam-no ao Governo do Estado que de imediato chamou técnicos para verificar a viabilidade da implantação de uma cooperativa na cidade de Laranjal do Jari. Advogados e especialistas na área deram a assessoria que os agricultores estavam precisando naquele momento.

Então, após muitas explicações vindas de diferentes fontes de consultas, sobre o que era uma cooperativa e como ela deveria se constituir para funcionar legalmente no Território Federal do Amapá, bem como em qualquer parte do Brasil, eles perceberam que os tramites legais para efetivação da ideia passaria por muitos percalços. Mas não desistiram e continuaram a acreditar na realização daquilo. Nessa época o governo do Território Federal do Amapá, TFAP, visualizou a possibilidade de criação de mais vagas de emprego na região do Vale do Jari, por isso ofereceu as condições necessárias para que os agricultores pudessem tirar do papel a cooperativa.

Mas, mesmo diante das dificuldades para implantação da COMAJA, eles não desistiram, foram em frente e após muitas idas e vindas à Brasília e aos órgãos competentes na capital do Estado, conseguiram formalizar a existência do empreendimento. Primeiro montaram o estatuto da cooperativa e o registraram em cartório, a seguir solicitaram junto à Secretaria Nacional de Cooperativismo – SENACOOOP – que funcionava junto ao Ministério da Agricultura, a autorização de funcionamento, (Presidente da COMAJA, outubro, 2013).

De acordo com o presidente da COMAJA “naquela época, não só nós, mas todas as cooperativas brasileiras tinham que passar por esse procedimento e pra ter a liberdade como organização institucional ela tinha que ter a autorização do SENACOOOP”, (Presidente da COMAJA, outubro, 2013).

Ainda na fala dele, “mesmo a cooperativa não sendo considerada uma empresa mercantil e sim social, porque todos os lucros e dividendos são repartidos entre os sócios ela estava obrigada a fazer alguns procedimentos inerentes às empresas mercantis”, (Presidente da COMAJA, outubro, 2013).

Dizer que as cooperativas no Brasil são sem fins lucrativos não quer dizer que elas geram prejuízos. Esta cooperativa, por exemplo, tem toda uma cadeia comercial sendo desenvolvida ao seu redor, ela tem negócios de mercado e vende seu produto. Mas os lucros gerados pelo faturamento são divididos entre os associados e não pertence tão somente à figura jurídica da cooperativa. (Presidente da COMAJA, Outubro de 2013).

Relatos feitos durante a entrevista dão conta que no início de seu funcionamento surgiram problemas iminentes a qualquer empresa. Exemplo citado pelo presidente foi a ausência da declaração de imposto de renda que deixou de ser feito por dois anos seguintes. Conforme explicado pelo presidente as Cooperativas “nós somos isentos de pagar e não de declarar.” Entretanto devido à inexperiência dos dirigentes tiveram problemas para regularização dessa situação logo nos dois primeiros anos de existência da Cooperativa.

Eu não fiz parte da ideia inicial, eu entrei em um segundo grupo, em um segundo momento, quando a cooperativa já estava constituída e já com problemas, porque

como a cooperativa foi constituída e já estava praticamente com dois anos, já era dois anos de imposto de renda que eles não tinham declarado, porque nós somos isentos de pagar não de declarar, nós somos obrigados a declarar exatamente para que a receita tenha noção de que a cooperativa teve um faturamento de tantos mil ou tantos milhões, como quer que seja, e que esses milhões foi distribuído por tantas pessoas, e conseqüentemente alguém pagou ou não pagou imposto de renda, isso é uma obrigação por lei, e as pessoas que estavam à época não tinham essa noção e até hoje não tem, muita gente não tem essa noção de como funciona uma cooperativa. Eles acham que a cooperativa é uma sociedade de pessoas igual a associação do bairro, igual a associação de qualquer tipo que tem na sociedade civil, sem objetivos de negócios, já a cooperativa tem objetivos de negócio, conseqüentemente de lucros de seus negócios e aí o pessoal não tinha essa visão de como funcionava uma cooperativa e nós já tínhamos problemas sérios naquela época.(Presidente da COMAJA, outubro, 2013).

Contudo a assistência especializada vinda como contra partida do governo, só durou até o momento de oficialização do nascimento da empresa, após isso foi repassado tudo para os associados continuarem com o projeto.

De acordo com Nascimento (2008, p.77), “a criação desta cooperativa conta com a colaboração de técnicos das instituições do Governo do Território do Amapá e da Prefeitura Municipal de Mazagão”, iniciando em 1983 o processo de criação com a principal finalidade de comercialização dos produtos agroextrativistas da região. Devido à burocracia para a regularização jurídica da cooperativa, uma associação foi constituída, em caráter provisório e denominada Associação Mista de Agroextrativistas de Laranjal do Jarí (AMAJA), que através de pressão sobre o governo, consegue nos seus primeiros anos alguns benefícios governamentais como doação em regime de comodato, precisamente um caminhão, trator, barco, máquina de beneficiamento de arroz e um galpão para armazenar a produção.

Ainda, segundo o mesmo autor (2008) durante os anos de 1995 a 2002 a COMAJA obteve os governos federal e estadual, recursos estimados da ordem de R\$ 1.722.174,65 aplicados na instalação da fábrica de processamento de castanha.

Inicialmente, além da comercialização da castanha-do-brasil havia, também, a compra e venda de outros produtos da cadeia extrativista vegetal, o açaí, porém depois de alguns anos a cooperativa passou a operar somente com castanha-do-brasil. Hoje a empresa gera riqueza ao município, empregando entre 50 a 100 pessoas diretamente, contudo indiretamente existem mais de 600 pessoas sobrevivendo do cultivo da castanha.

Nós pegamos esse projeto em uma pastinha de papel, como muitas associações, e assumimos esse compromisso de transformarmos isso em alguma coisa. E nós temos hoje uma empresa que gera emprego, que gera riqueza, que gera trabalho. Hoje a gente contabiliza para as pessoas daqui as 50, 100 pessoas que nos empregamos diretamente aqui, mas indiretamente nós geramos postos de trabalho pra mais de 600 pessoas desde o campo até a entrega do nosso produto. Quando você fala da família que faz a coleta da castanha, do rapaz que tange o burro, do rapaz que faz a estiva, do motorista, do tratorista do barquinho. Que a nossa produção ela passa por todos esses procedimentos. Tem gente que às vezes conversa muito e quando vê a castanha industrializadinha, empacotada a vácuo, ele não tem noção por quantas mãos, por quantos processamentos ela passou até chegar à mão do nosso consumidor. (Presidente da COMAJA, outubro, 2013).

A COMAJA iniciou sua produção com tecnologia mecanizada em 1997, com o apoio do governo e organismos institucionais chegou a ter seus produtos industrializados compatíveis com as exigências do mercado internacional.

Com a inauguração da fábrica de beneficiamento de azeite e farinha de castanha em 2002 transformou o Amapá no primeiro estado a produzir o primeiro azeite virgem de castanha, entretanto inicialmente o azeite era produzido somente em Montpellier, na França, pela empresa Provence Regime.

Em projeto futuro a Cooperativa pretende industrializar toda produção da região, mas no momento a produção de castanha desidratada embalada a vácuo e o azeite abastece somente algumas redes de supermercados de Macapá, capital do Estado, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul, porém no futuro há previsão no aumento de produção e venda não só no mercado interno, mas no externo também.

Nas altas de produção a cooperativa contrata mais pessoas. Entre os meses de dezembro de 2013 a meados de março de 2014 o prédio da COMAJA passou por uma reforma total, pois o objetivo agora é empregar mais de 100 pessoas. O local onde funciona a cooperativa foi ampliado e reformulado para oferecer mais comodidade e segurança aos seus colaboradores. Os associados estão prevendo um aumento na demanda do produto. Essa previsão de aumento já foi sentida há alguns anos. O mercado consumidor obriga-nos a um aumento na produtividade.

4.2 Colaboradores deste trabalho – apontamentos iniciais

Na COMAJA, quando de nossa visita à linha de quebra e limpeza da castanha-do-brasil, encontramos cerca de 60 mulheres trabalhando naquele momento no setor. Inicialmente fomos recebidos pelo presidente da entidade que nos levou para conhecer todos os ambientes na cooperativa. Antes havíamos explicado a ele o caráter científico da pesquisa e que a mesma era para fins educacionais em instituição de ensino de pós-graduação que trabalhava especificamente com educação agrícola. Terminado este primeiro contato, recebemos as informações necessárias para a construção de um pequeno histórico sobre a agroindústria, seu funcionamento e movimentação econômica para o município de Laranjal do Jari.

Após todas as explicações pertinentes ao que seria feito, com a ajuda das colaboradoras, ele, o presidente, nos forneceu uma lista com nomes e telefones de todas as mulheres que trabalhavam na linha de quebra e limpeza da castanha-do-brasil, entretanto na ocasião, nos disse que a parte da realização do trabalho coletivo com as mulheres não seria possível porque o prédio da cooperativa entraria em reforma por quatro meses ou mais e as colaboradoras, durante esse período estariam de férias coletivas. Contudo, isso não ocasionou nenhum problema ao desenvolvimento do trabalho. Assim, inicialmente contatamos trinta pessoas para participarem da pesquisa, porém somente vinte e cinco mulheres concordaram em responder aos questionários que seriam aplicados e a participar de encontros para realização dos trabalhos de leitura, escrita e produção textual. Todas as participantes desta pesquisa são maiores de dezoito anos e são do sexo feminino e são alfabetizadas. A maioria fez somente Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, EJA, do total existem algumas que ainda estão estudando, outras possuem Ensino Médio completo e

temos, também, pessoas com ensino médio incompleto, e faixas etárias entre vinte e cinquenta anos.

Antes de aderirem com sua participação no estudo, todas concordaram livremente em colaborar nos levantamentos dos dados necessários para a pesquisa, assim assinaram termo de consentimento livre e esclarecido de acordo com a resolução 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012, que se encontra em anexo. Entretanto os nomes verdadeiros dos participantes, por questão de ética e segurança sempre serão substituídos por nomes fictícios, quando houver necessidade de nos referirmos a elas nominalmente.

Escrever trabalhos com objetivo de entender certos aspectos de uma relação educacional e o mundo do trabalho não é tarefa fácil, por isso durante as etapas, constituintes de qualquer pesquisa científica que verse sobre encontrar respostas ao questionamento relacional entre o objeto da pesquisa e a relação com os membros envolvidos com o objeto, requer artifícios sólidos que possam servir de base à construção de hipóteses, assim foi necessário muito empenho e dedicação nesta parte do trabalho.

Diante disso, e reforçando que esta pesquisa tem o cunho de análise, a partir de perspectivas que foquem diretamente sobre o caráter social da linguagem, iremos nesse aspecto enfatizar a relação existente entre oralidade, escrita e leitura, já que nos ambientes de trabalho são usadas as linguagens escrita e oral para se fazerem várias coisas, de pedir uma pausa no trabalho ou ler algum comunicado no quadro de avisos do setor.

Como sabemos o processo de aquisição da linguagem oral e escrita se dá através de etapas, as quais são construídas de acordo com um conjunto de postulados que podem influenciar diretamente no desenvolvimento do ser humano.

Contudo, de acordo com Terra (1997, p.58), quando descreve a aquisição da oralidade diz que “mesmo que cada falante seja proprietário de sua fala ele sofre restrições extrínsecas e intrínsecas, sendo as intrínsecas derivadas da estrutura da língua e a extrínseca imposta pelos grupos de falantes ou por pessoas que ditam regras para seu uso” e desse modo, quando confrontamos com a língua portuguesa, oral ou escrita, padrão, encontramos algumas disparidades entre as participantes. As variadas formas de falar e expressar seus pensamentos através da oralidade é perceptível. Contudo, isso não os impossibilita de comunicarem-se.

Na Figura 5 temos uma montagem feita a partir de quatro imagens, e para melhor descrição delas há um número, em vermelho, no canto superior esquerdo de cada uma delas mostrando uma parte do setor de quebra e limpeza da castanha-do-brasil. A de número 1 é o local de trabalho, onde essas pessoas desenvolvem seus labores de segunda a sábado, onde podemos perceber que é um espaço amplo e ventilado.

Notamos a presença de ventiladores de teto no local, segundo o presidente isso é “para melhorar a climatização interna.” O local tem várias janelas, o que permite uma quantidade grande de luminosidade sobre as bancas onde as mulheres quebram e limpam a castanha-do-brasil. Ao lado de cada quebradeira vemos a presença de uma vasilha de porte médio, pois à medida que as castanhas são quebradas (imagem 2) e limpas a seguir elas são postas dentro desses recipientes.

Nessa vasilha cabem até treze quilos de castanhas limpas. As cadeiras em que elas passam oito horas por dia sentadas não propiciam proteção à coluna e nem conforto, conforme se pode notar na imagem. Na imagem de número 3 temos uma quebradeira usando equipamento de proteção individual, EPI, obrigatório uso durante o processo de quebra. A imagem 4 apresenta a amêndoa da castanha-do-brasil já fora da casca.

Figura 5 - Setor de quebra e limpeza da castanha-do-brasil na COMAJA



Fonte: Autor, Martins (2014), acervo da pesquisa.

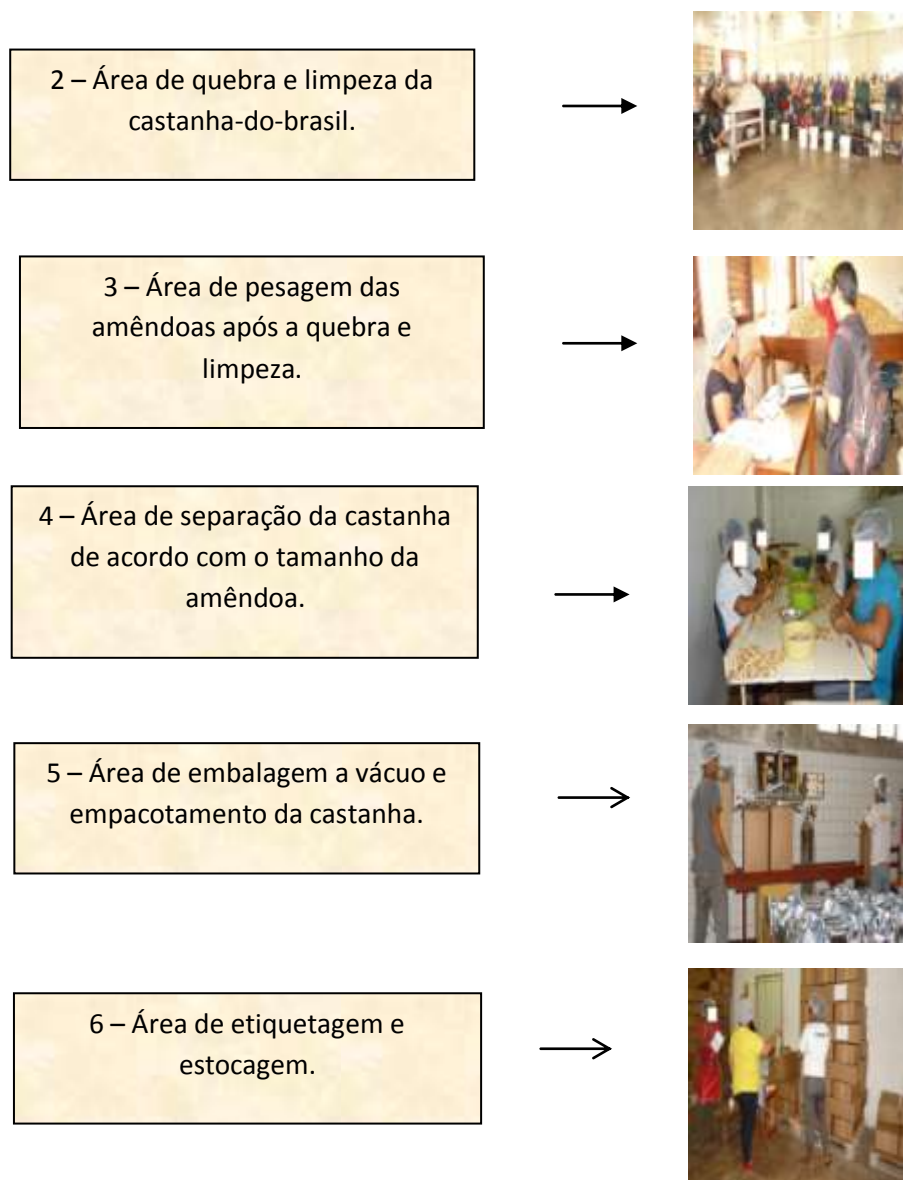
As castanhas são quebradas em pequenas máquinas (imagem 2) que são manuseadas somente por mulheres. A utilização da mão de obra feminina para esse serviço, segundo o presidente da entidade, é de aproximadamente 95% do trabalho nessa área. Segundo ele, “é um trabalho leve e por se tratar de alimento requer muito eficiência, muito higiene e a gente entende que a mulher é mais cuidadosa nesse sentido do que o homem”, (Presidente da COMAJA, outubro, 2013). Nas palavras dele essa é a justificativa para o uso da utilização da mão de obra feminina.

Mas, de acordo com o presidente, toda estrutura da empresa, estava passando por reformas gerais e todos os móveis do setor seriam trocados para oferecer mais conforto às colaboradoras durante o processo de quebra e limpeza. A COMAJA é tida como uma das maiores cooperativas na produção de derivados da castanha no Amapá. A pretensão da empresa é comercializar com cem por cento do mercado nacional e também iniciar com a colocação de seu produto ao consumidor externo, principalmente no mercado americano. Para isso a empresa vem buscando desenvolver métodos de produção mais eficientes na maneira de gerenciar o empreendimento, pois em um período de alguns anos o comercio de castanha-do-brasil tende a se expandir no Amapá e em toda a região norte, disse o presidente da COMAJA.

A cadeia produtiva na COMAJA está distribuída de acordo com as etapas de produção descritas a seguir. Estas etapas foram-nos apresentadas pelo responsável do setor de estocagem

1 – Área de preparação da castanha antes da quebra e limpeza.





4.3 O trabalho desenvolvido com as colaboradoras desta pesquisa

Antes da aplicação dos questionários socioeconômico e educacional, comunicamos às participantes que as informações colhidas seriam exclusivamente para fins didáticos, para o esclarecimento do propósito pesquisa e solicitação de autorização para a utilização dos dados coletados. A permissão foi concedida através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (anexo 1). A coleta de dados se deu através da aplicação de questionários. As perguntas nos questionários versavam sobre vários tópicos da vida social, econômica e educacional da vida das trabalhadoras. O questionário direcionado ao colhimento de informações sobre educação (anexo 2) era composto de perguntas abertas e fechadas e visava buscar informações sobre a capacidade de leitura e escrita do grupo. O segundo (anexo 3), sobre a vida socioeconômica, era para complementar o primeiro.

Como procedimento metodológico, para verificação da validade dos questionários,

antes da utilização deles junto aos colaboradores, todas as perguntas contidas em ambos os questionários foram submetidas em um grupo de 40 alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA – voluntários da quarta etapa, equivalente à sétima e oitava séries ou oitavo e nono ano respectivamente do ensino regular, da escola Estadual Nazaré Rodrigues, na cidade de Laranjal do Jari – AP. Os alunos apresentavam perfil de idade, condições socioeconômicas e grau de escolaridade semelhante às colaboradoras da COMAJA.

Apesar de o grupo principal de participantes ser composto somente de mulheres, na fase de teste dos questionários, os submetemos a homens também. A submissão visava encontrar algum tipo de dificuldade na leitura ou interpretação dos comandos. A fase de teste serviu como suporte de orientação e aperfeiçoamento. Assim, na primeira versão dos questionários de pesquisa foram encontrados, pelos alunos da EJA, dois comandos de difícil compreensão, porém logo que percebido o incidente os corrigimos e nas versões seguintes não havia mais dificuldades na interpretação.

Após esta etapa, partimos para aplicação no público alvo. Cinquenta questionários foram aplicados individualmente aos participantes em dias e horas marcadas, combinado previamente através de ligação telefônica.

A aplicação individual foi necessária porque o setor escolhido para participar deste trabalho, conforme já mencionamos anteriormente, bem como os outros setores também, estava de férias coletivas devido à execução da primeira parte do trabalho de reformas ocorrida no prédio da COMAJA entre dezembro de 2013 a abril de 2014.

Consideramos que a aplicação individualizada não prejudicou a análise dos dados, ao contrário serviu de apoio preciso sugerindo um grau de maior sinceridade nas respostas obtidas, e do ponto de vista da individualização da aplicação não havia o tempo mínimo ou máximo estipulado previamente para leitura e preenchimento das respostas, deixamos o participante responder dentro do tempo lhe fosse conveniente.

A verificação apresentou algumas respostas que consideramos essenciais para entendimento dos objetivos propostos dentro do projeto inicial de pesquisa. A fonte de dados colhida nos ofereceu uma visão ampliada e estatisticamente analisada sobre alguns itens existentes nas respostas dadas. Os gráficos a seguir nos ajudam a construir uma visão ampliada sobre a existência de relação entre leitura, escrita e produção textual e a mão de obra utilizada dentro da produtividade na cadeia pesquisada.

Após vários contatos por telefone e pessoalmente com os colaboradores desta pesquisa, iniciamos o trabalho com aplicação dos questionários sobre a vida escolar e as condições socioeconômicas das entrevistadas. As respostas dadas a ambos serão mostradas e analisadas mais adiante neste trabalho. Conforme progredíamos com a aplicação, percebíamos que apresentavam menor grau de escolaridade, o significado prático do que Freire (1989, p.9) descreve como leitura de mundo, quando ele diz que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele, a linguagem e realidade se prendem dinamicamente, é notório as conexões que alguns fazem com relação ao seu contexto de vida e trabalho para entender as coisas.

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, e nos detivemos em notar que todos as participantes conheciam o código escrito, mas não o dominavam a ponto de entender alguns comandos nos questionários, apresentando dificuldades em ler e entender as perguntas, mas depois de descoberta essa barreira passamos a ler os comandos para eles juntamente com as opções de

respostas.

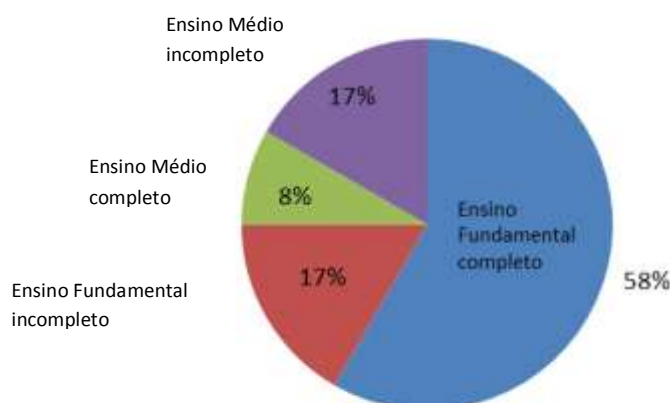
Nestas situações, conforme recomendam Bezerra, (2009, p.66), quando escreve que “o texto oral é atividade básica da língua em uso, que ele é produto imediato do processo comunicativo linguístico” e Koch (2009, p.55), aplicamos o princípio de que “o texto falado é consolidado em se fazendo, isto é em seu próprio começo, tendo, pois, demonstrar o processo de sua construção”. Dizendo melhor, o oposto do que ocorre no texto escrito, em cuja elaboração o produtor goza de maior tempo de planejamento, podendo (re)fazer rascunhos, proceder as revisões e correções, modificar o plano quantas vezes achar necessário”, o mesmo não ocorre no plano da oralidade.

Nestes casos, enquanto no texto falado o planejamento e a verbalização ocorrem simultaneamente, porque ela emerge no próprio momento da interação, orientamos com oralidade logicamente, quais as opções de respostas poderiam ser escolhidas para o caso. Contudo, salientamos que após a leitura do comando, caso o participante achasse necessário, poderia nos questionar sobre mais detalhes da pergunta e algumas respostas eram produzidas oralmente, e desse modo conseguíamos construir as respostas. Na relação entre escola e trabalho foi considerado o que dispõe a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para Educação de Jovens e Adultos, associada às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da língua materna.

Neste sentido, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia a dia utilizando a oralidade, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar, enquanto que a Proposta Curricular para EJA (2002) nos informa que ao utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso, o ser humano adulto consegue satisfazer as necessidades de mão de obra de alguns setores no mundo do trabalho.

Assim, após a aplicação de dos questionários, fomos para a tabulação das respostas sobre o grau de escolaridade dos participantes, e encontramos, conforme , percentual bastante elevado de pessoas com escolaridade, fundamental e média completa, enquanto que pessoas com escolaridade incompleta representavam um quantitativo baixo, considerando o conjunto. Mas as diferenças entre a oralidade produzida pelo grupo escolarizado e do grupo não escolarizado não apresentou conflito com a relação de trabalho no setor de quebra e limpeza da castanha-do-brasil.

Gráfico 1 - Grau de escolaridade das quebradeiras de castanha-de-brasil na COMAJA em Laranjal do Jari/AP



Descobrimos, conforme se pôde verificar nas respostas encontradas sobre a formação educacional no gráfico 1, que entre eles não há um grau de escolaridade muito elevado, porém todas apresentam requisito mínimo de escolaridade para contratação pela cooperativa. Não há pessoas não alfabetizadas, temos um quantitativo de cinquenta e oito por cento de pessoas com ensino fundamental completo, de oito por cento de trabalhadoras concluintes do Ensino Médio. Os demais ainda estão estudando ou pararam e não voltaram mais para a escola até o momento.

Tendo como princípio que a língua é vista como uma forma de interação conforme Koch (2001), Bezerra (2009), Marcuschi (2009) e outros, que pode ser desenvolvida tanto na escola, quanto no convívio social entre as pessoas, é tida como um lugar de relações humanas, assim todo o processo de linguagem tem como referente a língua, mas as relações advindas desse referente pode ser analisada isoladamente, levando em consideração cada indivíduo pertencente a este trabalho ou coletivamente, consideramos que elas não atingiram os requisitos mínimos de competência linguística na escola, apregoados pelas diretrizes curriculares apresentadas para EJA na área de línguas. Mas isso não deve ser visto individualmente e sim como um todo dentro da área da empresa pesquisada. Neste referente tomemos para análise as respostas dadas dentro do questionário socioeconômico em anexo.

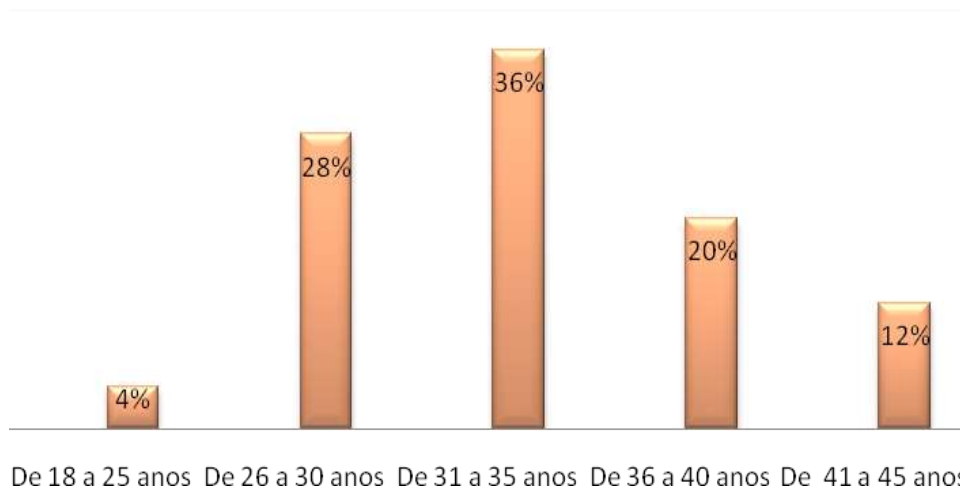
Hoje sabemos que as pessoas que tem acesso à escola na idade certa conseguem desenvolver certas habilidades de leitura e escrita que não são possíveis em determinadas fases da vida. Com isso as competências de uso da língua oral e escrita aprendidas podem fazer muita diferença durante a fase em que a pessoa entra no mundo do trabalho.

Segundo Koch:

É mais fácil a utilização da língua oral do que da língua escrita, pois para ela o fluxo discursivo da oralidade apresenta descontinuidades frequentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional as quais tem, portanto, justificativas pragmáticas de relevância; o texto falado apresenta uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua, (2009, p.17).

Nessa mesma linha de pensamento Marcuschi (2001, p.25) afirma que “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas”, porém é grande o espaço existente entre a língua oral e a língua escrita no que tange ao uso de ambas. Sabendo-se que um dos primeiros contatos do ser humano, durante o processo de desenvolvimento comunicativo é com a oralidade e não com a escrita, fica evidente a necessidade inicial de uma centralização oral da comunicação.

Gráfico 2 - Faixa etária das quebradeiras de castanha-do-brasil na COMAJA em Laranjal do Jari/AP



Assim, o **Erro! Auto-referência de indicador não válida.**, onde temos a descrição das faixas etárias dos trabalhadores da COMAJA, consideramos que a idade influi diretamente na construção de visão de mundo, que conforme Freire (1989) nos mostra, e neste sentido notamos uma variação de idades existentes dentro da COMAJA. Mas isso não interfere na relação de trabalho no setor, entretanto a quantidade de pessoas com idades entre trinta e um e trinta e cinco anos predomina, aparecendo em segundo lugar trabalhadores com idades entre trinta e seis e quarenta anos. Notamos, também, a presença de pessoas com idade entre dezoito e vinte e cinco anos, mas em quantidade pequena dentro do setor de quebra e limpeza.

Segundo o presidente da COMAJA, logo em seus primórdios, “durante os anos de 1984 até 1996 aproximadamente, a cooperativa mantinha, em parceria com o governo do Estado do Amapá, uma escola dentro do terreno da cooperativa”, (Presidente da COMAJA, Outubro de 2013). Ela era utilizada para alfabetização dos colaboradores e dos filhos destes. Funcionava em período regular e seu calendário não era adaptado de acordo com a época da colheita. Isso ocasionava evasão de alguns alunos durante o ano letivo.

Inicialmente, a parceria para instalação de uma unidade de ensino dentro da empresa, só foi possível porque a mão de obra contratada era quase toda não alfabetizada. Durante o período em que houve a parceria entre o Estado e a Cooperativa os trabalhadores frequentavam a escola e tinham aulas de alfabetização após o trabalho. O rendimento deles dentro do processo de alfabetização era baixo, “porque estavam cansados devido a jornada diária de oito horas de trabalho”, segundo o presidente. Assim, após três anos, sem o retorno

esperado, a escola refez todo programa de aulas e os adaptou às peculiaridades de seu alunado. Desse modo, os resultados começaram a aparecer e os alunos-empregados iam sendo alfabetizados ao longo do ano. Entretanto, inicialmente, a carga horária semanal de trabalho foi adaptada de modo a proporcionar aos alunos um período de descanso antes de entrarem em sala.

De acordo com o presidente “os alunos ficavam muito felizes quando aprendiam a ler, a escrever um bilhete para a família no castanhal” e isso era motivo de orgulho para todos, porque eles não acreditavam mais na possibilidade de aprender a ler e escrever devido à idade, entretanto com o passar dos anos isso foi sendo superado. Consideravam-se velhos e por isso acreditavam que não conseguiriam desenvolver habilidades como leitura e escrita, mas foi provado a eles que a capacidade de aprender novos conhecimentos, às vezes independe da idade ou do lugar, a força de vontade, disposição, associada a uma boa metodologia fizeram com que eles superassem os entraves existentes.

Ao encontro do que descreve Almeida (2010), sem conhecimento as pessoas não tentam, pois acreditam que algo as limita e de posse disto criam barreiras que às vezes são difíceis de ultrapassar, já que foram impostas por quem de fato deveria acreditar em si mesmo. Mas, sabemos que há dificuldades em todos os caminhos e em todas as direções, contudo a escola ajudou aos trabalhadores inicialmente a reverem suas condições de incapazes para capazes. Fazendo-os atentar para necessidade de adquirir novas aprendizagens e que estas poderiam ajudar-lhes a trilhar por novos caminhos, vendo as possibilidades que poderiam ser construídas com o simples fato de aprender ler e escrever.

“No início era difícil convencê-los de que precisavam aprender a escrever o próprio nome, conhecer números, fazer contas, mas superamos tudo isso”, disse o presidente da cooperativa.

Após o fim da parceria de mais de dez anos entre Estado e COMAJA, não houve renovação do contrato dos professores, fazendo com que a escola fechasse. Hoje o prédio onde ela funcionava está em ruínas aos fundos da cooperativa. Mas, nas palavras do presidente da cooperativa “os nossos colaboradores são sempre incentivados a continuar estudando, mesmo em frente às adversidades da vida, eles comentam que gostariam de aprender mais”.

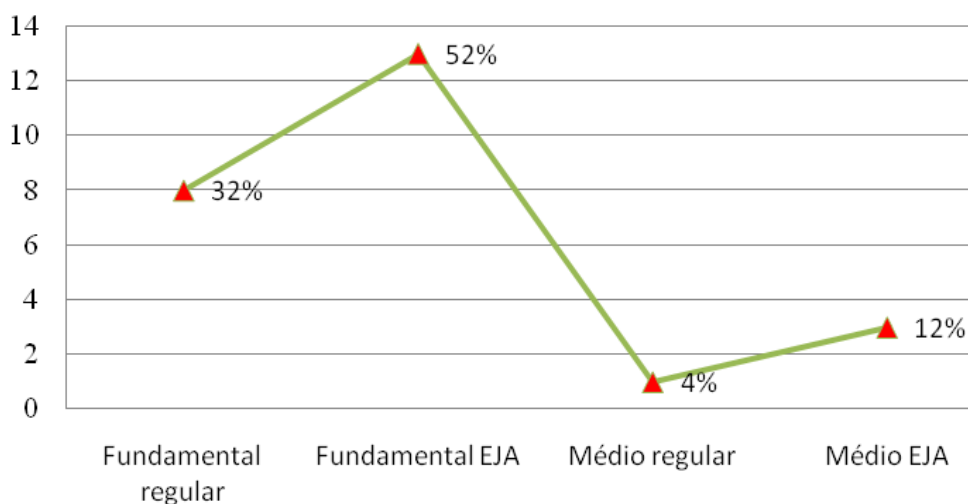
Contudo, as colaboradoras, durante a vida estudantil não cursaram as modalidades regular de ensino, e em sua maioria, optaram por fazer aceleração nos estudos, considerando que entraram na escola com idades acima da recomendação pelo sistema oficial. Pessoas com dezoito anos ou mais, segundo a legislação brasileira, têm prioridades para aceleração dos estudos dentro das escolas públicas. E, graças a políticas educacionais nesse sentido, conseguiram concluir o Ensino Fundamental ou o Médio, mas felizmente algumas delas ainda estão nos bancos das escolas, ou seja, continuam estudando. Assim encontramos o que Kleiman (2005, p.52) chama de “aprender e continuar aprendendo”, pois em um mesmo grupo temos pessoas com níveis de escolaridade tão variados e com interesses escolares bem diversificados também. Ainda para essa autora, a familiaridade do conhecimento com um assunto deixa a pessoa mais próxima da compreensão das coisas. Nesse aspecto tomemos o cuidado de verificar que a qualidade do ensino oferecido a pessoas varia de escola para escola, mesmo sabendo que há diretrizes específicas dentro do ensino de Língua Portuguesa.

Algumas das diretrizes, que são mencionadas dentro da Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, na área de Língua Portuguesa, enfatizam o uso incisivo da

língua escrita e oral dentro da sala de aula, conforme recomenda Bezerra (2009, 33) quando menciona que “oralidade é uma prática social interativa comum, apresentada em várias formas e obviamente sua fundamentação se realiza diretamente na sonoridade”. O acontecimento dentro do uso da linguagem oral ocorre desde a realização mais informal até o uso mais formal da fala, e acontece em uma variação de contexto de uso. É esse tipo de linguagem que é muito utilizada na sala de aula por professores que trabalham com EJA, pois associado à escrita, possibilita em tese, entendimento aprofundado de conteúdos ensinados em sala de aula. Assim, segundo Fávero (2005, p.10) “a escrita é considerada uma verdadeira forma de linguagem, também.”

No analisamos as modalidades de ensino cursadas pelas trabalhadoras da COMAJA e vimos que um percentual de 52% optou, durante sua vida escolar em fazer aceleração de seus estudos de Nível Fundamental, dentro da modalidade Educação de Jovens e Adultos, EJA. Neste gráfico consideramos as informações referentes aos que já concluíram e os que ainda não terminaram o Ensino Fundamental ou o médio. Pois as diversas modalidades de ensino cursado pelas pesquisadas tem como princípio os mesmos direcionados à Educação de Jovens e Adultos ou os manifestados dentro dos Parâmetros Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa, considerando que em ambos os conceitos a serem trabalhados estão relacionados à língua oral, escrita e a produção textual em língua materna.

Gráfico 3 - Modalidades de ensino cursado pelas quebradeiras de castanha-do-brasil na COMAJA em Laranjal do Jari.



Contudo, além da aceleração nos estudos elas optaram por terminar um dos níveis de educação e segundo depoimento das trabalhadoras isso “foi muito importante na hora da contratação na COMAJA”. Pois, o fato de já saberem ler e escrever possibilitou, de acordo com algumas respostas encontradas nos questionários, a contratação. Contudo algumas que ainda não concluíram nenhuma modalidade de ensino e se preocupam com isso, dizem que

“saber ler e escrever é requisito básico para contratação em qualquer emprego”.

Bezerra (2009, pp.16-17) declara que “a reentrada no sistema educacional” dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela própria evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou condições adversas, deve ser saudada como uma inclusão do indivíduo no mundo do trabalho e na vida social. Descobrimos, também, que da totalidade das participantes deste trabalho todas foram ou são alunas de escolas públicas.

Além do mais, entendemos que as relações tempo de escola e as modalidades cursadas por pessoa adulta pode modificar a construção de visão de mundo, destacando que essa varia de pessoa para pessoa, sempre que consideramos o quanto de informações científicas ou não uma pessoa tem. O nosso público é formado de pessoas com rendimento entre um e três salários mínimos, que moram em sua maioria, em imóveis alugadas, com quatro a sete pessoas dentro e que há muito tempo deixou de frequentar a escola, mas sabem usar fluentemente a linguagem oral, conquanto a escrita ainda não.

As particularidade da escrita como dialogidade, usos estratégicos das palavras, as funções interacionais (Quadro 4) e outras ainda não são de domínio pleno da maioria dos participantes. Enquanto que na relação com oralidade há desenvoltura com que usam esta modalidade.

Mas, segundo Ferreira (2007, p.6) “encontrar diferenças entre língua oral e língua escrita está diretamente ligado à noção que se tem do papel dessas duas modalidades de língua e seus usos no dia a dia”. Há de se entender que não há duas línguas e sim um contínuo onde a escrita se contrapõe à oralidade. Todas seguindo características particulares de construção, concordante a esse raciocínio sabemos que as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológicos das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos, então, baseado nisso encontramos, durante a aplicação dos questionários as repostas mais díspares a depender de quanto tempo o sujeito esteve fora da escola.

E neste sentido, para Antunes (2009), as diferenças formais que os textos exigem decorrem de diferentes funções que eles cumprem. Cada jeito diferente de escrever um texto ganha sentido e se justifica porque responde a uma diferente função interativa. Desse modo, quando analisarmos as motivações determinantes de escolhas feitas pelos participantes sobre gêneros textuais, para trabalharmos nas oficinas, entenderemos que não há uma motivação específica para a necessidade da escolha, por isso ela foi feita de modo aleatório, não se aplicando o que Kleiman (2010) recomenda como considerar algumas interrogações internamente para que possamos chegar à verdadeira motivação do interesse para a prática da leitura: porque eu quero ler, qual o objetivo nessa minha leitura, qual é a relação entre o que estou lendo e a minha vida.

Mas, os autores Antunes (2009) e Bezerra (2009) concordam que o tempo de permanência na sala de aula faz diferença na vida de qualquer pessoa, para eles o acesso ao conhecimento deve acontecer basicamente através do modo empírico e do modo científico, sendo que nestes casos um pode refutar o outro e a aceitação de um fato pode não acontecer dependendo da “bagagem” cultural carregada por cada ser humano. Desse modo Antunes nos informa a existência de uma equivocada visão da fala, como lugar privilegiado para violação das regras da gramática, e que de acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, fazendo dela permissiva para defeitos, pois ela, supostamente considerada pelos desprovidos de conhecimento científicos, está acima das

prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não a coloquial.

Mas de outro lado temos a forma padrão nas línguas, tanto para a escrita quanto para oralidade. E a depender do uso que se faz delas pode-se, equivocadamente, incidir em exagero por falta de prática ou de conhecimento sobre a linguagem. A isso podemos atribuir contribuição feita pelo distanciamento do homem com a escola.

Partindo desse princípio, perguntamos aos participantes, há quanto tempo eles estavam fora da escola, e obtivemos como respostas as informações contidas no gráfico onde nos mostra que 44% deles estão a mais de dez anos fora da escola e que somente 16% apresenta um tempo curto, que varia de um a cinco anos distante da escola, mas encontramos pessoas que ainda estão estudando. Estes somam 8% do universo pesquisado, mas lembramos, o

Gráfico 4 - Há quanto tempo as quebradeira de castanha-do-brasil deixaram de estudar.



entendimento que se tem das coisas não se preocupa com a decodificação dos signos linguísticos, sinais gráficos ou quaisquer outros elementos de normas superiores, porém isso não significa desprezo ou o não desenvolvimento do uso pelas pessoas, enfatiza que ele é a realidade nua e crua, de uma visão de mundo, e, portanto, das coisas que cada ser humano carrega consigo, independentemente de ter tido ou não acesso à escola.

A relação temporal com o universo da linguagem se configura quando o sujeito está sempre atento aos processos de construção de conhecimento que se dá por diversos modos à sua volta, desde os mais simples aos mais complexos. Neste caso nos referimos aos mais simples, pois trabalhamos com sujeito que durante vários anos de suas vidas tiveram pouco ou nenhum contato com o universo complexo da linguagem, aquele que ocorre de modo sistemático produzido dentro das salas das instituições de ensino.

4.3.1 O trabalho desenvolvido com os colaboradores – realização de encontros para desenvolvimento de trabalho envolvendo leitura e escrita.

Nesta etapa, a contratempo do que havíamos planejado inicialmente, as oficinas não puderam ser realizadas devido a impossibilidade em reunir os sujeitos da pesquisa. As participantes preferiam trabalhar individualmente em locais previamente marcados. Desse modo as oficinas que haviam sido planejadas inicialmente foram alteradas para encontros individuais. Durante o desenvolvimento dos encontros trabalhamos com o conceito de gênero, tanto no discurso oral quanto no escrito a fim de possibilitar a construção de um roteiro didático para execução dos encontros.

Então, inicialmente conceituamos a palavra de acordo com o que visto em Souza (2008, p.45) quando menciona que “a língua tomada como produto da interação verbal, que só poderá se concretizar no enunciado, pois tanto a palavra quanto a oração, como unidades da língua, são desprovidas de sentido”. Elas só possuem valores expressivos, concretos, a partir do momento que se tornam enunciados, promovem a interação social. Por isso o enunciado é concebido como a unidade em um contexto de uso. E assim, como neste trabalho, estamos usando a língua como fator de interação entre os meios envolvidos, então construímos a noção de linguagem escrita ou oral para desenvolver a dinâmica da interação entre as partes.

Desse modo podemos dizer, conforme Bakhtin (1992, p.215), “os gêneros textuais facilitaram a compreensão devido ao fato da língua está diretamente relacionada a todas as esferas da atividade humana, tanto na utilização da modalidade oral quanto na escrita”. E nos utilizamos dos gêneros primários ou simples, aqueles relacionados à atividade oral, haja vista que sua utilização deve se dar em circunstâncias de comunicação verbal espontânea ou situação imediata com a realidade existente, para darmos inícios às escolhas sobre os tipos de texto que iríamos utilizar dentro dos encontros.

De acordo com Kleiman:

O trabalho com gêneros perpassa pela leitura e escrita e neste caso a familiaridade ou o conhecimento com um assunto deixa-o mais compreensível, e isso demonstra a importância dos participantes terem aproximação de temáticas diversas para que possam entender e participar das mais variadas discussões sobre os mais diversos assuntos, desde que associemos o que já conhecem com o novo a fim de criarmos a existência de surgimento de um padrão, logo este pode nos fazer entender se determinado gênero é conveniente para situações circunstanciais ora explorado. (2008, p.66)

Logo, no que concerne aos gêneros escritos, já que as estruturas e as organizações empregam-se amplamente, e seus membros são capazes de reconhecer e distinguir a maioria sem que, necessariamente, seja explicitada, a diferença entre os mesmos, e tal capacidade advém da interação social, reiterando os postulados bakhtinianos que concebe a interação verbal como fenômeno social e como realidade fundamental, é sempre interessante a incrementação entre o que já conhecemos e o novo.

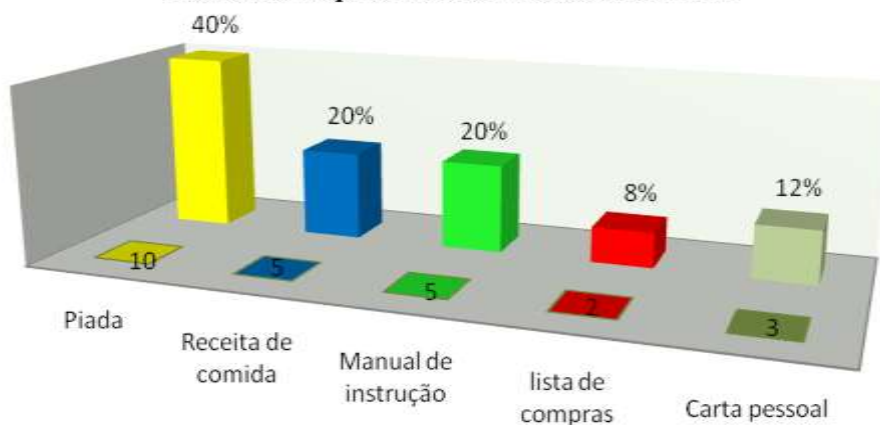
Como os encontros foram realizados nas casas das participantes com dia e horário previamente marcado, devido não ter sido possível reuni-las em único lugar, considerando que todas estavam de férias coletivas, porque estavam sendo feitas reformas no prédio da COMAJA, e por escolha pessoal de cada uma que quis participar do trabalho, disseram que, desde que não tivessem que sair de suas residências, poderiam participar de todas as etapas,

não impusemos tempo mínimo para a realização das atividades de leitura, escrita e interpretação.

Nesse aspecto, consideramos a importância de se conhecer antecipadamente o público participante e seu grau de relacionamento com o mundo da linguagem. Pois uma visão ampliada sobre o universo do pesquisado ajuda o pesquisador a refletir sobre, em que angulação interpretativa, o pesquisado consegue ver a essência de mundo em que está envolvido e como ele faz para se relacionar com o meio, de modo a obter resultados positivos a partir de seu empenho através de seu projeto de vida pessoal, fazendo dele seu legado para a geração presente em seu meio social. Entendemos que é responsabilidade de cada um buscar estratégias pessoais para o seu próprio crescimento pessoal e profissional. Assim, para realização desta tarefa agrupamos vários tipos de textos previamente selecionados e divididos em gêneros. A escolha foi feita pelas próprias participantes segundo os que mais lhes conviesse. Cada uma escolheu cinco gêneros entre treze. Eram textos pequenos, constituídos de três a dez linhas. Os Treze gêneros eram: Artigo de divulgação científica, piada, resenha, receita de comida, dicas de maquiagem, manual de instrução, boletim médico sobre ler¹⁰, lista de compras, aviso, carta pessoal, editorial, epígrafe e edital.

Observamos que durante a escolha, os textos que apresentavam grande quantidade de palavras eram evitados e deixados de lado. Então se sucedeu a uma escolha meramente simplista, tendo por base o tamanho gráfico dos textos, e não o conteúdo deles. Dessa maneira de acordo com Ferreira (2007, p.6) percebemos a variação, conforme as perspectivas teóricas, sobre o conceito de língua para os envolvidos, a isso, “associaram a noção de que para eles

Gráfico 5 - Gêneros escolhidos e trabalhados nas oficinas de leitura com as quebradeiras de castanha-do-brasil



não há existência de língua como mecanismo de interação e sim somente como instrumento de comunicação”.

Com essa perspectiva, os gêneros mais escolhidos para serem trabalhados foram os que aparecem no gráfico, onde se sobressai piadas, com 40% das escolhas e lista de compras com 8%, sendo o gênero menos escolhido.

¹⁰ Lesão por esforço repetitivo.

As referências de leitura que os pesquisados trazem em mente, como “boa” leitura, está alicerçada ao meio em que estão inseridos. Entretanto quando questionados sobre o motivo da escolha, afirmaram que não gostam de ler e que não escolhem “coisas” para serem lidas.

Foram criados em ambientes que não os oportunizou desenvolvimento do hábito da prática de leitura. As entrevistadas afirmaram que seus responsáveis não tinham muita escolaridade, sendo alguns não escolarizados, e não gostavam de ler por consequência. Por isso não tinham construído ao longo de suas vidas pessoal, escolar ou profissional algo que colocasse a leitura como ferramenta de crescimento intelectual. A leitura ou escrita, para a maioria delas, não era vista com algo necessário ou que pudesse ajudá-las em alguma coisa ao longo de suas vidas. Elas alegaram preferir assistir televisão a sentar e pegar um livro para ler. Não havia um planejamento conveniente, algo que pudesse despertá-las para o universo da leitura.

Mesmo assim, partimos para a parte de produção textual, uma vez que, de acordo com Koch (2009, p.33) “a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a outro (o seu interlocutor/leitor) e com certo propósito”. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever), do quadro espaço temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção, pautando isso em sua experiência de vida, e ainda para a mesma autora que considera o texto é como atividade verbal com fins sociais e inseridos em contextos complexos, ele é tido como uma atividade intencional, entretanto conforme as condições em que o texto é produzido, esforça-se para se fazer entender em seus propósitos pelo seu interlocutor, através da manifestação verbal, tornando-se portanto uma atividade interacional e neste aspecto buscamos interagir com as formas de pensar e agir e de transcrever para o papel informações sobre a atividade de escrita dos colaboradores.

De acordo com Antunes (2009), as diferenças formais que os textos exigem decorrem de diferentes funções que esses textos têm a cumprir e cada jeito diferente de escrever um texto ganha sentido e se justifica porque responde a uma diferente função interativa.

Neste sentido, durante a realização dos encontros solicitamos que as participantes escrevessem em poucas linhas sobre o trabalhado de quebra e limpeza da castanha-do-brasil que desenvolvem na COMAJA e na Figura 6 abaixo, temos o fragmento de um deles, e podemos notar que nele existe a presença de elementos que respondem ao comando dado no momento da produção textual, mas por necessidade de expressão adicional, queremos acreditar que tenha sido isso, a participante Benedita¹¹, de 32 anos, ensino médio completo, trabalhando há dez na cooperativa adicionou outras informações, pois entendeu pertinente para o contexto em que foi solicitada.

Figura 6 - Texto escrito durante a produção escrita dentro dos encontros de leitura e produção textual

¹¹ Todos os nomes foram alterados.

É bom, e ruim por uma parte, pois a correção
por um correio da usafa paga direito e por fora
da usafa já envia a pagar. Já que ela que
usando. É o certo que a correção tem o direito
de do transporte e alimentação para os funcionários.
e ela não dá

Fonte:
Autor,
Martins
(2014),

acervo da pesquisa.

Figura 7 - Texto escrito durante a produção escrita dentro das oficinas de leitura e produção textual aplicada às quebradeiras de castanha-do-brasil da

eu entro as 7 horas e trabalho
ate 16 horas quebrando castanha

Fonte: Autor, Martins (2014), acervo da pesquisa.

Entretanto, o mesmo entendimento não teve Josefa de 25 anos, Ensino Fundamental completo e trabalhando há sete anos na empresa. Ela respondeu, conforme transcrição da fala na Figura 7, interpretação literal do comando sem adicionar nenhuma informação.

Há um contraste de ideias entre as informações contidas nos textos, e esse tipo de ocorrência aparece em todos os textos. Quando comparamos idade, formação escolar, tempo de trabalho na instituição, notamos a variedade de discursos existente. Mas, a interação e os meios pelos quais os colaboradores se veem e visualizam o local onde desempenham suas tarefas é uma espécie de desencadeamento de uma perspectiva leitora, construindo um enlace entre o mundo de quem lê e o de quem escreve.

Desse modo, após analisarmos vinte e cinco textos produzidos dentro dos encontros, contemplamos o aumento na concepção da escrita, através de textos comparativos produzidos durante os momentos em que se davam os encontros com as participantes. A análise dos textos está descrito em página mais adiante neste trabalho.

Assim, notamos que após a compreensão sobre o uso da escrita e seus significados ao homem comum, quando às quebradeiras de castanhas-do-brasil que não entendiam o que haviam escrito em um manual de instruções e agora sabem fazer inferências e deduzir informações sobre uma determinada circunstância, deixou-nos contente, pois houve uma modificação em relação à noção de mundo existente nos sujeitos da pesquisa.

Mostrou-nos que poderemos ajudá-las a continuar com essa construção interativa existente entre o homem e os textos. Desse modo, durante o desenvolvimento deste trabalho, ficou constatada dentro da Cooperativa, a existência de diversos níveis de letramento. Dentro da cadeia pesquisada encontramos uma diversidade de capacidade de múltiplos conhecimentos. Pessoas com grau de escolaridade mais elevado mostraram-se conhecedores

de gama de informação maior, e pessoa com menos escolarização demonstraram competência diferenciada.

A Figura 8, a seguir, mostra alguns dos momentos da realização dos encontros nas casas das participantes, nas imagens podemos perceber que elas moram em lares humildes, porém demonstram entender a importância do trabalho para o crescimento profissional e intelectual na vida das pessoas.

Figura 8 - Aplicação de questionários e realização de oficina individual com as quebradeiras de castanha-do-brasil



Fonte: Autor, Martins (2014), acervo da pesquisa.

Fazê-las escrever pequenos textos e lê-los foi um dos desafios mais difíceis de realizar neste trabalho. Algumas alegavam que “dava um branco” na hora de escrever, três ou quatro linhas somente, entretanto com um pouco de esforço e persuasão elas acabavam realizando a tarefa. Para isso foi necessário a solicitação de informações sobre o que faziam dentro da COMAJA e a partir daí colocar no papel as palavras.

Após algumas tentativas, mini textos eram escritos e lidos pelas próprias participantes. Algumas, ao praticar a oralidade tinham uma boa dicção, ao pronunciar o que escreviam, facilitando o entendimento por parte de quem ouvia, outras acreditamos que devido ao medo, ou timidez, ou por outros fatores desconhecidos por nós no momento, não apresentaram bom desempenho. Conheciam um pouco sobre os gêneros que liam.

Contudo, devido à capacidade de articulação natural, existente entre leitura e interpretação, à medida de desenvolviam a leitura elas eram levadas a perceber que as relações leitura-interpretação-interpretação-leitura estavam intrinsecamente ligadas, acionando a compreensão do texto que deixa de ser apenas “captação” de representação mental ou decodificação de mensagem e passa a ser uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos, que se dá com base nos elementos linguísticos, presentes na superfície textual e na forma de organização, mas que exige mobilização de saberes enciclopédicos e a reconstrução desses no interior do evento comunicativo. O sentido do texto é, portanto, constituído na interação textos-sujeito.

Assim, ao término da leitura de um gênero escolhido construímos uma sequência didática na qual cada participante era responsável por ler, escrever e interpretar os gêneros

textuais.

Portanto, de acordo com grau de escolaridade, faixa etária, tempo fora da escola e modalidade de ensino cursada, encontramos diferentes níveis de entendimento, desde aquelas que somente sabiam decodificar um texto, até as que liam com fluência, o entendia e conseguia reproduzir um texto similar ao lido, correlacionando à sua vida. Contudo encontramos colaboradores que sentiram muitas dificuldades em ler, escrever, e interpretar.

Para avaliarmos o desempenho das participantes criamos uma escala, com parâmetros focalizados em quatro objetivos da proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos, para análise do trabalho com linguagem, no âmbito de conhecimentos dentro da língua materna e estão descritos a seguir: Utilizar da linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso; Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento; Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos; e Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades.

Após seleção desses critérios montamos uma escala com valores conceituais variando de 1 a 5, para entendermos o nível de abstração relacionada à linguagem, verificado durante o desenvolvimento dos encontros e usando como critério os parâmetros descritos acima, visando entender qualitativamente os níveis de conhecimento dos colaboradores quanto ao assunto proposto. Desse modo, atribuímos os seguintes valores conceituais aos números:

- 1 – Significa que a participante consegue decodificar o texto, gaguejando durante a leitura;
- 2 – Significa que a participante consegue decodificar o texto, porém não consegue interpretá-lo;
- 3 – Significa que a participante consegue decodificar o texto, mas não faz pontuações corretamente, faz uma interpretação fragmentada do texto;
- 4 – Significa que a participante consegue decodificar o texto, fazendo as devidas pontuações, interpretar e recriá-lo;
- 5 – Significa que a participante consegue decodificar o texto, fazendo as devidas pontuações, interpretar, recriá-lo e posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva.

Após o uso da escala analisamos como foi o desempenho das participantes. As informações colhidas sobre níveis, referenciados na escala, é tão somente parte das técnicas procedimentais utilizadas para a verificação da capacidade de absorção da abstração sobre a linguagem, pois ninguém é capaz de medir com exatidão, através de testes de verificação, a plenitude do conhecimento humano. Sabemos que o processo de construção se dá durante toda a vida e não em um determinado momento. Assim, o perfil encontrado dentro desta pesquisa pode servir de parâmetro para outras ou de base estatística qualitativa para nortear futuras considerações sobre o assunto.

A aplicação dos questionários e as conversas informais foram registradas em vídeo. O

recurso da gravação foi utilizado como instrumento de coleta de dados devido à quantidade de informações relevantes fornecidas pelas participantes.

Após análise dos dados coletados criamos o , onde mostramos os níveis de abstração relacionada à linguagem verificado durante o desenvolvimento dos encontros e nele podemos perceber que um percentual de trinta e dois por cento está enquadrado no nível três. Nesse caso, a maioria consegue decodificar o texto, mas não faz pontuações corretamente, faz uma interpretação fragmentada do texto, enquanto somente oito por cento se enquadraram dentro do nível cinco, no qual as participantes conseguem decodificar o texto, fazendo as devidas pontuações, interpretar, recriá-lo e posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva. É notório na verificação, que percentual bastante elevado se enquadra dentro dos níveis um e dois, também.



Contudo quando das análises dos textos produzidos pelas pesquisadas, durante as oficinas, utilizamos como padrão de verificação, aspectos estruturais do ponto de vista da coerência, coesão, ortografia e contextualização e nesse aspecto, nas palavras de Costa Val (2006, p.5), sendo “a coerência dependente da lógica interna do texto, considera fator da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto e envolve não só fatores lógicos e semânticos, mas também cognitivos” na medida em que depende do partilhar de conhecimentos entre interlocutores, sendo ela uma “espécie de manifestação linguística manifestada no formato de texto.” Todavia esse aspecto ainda é muito fragmentado dentro dos textos produzidos pelas quebradeiras quando foram confrontadas a produzir textos escritos, entretanto no tocante relativo à contextualização as estruturas se apresentam truncadas, tornando o texto escrito difícil de ser entendido, apesar disso quando solicitamos que elas mesmas lessem o que escreveram os textos ficavam mais compreensíveis. A falta de pontuação e a não conexão entre as palavras deixa o texto sem lógica e a progressão não acontece.

Mas o mesmo não se dá com os textos orais. Sob o aspecto ortográfico anotamos,

contudo a necessidade de aulas sobre a forma correta de se escrever algumas palavras da língua materna. Abaixo transcrevemos trecho de um texto reescrito pelas quebradeiras onde podemos notar a total falta de conexão entre as ideias que deveriam compor o raciocínio que ela tentou expressar. O texto é uma reescrita de uma carta pessoal.

Bom dia filho

To cum fome a roupa ta muita suja

Tomemo um buscado de coisa que a vizinha me deu

Mas não tem nada na geladeira. Só quando manda o dinheiro papai trabalha agora noite e estamo sozinho em casa com as crianças.

Tentamos entender inicialmente o sentido pelo contexto, mas isso não nos forneceu caminho para o entendimento, porém quando pedimos que lesse para nós, ficou da seguinte maneira.

Bom dia filho

Nós estamos com fome e tem muita roupa suja para lavar hoje.

A nossa vizinha da frente, nos deu algumas coisas para usarmos.

A nossa geladeira esta vazia, ela só tem alguma coisa quando você manda dinheiro. O seu pai está trabalhando pela noite e eu estou sozinha em casa com as crianças agora.

A progressão que deveria haver no texto escrito só aconteceu no plano da oralidade, desse modo percebemos que para elas a comunicação oral é ferramenta mais importante do que a escrita, por isso quando elas leem o que escrevem fica mais fácil a compreensão por parte de quem ouve. Em textos mais longos elas não conseguem acompanhar o raciocínio desenvolvido dentro delas, devido a forma fragmentada durante a condução da leitura. Notamos que a deficiência é genérica no grupo pesquisado, independentemente da formação escolar, idade, ou outros fatores que poderiam influenciar em tal sentido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que a aprendizagem acontece por meio de experiências, de modo que ao alterarmos nosso entendimento anterior sobre algo teoricamente alteramos nosso comportamento. Sendo assim, é fundamental lembrar que para a aprendizagem acontecer e assim despertar a necessidade de construção de aquisição de mais conhecimento através da leitura, é imprescindível que aconteça uma interação ou troca de experiências do indivíduo com seu ambiente.

Desse modo, podemos inferir que as múltiplas formas em que a inteligência humana é desenvolvida reverbera em um novo conceito para o verbete. A relação entre genética e vivência pode construir as variáveis existentes no padrão de inteligência entre um ser e outro. Mas toda a concepção múltipla é tida como fato diretamente ligado ao universo do desenvolvimento humano.

As experimentações apontaram desenvolvimento de expectativas levantadas e mostraram que existe um enorme potencial a ser despertado dentro do setor pesquisado. Se o corpo de trabalhadores se propuser a continuar com os estudos há variáveis que mostram a condição eminente de progresso intelectual das envolvidas, principalmente acerca da leitura, escrita e interpretação.

Por ser a atividade oral, elemento básico da língua em uso, produto imediato do processo comunicativo e construída no seio das relações sociais, ofereceu-nos grande suporte para chegarmos à compreensão do processo de amadurecimento cognitivo das entrevistadas.. Fator relevante para considerarmos a necessidade de aperfeiçoamento por parte do grupo em estudo, pois nesse continuum poderão aprender a lidar de forma coerente com a linguagem nas mais variadas circunstâncias em que seja necessário, seja na modalidade oral ou escrita, seja dentro ou fora de suas relações de trabalho.

Com relação ao desenvolvimento do hábito de leitura, notamos que há dificuldades em aplicar mecanismos que possam elevar o nível de leitura das envolvidas, pois devido a forma como elas veem o mundo ao seu redor, é sensato dizer que a maioria não considera relevante o fato de gostar ou não de ler, pois para elas a leitura não se enquadra como elemento de formação de conhecimento para o crescimento pessoal ou profissional. A leitura para elas é vista como algo cansativo e desgastante. Entretanto, algumas apresentam um comportamento diferenciado com relação ao assunto, relatando que costumam ler livros de piadas, revistas em geral, mas como passatempo. Outras disseram que após algumas lidas se cansam e deixam de lado o que estavam lendo. No geral há nitidamente a ausência de iniciativa por parte das entrevistadas.

Desse modo ficaram prejudicados os dois outros elementos constituintes deste trabalho: a escrita e a produção textual. No que diz sentido à escrita as entrevistadas estão em um nível elementar de aprendizagem. Como não houve o desenvolvimento conveniente da leitura, logo a escrita ficou comprometida também, contudo percebemos que os que terminaram o ensino médio foram os que apresentaram compreensão mais significativa com relação ao desenvolvimento dos hábitos de ler e escrever, mas considerando que essas pessoas estão em idade superior a trinta anos, elas dizem não terem mais vontade de frequentar escola e continuarem a aprender.

Mas, entre os que terminaram somente o Ensino Fundamental e os que o tem de modo incompleto, reconhecessem a necessidade de continuarem a aprender, entretanto, apresentam comportamento similar os que terminaram o ensino médio. A diferença entre ambos os grupos é que este segundo, não quer mais voltar a estudar e se contenta com o fato de terem uma ocupação dentro do mundo do trabalho.

Sendo assim, em relação às competências apontadas pela proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos, não foi atingida plenamente. Entretanto todo o grupo pesquisado demonstrou preocupação com a formação escolar.

Desse modo, entendemos que, no caso das quebradeiras de castanha da COMAJA, elas não apresentam muitas características pertinentes às pessoas escolarizadas, conforme podemos depreender durante o desenvolvimento da pesquisa. E isso pode ser atribuído há vários fatores, desde a falta de acesso à escola regular, até o abandono da mesma devido à necessidade de trabalhar e estudar simultaneamente.

Nesse aspecto o trabalho deverá ter continuidade junto aos participantes com o objetivo de mostrar a relevância de união entre a função manual e a intelectual existente, do momento que estas desenvolvem suas tarefas dentro da cooperativa, passando pela relação mantida com o mundo formal da escrita e do trabalho, chegando ao próprio crescimento individual e profissional. Portanto, se as envolvidas permitirem, nós trabalharemos em parceria com o Instituto Federal de Ciência e tecnologia do Amapá e a Cooperativa Mista agroextrativista de Laranjal do Jarí. Pois há dentro do Campus Laranjal do Jari espaço para desenvolvimento de mais oficinas durante os finais de semana ou outros dias, conforme a necessidade do grupo, e momentos de construção da interação entre o mundo escrita e o do trabalho. Desse modo poderemos intermediar contribuindo para a ampliação do desenvolvimento intelectual das participantes, ajudando também, em uma noção maior de mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Práticas de leituras para neoleitores**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.
- AMAPÁ. Instituto de pesquisa científicas e tecnológicas do estado do Amapá. **Macrodiagnóstico do estado do Amapá**: primeira aproximação do Zoneamento Econômico e Ecológico/Equipe técnica do ZEE – AP. Macapá: IEPA – ZEE, 2002. 140 p.
- _____. Governo do Estado. **Amapá investe em projeto para exportar castanha-do-brasil** Disponível em www.portalamazonia.com.br. Acesso em 20 abr. 2014.
- _____. Governo do Estado do Amapá. **Laranjal do Jari: realidades que devem ser conhecidas**. GEA, SETEP, IEPA. Macapá. 2004.
- _____. Governo do Estado do Amapá. **Anuário Estatístico 2008 da Secretaria de Estado e Planejamento do Amapá – SEPLAN2008**.
- _____. Governo do Estado do Amapá. **Anuário Estatístico 2009 da Secretaria de Estado e Planejamento do Amapá – SEPLAN 2009**.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola. 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: como é, como se faz**. 49 ed. São Paulo: Loyla. 2007.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.
- BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo.; et al. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.
- BEZERRA, José Enildo Elias. **A questão de oralidade na educação de jovens e adultos – um estudo de caso**. Olinda, PE: Livro rápido, 2009.
- BIBER, Douglas. **Variation across speech and writing**. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- BRANDÃO, H, N. (2001). **Análise do discurso: leitura e produção textual**. In:
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/ SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 02 de dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Ministério de Minas e Energia, 2009. Secretaria de Geologia, Mineração e Transformação Mineral (SGM). Site institucional. Disponível em <http://www.mme.gov.br/site/menu/>. Acessado o trabalho **Mineração no Brasil: Previsão de Demanda e Investimentos (1997-2010)**.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Produção da Extração Vegetal e da Silvicultura**. Vol 10. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, 2004.

BRONKART, J.P (1999). **Atividades de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio discursivo**. Trad.: A. R Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC.

CARVALHO, Antônio Claudio Almeida de. **Economia dos produtos não madeireiros do Estado do Amapá: sustentabilidade e desenvolvimento endógeno**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido: Universidade Federal do Pará). 174p. Belém. UFPA 2010.

BEZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo. Cortez. 2005.

CLARETO, Sônia Maria. **Terceiras Margens: um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (Amapá)**. Tese (Doutorado em Educação Matemática: Universidade Estadual Paulista). 254p. Rio Claro. UNESP 2003.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DICIONÁRIO Houaiss Conciso. São Paulo: Moderna, 2011.

DOLZ, Joaquim et al. **Produção escrita e dificuldades na aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE Maria Lúcia C.V. O; AQUINO, Zilda G.O **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Edna Maria de Oliveira. **A produção textual escrita no espaço escolar agrícola: das marcas da oralidade à proficiência da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). 91p. Rio de Janeiro.

UFRRJ 2007.

FERREIRA, Regina Célis Martins. **Cidade de Laranjal do Jari: expansão urbana, planejamento e políticas públicas**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional: Universidade Federal do Amapá). 149p. Macapá. UNIFAP 2008.

FILOCREÃO, A. S. M. **Extrativismo e capitalismo: a manutenção, funcionamento e reprodução da economia extrativista do sul do Amapá**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional: Universidade Federal da Paraíba). 236p. João Pessoa. UFPB 1992.

FONTANA, D. **Psicologia para professores**. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A, 1992

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: 1997. (coleção na sala de aula). 136 p.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES, Eduardo de Castro. **A escrita na história da humanidade**. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humanidade.pdf>. Acesso em 14 jan. 2014.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as Semiotic. The Social Interpretation of Language and meaning**. London: Edward Arnold, (1978).

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10ª edição - São Paulo:

Parábola Editorial, 2003.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2 ed. rev. e atual. – Curitiba: Ibpx, 2008.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4ª ed. São Paulo. Loyola, 2003.

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

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Aspectos cognitivos da leitura**. 13 ed. Campinas, São Paulo: Pontes. 2010.

_____. **Preciso ensinar letramento? Não bastas ensinar ler e escrever?**

Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. CEFIEL, IEL, Unicamp, 2005 – 2010.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 10 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

KRESS, Günther. **A Language ‘with test’: Uses of Proverbial Sayings in Intercultural Communication.** Text,11-3 (1991): 399-418. 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita.** 1 ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Linguística do texto: como é e como se faz.** Série Debates 1, UFPE, Recife, 1983.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino.** Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita** – atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MILLER, C. R. **Genre as Social Action.** In: FREDMAN, A. & MEDWAY, P. (orgs.) (1994). *Genre and the New Rhetoric.* London: Taylor & Francis, pp. 23-42 (originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech.* 70 [1984]:151-167).

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma Educacional Emergente.** 14 ed. Campinas, SP. Papirus 2010.

MUSSOLIM, Fernanda. BENTES, Anna Cristina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos.** 3 vol. São Paulo: Cortez, 2004.

NASCIMENTO, Ana Lúcia Cardoso. **Escolas-Família Agrícola e Agroextrativismo do Estado do Amapá: práticas e significados.** Dissertação (Mestrado Internacional em Planejamento do Desenvolvimento: Universidade Federal do Pará). 204p. Belém. UFPA 2005.

OLIVEIRA, José Ademir. **A Cultura nas (das) Pequenas Cidades da Amazônia Brasileira.** VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sórias. Coimbra: 2004.

PAIXÃO, E. do S. de Brito. **Plano Diretor Participativo: análises das construções e alternativas para os problemas urbanos das áreas de várzea do município de Laranjal do Jari – AP.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional: Universidade Federal do Amapá) 148p. Macapá. UNIFAP 2008.

PINTO, L. F. O Estado nacional: padrao da Amazônia. In: **Pará Desenvolvimento: a face social dos Grandes Projetos.** Belém: (21); jul./dez. IDESP.

PIRES, Cláudia. **Antecedentes Históricos da Escrita.** <http://www.revista-temas.com/contacto/NewFiles/Contacto12.html>. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no3/Eduardo_Aspectos_da_escrita_na_Historia_da_humaneidade.pdf>. Acesso em 14 jan. 2014.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais.** Curitiba: Aymara, 2009.

RAMOS, Jânia Maria. **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo. Martins Fontes, 1999.

SCLIAR, Moacyr. **Um olhar sobre a cultura brasileira - A língua portuguesa.** Disponível em <http://falar-portugues.blogspot.com/2005/09/ingua-portuguesa-por-moacyr-scliar.html>. Acesso em 14 jan. 2014.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4 ed. ver. atual. Florianópolis, UFSC, 2005.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, Magda Becker. **O que é letramento.** Diário do Grande ABC, São Paulo, 17 de ago. 2003. Diário na Escola, Caderno 3, p. 3.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Edna Guedes. **Gêneros textuais na perspectiva da educação profissional.** Tese (Doutorado em Linguística: Universidade Federal de Pernambuco) 212p. Recife. UFPE. 2008.

SWELES, J.M. (1990). **Genre Analysis. English and Academic and Research Settings.** Cambridge: Cambridge University Press (especialmente, pp.1-65. In: Rethinking Genre Colloquium. Carleton University, Ottawa (abril 1992) (mimeo, 21 pp.).

TERRA. Ernani. **Linguagem, língua e fala.** São Paulo: Scipione, 1997.

TRAVAGLIA, Luís Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

SANTANA NETO, J. A. **Discursos e Análises.** Salvador, Universidade Católica de Salvador, pp, 11-22.

SANTOS, Orquídea Vasconcelos dos. **Estudo das potencialidades da castanha-do-brasil: produtos e subprodutos.** Tese (Doutorado em Tecnologia de Alimentos: Universidade de São Paulo). 215p. São Paulo. USP 2012.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(De acordo com a Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/ 2012)

Você está sendo convidado (a) para participar da Pesquisa do aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - PPGEA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, intitulada: **Leitura e interpretação textual: competências necessárias ao trabalhador da agroindústria**. Você foi selecionado para responder questionários e/ou entrevistas, mas sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o(a) pesquisador (a) e nem com qualquer setor desta Instituição. O objetivo deste estudo é **Verificar se o acesso ao desenvolvimento das características de habilidades de leitura e interpretação textual em Língua Portuguesa poderia de algum modo, auxiliar na produtividade da mão de obra, na cadeia produtiva da Castanha-do-brasil da Cooperativa Mista Extrativista Vegetal do Vale do Jari – COMAJA**. Não há riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para o desenvolvimento da pesquisa. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Participar desta pesquisa **não** implicará nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Você receberá uma cópia deste termo com o e-mail de contato dos professores que acompanharão a pesquisa para maiores esclarecimentos.

Assinatura do pesquisador

Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP.

Nome do pesquisador: Gilmar Vieira Martins

Tel: 96 9136 3915 - e-mail: gilmar.martins@ifap.edu.br

Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da pesquisa

Declaro que tenho conhecimento, consentimento e permito o menor supracitado em participar da pesquisa em tela.

Data ____/____/____

Assinatura do responsável

Anexo 2 - Questionário sobre o nível de escolaridade

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

NÍVEL DE ESCOLARIDADE

Questionário n(01 /25)

Item 1 - Identificação

Qual a sua Idade: Eu tenho _____ anos

Estado civil: () Solteira () Casada () Viúva () União estável

Cidade: _____ Bairro _____

Item 2 - Escolaridade

Marque um “X” dentro da opção que você considerar a melhor resposta.

- | | |
|---|---|
| () Eu tenho o Ensino Fundamental completo | () Eu não tenho o Ensino Fundamental completo |
| () Eu tenho o Ensino Médio completo | () Eu não tenho Ensino médio completo |
| () Eu tenho o Ensino superior completo | () Eu não tenho Ensino superior completo |
| () Eu Só sei assinar meu nome | () Eu não sei ler nem escrever |
| () Eu aprendi a ler e a escrever, mas nunca fui à escola | |

Item 3 – Sua opinião

✓ Você acredita que estudar é importante?

Faça um “X” dentro da opção que você considerar a melhor resposta.

Sim

Não

Marque um “X” dentro da(s) opção(ões) que você considerar a melhor resposta.

- Estudar pode fazer a gente melhorar na vida
- estudar pode fazer com que possamos ver o mundo de outra maneira
- Estudar sempre nos ajuda a melhorar de vida
- Eu estudei e não senti nenhuma diferença em minha vida

- Esta cooperativa lhe oferece algum tipo de incentivo para estudar?

- Você se submeteria a alguma teste para verificação do seu nível de conhecimento formal de escolaridade?

Sim

Não

- Escreva um pequeno texto sobre:

Meu trabalho na cooperativa

Anexo 3- Questionário sobre o nível de condições socioeconômicas das pesquisadas

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE AGRONOMIA

Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola

CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICA

Questionário nº (01 /25)

1. Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos (Marque apenas uma resposta)

(A) Moro sozinho

(B) Uma a três

(C) Quatro a sete

(D) Oito a dez

(E) Mais de dez

2. O imóvel onde você mora é? (Marque apenas uma resposta)

(A) Própria

(B) Alugada

(C) Cedida

3. O imóvel está localizado em? (Marque apenas uma resposta)

(A) Zona rural.

(B) Zona urbana

(C) Comunidade indígena.

(D) Comunidade quilombola.

4. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é,

- (C) Na construção civil.
- (D) No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços.
- (E) Como funcionário(a) do governo federal, estadual ou municipal.
- (F) Como profissional liberal, professora ou técnica de nível superior.
- (G) Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo).
- (H) Trabalho em minha casa informalmente (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato, carpintaria etc.).
- (I) Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro/a, mordomo/governanta, jardineiro, babá, lavadeira, faxineiro/a, acompanhante de idosos/as etc.).
- (J) No lar (sem remuneração).
- (K) Outro.
- (L) Não tenho outro trabalho.

7. Indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar:

(Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.)

Ajudar nas despesas com a casa	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Sustentar minha família (esposo/a, filhos/as etc.)	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro)	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Adquirir experiência	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Custear/ pagar meus estudos	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

8. Quantas horas semanais você trabalha? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
- (B) De 11 a 20 horas semanais.
- (C) De 21 a 30 horas semanais.
- (D) De 31 a 40 horas semanais.
- (E) Mais de 40 horas semanais

9. Com que idade você começou a trabalhar? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Antes dos 14 anos.
- (B) Entre 14 e 16 anos.
- (C) Entre 17 e 18 anos.
- (D) Após 18 anos.

10. Caso você tenha estudado, como você avalia ter estudado e trabalhado durante seus estudos? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Atrapalhou meus estudos.
- (B) Possibilitou meus estudos.
- (C) Possibilitou meu crescimento pessoal.
- (D) Não atrapalhou meus estudos

11. Caso você tenha estudado, você já reprovou alguma vez? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não, nunca
- (B) Sim, uma vez.
- (C) Sim, duas vezes.
- (D) Sim, três vezes ou mais.

12. Qual principal motivo faria você voltar a estudar ou continuar estudando? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Conseguir um emprego melhor do que o atual.
- (B) Progredir no emprego atual.
- (C) Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado.
- (D) Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos.
- (E) Não pretendo voltar a estudar.

13. Se você já frequentou a escola regular, em que série você deixou de estudar? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Não frequentei.
- (B) 1ª série do ensino fundamental (antigo primário, 1º grau).
- (C) 2ª série do ensino fundamental (antigo primário, 1º grau).
- (D) 3ª série do ensino fundamental (antigo primário, 1º grau).
- (E) 4ª série do ensino fundamental (antigo primário, 1º grau).
- (F) 5ª série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1º grau).
- (G) 6ª série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1º grau).
- (H) 7ª série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1º grau).
- (I) 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1º grau).

14. Se você deixou de frequentar a escola regular, quantos anos você tinha? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Nunca frequentei a escola.
- (B) Estou frequentando a escola.
- (C) Menos de 10 anos.
- (D) Entre 10 e 14 anos.
- (E) Entre 15 e 18 anos.
- (F) Entre 19 e 24 anos.
- (G) Entre 25 e 30 anos.
- (H) Mais de 30 anos

15. Você cursa ou já cursou Educação de Jovens e Adultos – EJA? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Sim
- (B) Não

16. Como é ou era o curso de EJA que você frequenta ou frequentou? (Marque apenas uma resposta)

- (A) Curso presencial em escola pública.

- (B) Curso presencial em escola privada.
- (C) Curso presencial na empresa em que trabalha, instituição filantrópica ou religiosa.
- (D) Curso a distância (via rádio, televisão, internet, correio, com apostilas).
- (E) Curso semipresencial em escola pública.
- (F) Curso semipresencial em escola privada.

17. Caso tenha deixado de cursar a EJA indique o(s) motivos(s)?

(Marque uma resposta para cada item) **Sim ou Não**

Não se aplica. Não estudei na EJA	(Sim)	(Não)
Trabalho/ falta de tempo para estudar.	(Sim)	(Não)
Estudava no curso da empresa e foi interrompido.	(Sim)	(Não)
Problemas de saúde ou acidentes comigo ou familiares.	(Sim)	(Não)
Mudança de estado, município ou cidade.	(Sim)	(Não)
Motivos pessoais: casamento / filhos.	(Sim)	(Não)
Não tinha interesse / desisti.	(Sim)	(Não)
Senti-me discriminado(a) / Sofri agressão (física ou verbal).	(Sim)	(Não)

18. Em que medida os motivos a seguir influenciaram no fato de você não ter frequentado ou ter abandonado a escola regular: *(Atenção: 0 significa que não influenciou e 5 influenciou muito.)*

Inexistência de vaga em escola pública	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Ausência de escola perto de casa.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Falta de interesse em estudar.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Trabalho: falta de tempo para estudar.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Motivos pessoais: casamento / filhos.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
Falta de apoio familiar.	(0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Problemas de saúde ou acidente comigo ou familiares. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Discriminação/preconceitos de raça, sexo, cor, idade ou socioeconômico. (0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5)

Entrevistado

Anexo 4 - Roteiro para entrevista com Presidente da COMAJA.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PRESIDENTE DA COMAJA**

Data: _____/_____/2013

Local: Sede da COMAJA – Laranjal do Jari – AP

Entrevistado: _____

Entrevistador: *Mestrando Gilmar Vieira Martins*

1. Qual sua idade: _____ anos
2. A quanto tempo o senhor dirige(iu) está cooperativa:
3. Conte-nos sobre a história desta cooperativa:
4. O senhor tem alguma formação acadêmica?
5. Qual a sua relação com as pessoas que estão trabalhando nesta cooperativa
6. Quantas pessoas trabalham aqui?
7. O senhor acredita que a Educação formal é importante na vida dessas pessoas que trabalham aqui?
8. O senhor sabe qual o grau de escolaridade dessas pessoas que trabalham aqui?