



Letramentos em espaços educativos não escolares

OS JOVENS, A LEITURA E A ESCRITA

MÁRCIA MENDONÇA e CLECIO BUNZEN

Letramentos em espaços educativos não escolares

OS JOVENS, A LEITURA E A ESCRITA

MÁRCIA MENDONÇA e CLECIO BUNZEN

SÃO PAULO | 2015



Ação Educativa – Assessoria Pesquisa Informação
Equipe do projeto Letramentos de Jovens em Espaços Não Escolares
Ana Paula Oliveira Corti
Raquel Souza
Vera Masagão Ribeiro

Consultoria
Márcia Mendonça
Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

Coordenação editorial
Maria Virginia de Freitas

Leitura crítica
Ana Lucia Silva Souza

Revisão de texto
Carlos Eduardo Matos

Apoio na pesquisa de imagens
Fernanda Bottallo

Projeto gráfico e diagramação
SM&A Design | Samuel Ribeiro Jr.

Ilustrações
Fido Nesti

Ilustração p. 63
Eduardo Borges

Catálogo na Fonte. Elaborado por Francisco Lopes de Aguiar CRB8 7856

M539L Mendonça, Márcia.
Letramentos em espaços educativos não escolares:
os jovens, a leitura e a escrita/ Márcia Mendonça; Clecio
Bunzen. – São Paulo: Ação Educativa, 2015.
112 p.

ISBN 978-85-86382-38-3

1. Letramento. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Educação Não
Escolar. 5. Estudo e Ensino.

CDD - 372.4

1ª ed. ISBN 978-85-86382-38-3

CC By SA

Este trabalho está licenciado com uma **Licença Creative Commons** – Atribuição-Compartilha Igual 4.0 Internacional, exceto quando expressamente especificado em contrário. Para acessar a licença jurídica completa, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>. Você tem o direito de:

Compartilhar – copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato

Adaptar – remixar, transformar e criar a partir do material para qualquer fim, mesmo que comercial

O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

De acordo com os termos seguintes:

Atribuição – Você deve atribuir o devido crédito, fornecer o link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo como preferir, mas não de modo a sugerir que o licenciante endossa você ou o uso que fez da obra.

Compartilha Igual – Se você remixar, transformar, ou criar a partir do material, tem de distribuir as suas contribuições ao abrigo da mesma licença que o original.

Sem restrições adicionais – Você não pode aplicar termos jurídicos ou medidas de caráter tecnológico que restrinjam legalmente outros de fazerem algo que a licença permita.

Sumário

| | |
|--|-----------|
| Apresentação | 5 |
| Um diálogo com educadores | 9 |
| Capítulo 1 Vivendo no mundo com a cultura escrita | 13 |
| Conversa inicial | 13 |
| Letramentos múltiplos e o alfabetismo | 26 |
| Capítulo 2 Letramentos de jovens em espaços não escolares: aprendendo e ensinando com as Ongs | 35 |
| Afim de contas, quem é o jovem participante de um projeto promovido por uma Ong? | 35 |
| Instrumentos de avaliação: janela para práticas de letramento | 38 |
| A “prova”: da escola para o trabalho | 42 |
| Linha do tempo: quem fui, quem sou, quem quero ser | 48 |
| O que um questionário pode revelar sobre práticas de letramento digital dos jovens? | 49 |
| Estar fora da escola não é estar fora da escola | 52 |
| Capítulo 3 Ampliando aprendizagens: cultura escrita e projetos com jovens em Ongs | 57 |
| 1. Projeto 1 | |
| 1.1 Mecânica de automóvel, leitura e escrita: <i>vamos combinar?</i> | 59 |
| 1.2 Finalidades e conteúdos do Projeto1: ler e escrever para aprender e ensinar | 60 |
| 1.3 Planejamento do Projeto 1 | 64 |
| 1.4 Produção de um <i>manual de serviço</i> : análise de um exemplo | 66 |
| 2. Projeto 2 | |
| 2.1 Encadernar, ler, escrever, aprender e ensinar | 69 |
| 2.2 Finalidades e conteúdos do Projeto 2: ler e escrever para interagir, registrar, ensinar e divulgar | 70 |
| 2.3 Planejamento do Projeto 2 | 71 |
| 2.4 Produção de manual de instrução: análise de um exemplo | 74 |
| 2.5 Tente você também: orientações complementares | 79 |
| 2.5.1 Análise de diferentes manuais técnicos de instrução | 79 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 2.5.2 | Elaboração do manual técnico de instrução | 80 |
| 2.6 | O conhecimento dos números nos Projetos 1 e 2 | 82 |
| 3. | Projeto 3 | |
| 3.1 | Ler, escrever e digitar para informar | 83 |
| 3.2 | Finalidades e conteúdos do Projeto 3: ler e escrever para informar | 84 |
| 3.3 | Planejamento do Projeto 3 | 86 |
| 3.4 | Produção de um boletim informativo: análise do processo de construção | 87 |
| 3.5 | Tente você também: orientações complementares | 93 |
| 3.5.1 | Análise de diferentes boletins informativos | 93 |
| 3.5.2 | Revisão do boletim informativo | 94 |
| 4. | Projeto 4 | |
| 4.1 | Aproximações entre jovens e práticas de leitura e de escrita | 95 |
| 4.2 | Finalidades e conteúdos do Projeto 4: ler e escrever para (se) conhecer | 95 |
| 4.3 | Planejamento do Projeto 4 | 97 |
| 4.4 | Escritas de si: algumas considerações sobre narrar a si mesmo | 100 |
| | Para terminar... e recomeçar | 102 |
| | Referências | 106 |
| | Sobre os autores | 111 |

Apresentação

Entre educadores e educadoras que atuam com jovens em projetos desenvolvidos em Organizações Não Governamentais (Ongs), são frequentes as queixas sobre as deficiências da formação escolar desses educandos. Os projetos das Ongs visam normalmente à formação profissional e cidadã, para o que as habilidades de leitura e escrita são fundamentais. Como proporcionar as aprendizagens almejadas nos projetos se a escola não garantiu as aprendizagens básicas necessárias? E esta não é uma preocupação apenas dos educadores, uma vez que, quase sempre, os próprios jovens reconhecem lacunas em sua trajetória escolar e também por isso buscam outros espaços para complementar sua formação.

Um caminho que tem se mostrado frustrante para os educadores e jovens que se engajam nesses projetos é o chamado “reforço escolar”, ou seja, dedicar uma parte do tempo na Ong para reproduzir atividades escolares. Sem uma formação didática específica, com tempo reduzido e ainda outros conteúdos para dar conta, como seria possível que os projetos das Ongs conseguissem o que a escola não conseguiu em tempo muito maior? Beco sem saída, que fatalmente mina a motivação dos educadores e dos jovens.

Há, porém, caminhos que educadores e jovens podem trilhar com mais segurança e entusiasmo, buscando a superação de desafios e a realização de aprendizagens significativas no próprio contexto do projeto educativo da entidade, evitando o arremedo empobrecido da escola. Um programa de educação cidadã, profissional ou qualquer outra modalidade de educação complementar pode inclusive apoiar o processo de escolarização dos jovens, mas não tentando reproduzir o que a escola faz.

A mútua influência entre educação escolar e a não escolar – formal ou não formal – ocorre desde os primeiros anos escolares, quando a experiência familiar e comunitária da criança marca sua relação com a escola: sua motivação, autoconfiança, capacidade de atuar em grupos, familiaridade com livros, revistas etc. Por outro lado, a experiência escolar abre novas possibilidades para a criança, na medida em que nela são trabalhadas sistematicamente algumas capacidades e conhecimentos, também à medida que a criança ganha autonomia em relação à família e amplia seu universo de interesses. A retroalimentação das aprendizagens escolares e não escolares segue durante a adolescência, a juventude e mesmo durante a vida adulta, quando cada vez mais pessoas se sentem motivadas a retomar a educação formal, para um curso superior, de especialização ou pós-graduação.

Sem dúvida, a principal aprendizagem que se espera da escola básica é uma boa alfabetização em sentido amplo, ou seja, a capacidade de ler, escrever e resolver problemas que envolvam operações com números e símbolos, os chamados “letramento” e “numeramento”. Entretanto, muita gente imagina que nas primeiras séries essas habilidades são aprendidas em definitivo e depois são apenas aplicadas para adquirir novos conhecimentos nas disciplinas escolares – Gramática, História, Geografia etc. – e também fora da escola. Se a criança não foi “bem alfabetizada”, o único a fazer seria voltar para trás, bater na mesma tecla com algum tipo de educação supletiva, o que acaba desmotivando jovens e adultos.

O fato é que capacidades complexas como ler, escrever e resolver problemas têm um desenvolvimento muito mais complexo e diversificado. Podemos pensar em algum tipo de sequenciação para o desenvolvimento dessas capacidades no contexto escolar, mas os estágios ou pré-requisitos não são muito definidos. Os progressos vão se dando numa espiral, em que nos reaproximamos de textos e problemas com mais e mais familiaridade, experiência e conhecimentos prévios, damos saltos, automatizamos certos processos, realizamos operações sem nos darmos conta enquanto focamos a atenção em outros elementos do texto ou situação. Existem também muitos modos de ler, escrever e resolver problemas que não se limitam às formas como a linguagem e o raciocínio são tratados nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Nas aulas de História, Geografia, Educação Física, por exemplo, os alunos estão aprendendo também a ler, escrever e resolver problemas ainda que a língua escrita ou as operações matemáticas não estejam no centro das atenções.

O mesmo, é claro, acontece fora da escola, quando crianças, jovens ou adultos interagem com a linguagem escrita, com os números e outros símbolos. Aprendem a lidar com esses símbolos brincando, jogando, assumindo tarefas do cotidiano como comprar, pagar ou se locomover num centro urbano. Em especial para os jovens, as experiências com as linguagens também se multiplicam na busca da própria subjetividade e interesses, através das letras de música, dos romances, das revistas de esportes, dos jogos eletrônicos, dos torpedos e das redes sociais. Mesmo sem a orientação direta de educadores, ou seja, mesmo sem instrução formal, crianças, jovens ou adultos estão desenvolvendo habilidades que se relacionam com o letramento e o numeramento.

Por essa razão, com o intuito de garantir o melhor aproveitamento de moças e rapazes em seus processos de formação, educadores e educadoras envolvidos em projetos de educação não escolar podem mobilizar estratégias capazes de aproveitar os saberes escolares e não escolares que os jovens levam consigo para esses espaços de formação. Ao mesmo tempo, se as capacidades de

ler, escrever e se comunicar são exigidas no projeto de formação proposto, é papel do educador aproveitar todas as oportunidades para que os jovens possam desenvolvê-las para alcançar seus objetivos.

O caminho, certamente, não é o mesmo que deve trilhar o profissional que ensina Língua Portuguesa ou Matemática na escola. Nos projetos de educação não formal, as oportunidades e mesmo a necessidade de contextualizar o desenvolvimento das habilidades básicas são maiores. O que deve ser constante, na postura do educador, seja na escola ou fora dela, é a atitude de permanente desafio aos educandos, o convite à análise de situações, à reflexão, à avaliação e aperfeiçoamento permanente. Os jovens se engajam nos projetos de educação complementar por opção, vão em busca de algo diferente e essa motivação deve ser aproveitada para superar eventuais limitações de sua formação escolar.

Sem imitar a educação escolar em sua forma, conteúdo e métodos, projetos de educação não formal podem ajudar no desenvolvimento escolar de moças e rapazes, uma vez que ampliam seus interesses, sua capacidade de refletir sobre problemas, sobre a própria linguagem, sobre as diferentes modalidades de comunicação. É uma abordagem que desafia os educadores, pois precisam estar sempre atentos às oportunidades de apoiar os jovens à medida que as dificuldades surgem, sem se prender a formalismos, contrapondo opiniões e sugestões do grupo, guiando-se principalmente pela eficácia comunicativa e prática no uso das linguagens nos contextos.

O projeto “Letramento de Jovens em Espaços Educativos Não Escolares” promoveu o encontro de educadores de Ongs interessados em aperfeiçoar suas práticas educacionais nesse domínio, além de sistematizá-las e compartilhá-las com outros educadores. A iniciativa partiu da Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, em parceria com a Aracati – Agência de Mobilização Social e Instituto Ibi de Desenvolvimento Social. Em 2009, educadores e educadoras do Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto (SP), do Instituto Aliança (CE), do Projeto Pérola (SP) e do Ser Cidadão (RJ) aceitaram estruturar atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e matemática dos jovens participantes dos projetos, abordando-as como elementos integrantes da formação não escolar proposta pela organização.

Os educadores dessas quatro organizações, em sua maioria engajados em projetos de qualificação profissional, acolheram a proposta de visitar seus planos de trabalho e encontrar as oportunidades de levar as moças e rapazes a experimentar, de forma reflexiva, atividades que demandavam a leitura e escrita de diferentes gêneros textuais, assim como a leitura e operação de diferentes medidas e cálculos matemáticos.

Com apoio de especialistas e pesquisadores na área de letramento e numeramento, de trocas presenciais e virtuais entre os educadores e entre estes e assessoras da Ação Educativa, aulas que tinham como objetivo ensinar jovens a confeccionarem papel reciclado tornaram-se uma ótima oportunidade para lidar com questões relacionadas ao uso e conversão de medidas, tratadas a partir da confecção de um manual. Do mesmo modo, o conserto/troca de uma peça de carro mostrou-se uma situação fértil para que os participantes de um curso de qualificação profissional exercitassem sua capacidade de descrição, confeccionando um passo a passo da operação que haviam acabado de executar.

É evidente que todas as iniciativas conduzidas por esses educadores demandaram um replanejamento das ações já realizadas por eles. A maior dificuldade consistiu na reestruturação de tempos e sequências de atividades, uma vez que certas iniciativas outrora realizadas no intervalo de dois ou três encontros se estenderam por um período maior, tendo em vista a inclusão de momentos em que as moças e os rapazes se debruçaram sobre novas questões e conteúdos.

Ao mesmo tempo, consistiu num desafio para a realização dos projetos a desconstrução de certa perspectiva segundo a qual apenas especialistas – das áreas de Língua Portuguesa ou Matemática – estão aptos a desenvolver atividades educativas focadas no desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, escrita e/ou emprego do raciocínio matemático. Nesse sentido, foi necessário que também educadores reconhecessem que suas experiências e conhecimentos são atravessados por práticas e usos específicos da língua e do saber matemático.

Ao lançar esta publicação, sistematizando as experiências construídas pelas quatro organizações e, ao mesmo tempo, problematizando questões concernentes ao letramento e numeramento de jovens, a Ação Educativa espera animar e contribuir para o trabalho de organizações não governamentais que atuam na formação de jovens, assumindo uma visão abrangente de educação, que se dá ao longo de toda a vida, dentro e fora da escola.

Raquel Souza

Vera Massagão Ribeiro

Um diálogo com educadores

Estabelecer um diálogo com educadores que trabalham em projetos voltados para jovens, em organizações sociais brasileiras é a proposta desta publicação. O diálogo (e não as respostas definitivas) parece-nos a via possível para lidar com o cotidiano de quem se propõe a mediar interações com um público juvenil em contextos educativos diferentes daqueles da instituição escolar.

As perguntas que inspiraram a realização deste livro surgiram por ocasião de eventos de avaliação de projetos desenvolvidos junto a jovens, por Ongs brasileiras, no período de junho a dezembro de 2009.

As questões diziam respeito a uma gama diversificada de dificuldades enfrentadas no contexto dos projetos em curso nessas organizações: da motivação dos jovens para ingressar e permanecer nos projetos, passando pela formação dos educadores até a autonomia dos participantes para realizar tarefas que envolviam **práticas específicas de letramento e numeramento**, tais como registro de cursos já realizados, preenchimento de dados cadastrais ou produção de currículo.

As **práticas de letramento** são práticas sociais que envolvem a leitura e/ou a escrita e as **práticas de numeramento** são aquelas que envolvem a leitura e/ou escrita de números.

Um adulto, para ser atendido em balcões de certos serviços públicos, confere senhas alfanuméricas, preenche fichas e protocolos, que, eventualmente, precisam ser guardados como documentos e relidos após certo período de tempo.

Uma criança consulta um site de compartilhamento de vídeos na internet, seja olhando as miniaturas com imagens dos vídeos, seja lendo as opções que aparecem ou digitando a palavra ou expressão que facilitará sua busca.

Um cidadão lê as manchetes do jornal na banca de revistas, inclusive os números e percentagens. Um juiz emite uma sentença, por escrito e oralmente, após ler os autos do processo e escutar os depoimentos das partes envolvidas.

Um jovem cria listas de reprodução de músicas (lendo, digitando, copiando) que ouvirá em seu celular ou outra mídia.

Um atendente da farmácia (ou o paciente) lê a receita médica, procura em lista de medicamentos (impressa ou na internet) o nome do princípio ativo e os nomes comerciais das marcas disponíveis na farmácia, faz os cálculos para saber quantos ml/ comprimidos/ caixas serão necessários para o tratamento prescrito.

Nosso foco serão os desafios postos aos jovens em contextos sociais que exigem o uso da leitura e/ou da escrita, além da oralidade pública e semiformal, para que certas interações se efetivem, dentro e fora das escolas, no trabalho, nas próprias Ongs, no âmbito familiar ou religioso e no círculo de amigos. Vale destacar que o foco nas chamadas *práticas de letramento*, ou seja, nas práticas sociais em que a leitura e/ou a escrita servem para mediar as interações dos sujeitos com os textos – verbais e não verbais –, não ignora o fato de que muitas das capacidades de linguagem mobilizadas nessas situações se imbricam com motivações pessoais para usar a leitura e a escrita e também com os percursos singulares de escolarização dos indivíduos. Tais parâmetros são matéria-prima para que os educadores possam, junto com os jovens, estabelecer objetivos relevantes e plausíveis para o desenvolvimento dos projetos educativos formulados no âmbito de Ongs. Além disso, motivação e saberes consolidados sobre o uso dos textos em contextos específicos (escolares ou não) são o ponto de partida para planejar as intervenções necessárias, criar as tarefas a serem realizadas, avaliar o percurso ao longo do processo.

Nem sempre, o ato de ler e escrever na escola se conecta com as demandas de leitura e de escrita com as quais se deparam os alunos fora da escola, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Torna-se necessário, portanto, reavaliar a pertinência desses currículos. Essa lição de casa a própria escola já começou a fazer, como veremos nos capítulos 1 e 2.

Em outras palavras, é preciso considerar sempre o que motiva um jovem a procurar uma Ong ou a se engajar em algum de seus projetos, qual é a sua história de vida, que relação – positiva ou negativa – ele já estabeleceu com a leitura e a escrita, de modo que a elaboração e a implementação de um projeto educativo possam, de fato, contemplar a ampliação das práticas de letramento do jovem envolvido sem deixar de lado a sua formação mais ampla.

As dificuldades com leitura e escrita existem (e persistem) a despeito de muitos desses jovens estarem frequentando a escola ou terem-na frequentado. Assim, é preciso reconhecer que os conhecimentos escolares sobre a língua(gem), os textos e o uso dos números não têm sido capazes de auxiliar a juventude atendida pelas organizações em muitas das habilidades e competências requeridas em contextos diversos de letramento.

Para exemplificar, citemos o simples preenchimento de fichas de cadastro, seja da própria Ong, seja de candidatura a emprego, estágio ou curso: para muitos jovens, essa é uma prática social de escrita que demanda a mobilização de saberes e competências que se revelaram, na troca de experiências entre educadores das Ongs, ainda não consolidados na sua trajetória de vida.

Tais saberes abrangem especialmente o espectro da autonomia e da capacidade de usar recursos e estratégias adequados para aprender e continuar aprendendo. Assim, extrapolam o conhecimento formal da língua em sua variedade padrão (ortografia, uso de marcas de concordância verbal e nominal, pontuação etc.), incluindo também a capacidade de planejar, elaborar e apresentar textos a respeito de si próprios e de sua trajetória escolar, profissional e /ou pessoal, bem como de lidar com aspectos da Matemática, entre eles o raciocínio lógico, a leitura de números ou cálculos simples.

Foi com base na constatação de que essas dificuldades com leitura, escrita e Matemática constituíam uma tônica nas Ongs e não um dado focalizado ou pontual, que a Ação Educativa foi convidada a atuar como coordenadora de um processo de discussão e formação de educadores dessas instituições, que resultasse na melhoria da qualidade das oportunidades de aprendizagem por elas oferecidas.

Um primeiro levantamento da Ação Educativa sobre a extensão dessas dificuldades foi realizado junto às Ongs em 2009. Aplicaram-se entrevistas a educadores e coordenadores dessas instituições, cujos dados resultaram em indicadores que subsidiaram o trabalho de parceria entre a Ação Educativa e as demais Ongs. As informações obtidas lançam luz sobre a dimensão do problema, já que todos os educadores apontaram o fato de que os jovens apresentavam dificuldades com os usos da leitura e da escrita.

Essa situação é reforçada por dados coletados em avaliações de larga escala, como o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf). Isso aponta para a necessidade de se pensar em alternativas que viabilizem o trabalho a ser desenvolvido pelas Ongs, já que este depende, em parte, de alguma autonomia dos jovens no manejo com materiais escritos, como leitores e/ou produtores de textos, e com situações de uso da oralidade em seu registro formal (ou semiformal), nas quais a elaboração do discurso encontra apoio em práticas de escrita de textos formais.

É nessa direção que os capítulos deste livro procuram fornecer subsídios para que educadores de Ongs, envolvidos com eventos de formação realizados junto a grupos juvenis, possam revisitar suas práticas e repensá-las. Preferencialmente, tomando como referência as práticas de leitura e escrita que podem fazer sentido para os jovens integrantes dos projetos desenvolvidos nas Ongs, na sua interface com saberes diversificados e imbricados (escolares e não escolares) sobre a linguagem, nas suas múltiplas dimensões.

Vivendo no mundo com a cultura escrita

Conversa inicial

Você já parou para refletir sobre os diferentes usos que fazemos da **cultura escrita** em diferentes situações e contextos?



Grafitagem em comemoração dos 5 anos do Duelo de MCs – Dia do Grafitte (Belo Horizonte, 2012).

Flickr/Casa Fora do Eixo Minas (CC by Fora do Eixo). Esta obra está licenciada pela Creative Commons



Jovem lê durante atividade da Barca das Letras na Copa da Leitura e da Alegria na Foz do Macacoari - Itauba/Amapá.

Flickr/Jonas Banhos Esta obra está licenciada pela Creative Commons



Beatriz Marsiglia e Leticia Leonardi no espetáculo *Homens e Caranguejos*, do Coletivo Cênico Joanas Incendeiam.

Foto: Moisés Moraes. Esta obra está licenciada pela Creative Commons



Laboratório de informática do Colégio Estadual Severino Vieira.

Flickr/Fotos GOVBA (Foto: Alberto Coutinho/AGECOM) Esta obra está licenciada pela Creative Commons



Se você ainda não pensou de forma mais sistemática sobre essa questão, o primeiro capítulo deste livro tem como objetivo principal proporcionar-lhe algumas reflexões sobre a relação dos diferentes sujeitos (especialmente, dos jovens) com a **cultura escrita** no século XXI.

Para começar, preencha o questionário a seguir sobre diferentes práticas de letramento de que podemos participar em diferentes situações, épocas e contextos de nossas vidas. Em seguida, entreviste oralmente três jovens com diferentes perfis sociais e culturais, procurando perceber semelhanças e diferenças nas respostas. Com esta atividade, você certamente perceberá que os sujeitos mantêm diferentes relações com o mundo da escrita, podendo ter acesso a determinadas práticas, mas desconhecer outras. O objetivo da atividade é justamente chamar a atenção para a pluralidade de práticas de letramento dos educadores e dos educandos, uma vez que se torna necessário conhecer e mapear tais práticas no processo de planejamento de oficinas, cursos, projetos, atividades no âmbito de espaços educativos não escolares.

| Você já... | Sim ou Não? | | | |
|--|-------------|---------|---------|---------|
| | Você | Jovem 1 | Jovem 2 | Jovem 3 |
| leu alguma receita culinária com o objetivo de preparar determinado prato? | | | | |
| enviou ou recebeu algum telegrama? | | | | |
| escreveu uma redação na escola? | | | | |
| navegou em um <i>blog</i> e postou comentários? | | | | |
| procurou alguma informação em catálogo telefônico impresso? | | | | |
| leu um roteiro impresso de filme, novela ou peça de teatro? | | | | |
| organizou um abaixo-assinado? | | | | |
| leu alguma informação no Diário Oficial do seu município ou estado? | | | | |
| enviou um torpedo (mensagem SMS) via celular? | | | | |
| leu mangás (histórias em quadros feitas no estilo japonês)? | | | | |
| assistiu a filmes legendados na TV ou no cinema? | | | | |
| escreveu uma carta de reclamação para algum político ou pessoa pública? | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| leu trechos da Bíblia em voz alta para mais de 20 pessoas? | | | | |
| baixou alguma música ou vídeo da internet? | | | | |
| leu propagandas em revistas voltadas para o público feminino? | | | | |
| leu informações para salvar uma partida de seu jogo em versões atuais dos games eletrônicos? | | | | |

As perguntas que fizemos para guiar sua entrevista revelam um pouco da diversidade de situações em que podemos nos engajar ao longo de nossa vida. No século XXI, os moradores de pequenas, médias e grandes cidades vivem imersos em práticas sociais e culturais que exigem o uso da linguagem escrita, da linguagem oral e outras linguagens (visuais, sonoras, corporais etc.). Por isso, torna-se quase impossível fazer uma lista de todas as atividades em que diariamente utilizamos a linguagem escrita para “sobreviver” nas cidades brasileiras. Vejamos a descrição de três cenas do cotidiano do jovem Rafael (morador da cidade de São Paulo, 19 anos) para percebermos como é **dinâmico** e **múltiplo** o uso que os sujeitos fazem da cultura escrita

Rafael (manhã, 01/08/2012)

O jovem acorda às 7h com o auxílio do despertador do seu celular - um pequeno aparelho em que ele armazena fotografias, vídeos e músicas. Enquanto toma o café da manhã, liga a televisão e escuta algumas notícias sobre o trânsito da cidade. Chega à estação de metrô mais próxima a sua casa, e recarrega, em um terminal eletrônico, o seu cartão magnético para usar nos meios de transporte (metrô, ônibus, trem etc.). A máquina eletrônica faz várias perguntas (escritas na tela do computador) para Rafael, que responde imediatamente clicando na tela. Ele guarda o recibo na bolsa, pois é a única “prova” (documento escrito) de que carregou R\$ 30,00 no cartão magnético. O vagão do metrô está repleto de informações escritas e imagens, mas Rafael não para de olhar para uma propaganda de cursos universitários particulares da região. No ônibus, a caminho de um cursinho pré-vestibular popular, assiste a programas de televisão nos monitores de LCD do metrô, e, ao mesmo tempo, escreve uma mensagem de texto (SMS) para sua namorada e a envia pelo celular.





Durante as aulas do cursinho, escreve em seu caderno, faz anotações em folhas impressas, copia informações da lousa e manda bilhetes para os colegas de turma marcando encontro para assistir a um filme no cinema no final de semana.

Rafael (tarde, 01/08/2012)

Ao retornar para casa, Rafael interage no vagão do metrô com uma televisão (sem áudio) que apresenta na tela, a cada instante, propagandas, informações sobre eventos culturais e dicas de saúde. Pela janela do transporte público, o jovem lê placas de trânsito, letreiros, outdoors, grafites e pichações que preenchem o espaço vazio dos muros da cidade. Seu almoço, antes do trabalho, também é permeado pela leitura de placas com informações sobre preços, cardápio, cédulas de dinheiro e rótulos com informações nutricionais.



Como auxiliar de uma fotocopiadora, Rafael, em seu trabalho, digita informações em máquinas, utiliza calculadora, copia uma diversidade de documentos pessoais e outros textos, lê e-mails de clientes, atende telefonemas e anota recados.

Rafael (noite, 01/08/2012)

Nos momentos de “descanso”, o computador permite que Rafael envie e-mails pessoais, leia mensagens em sua página pessoal em um site de Redes Sociais, curta mensagens de amigos e compartilhe vídeos e imagens com seus seguidores. Pelo MSN, conversa com a namorada. Pelo celular, faz ligações telefônicas para amigos. Antes de dormir, lê algumas páginas de uma apostila de Biologia e assiste a videocliques em um canal especializado em música internacional. Suas últimas atividades do dia são justamente programar o celular para despertar no dia seguinte, além de utilizar o controle remoto para programar a televisão para desligar em 40 minutos.



A vida de Rafael, assim como a de muitos jovens brasileiros, é permeada por eventos e práticas de letramento. Ou seja, Rafael participa de um conjunto de práticas sociais que usam a **escrita como tecnologia** (por isso, foi capaz de enviar mensagens via SMS e anotar os recados para seus colegas de trabalho), em **situações específicas** (uso doméstico e pessoal, estudo, trabalho, lazer etc.) para atingir **determinados objetivos** (anotar para não esquecer, informar, programar, divulgar informações, socializar conhecimentos, aprender...). Nesse caso, é interessante também perceber que Rafael desempenha, em cada uma de suas práticas de letramento, **papéis e lugares** sociais diversificados: *consumidor, aluno de um cursinho pré-vestibular popular, namorado de Amanda, funcionário de uma fotocopiadora, amigo do Ricardo e da Maísa, morador de uma grande cidade* etc. O uso que Rafael faz da cultura escrita revela também suas crenças, valores e suas identidades plurais como jovem que vive em um ambiente urbano e multicultural.

Os usos que fazemos da cultura escrita diariamente nos revelam as práticas sociais que realizamos em nossas vidas em diferentes etapas e que são aprendidas nas **comunidades de práticas** das quais participamos direta ou indiretamente. Rafael, por exemplo, aprendeu um conjunto de práticas de letramento ao frequentar durante 11 anos a educação formal em uma escola brasileira. Certamente, ao anotar nas aulas do cursinho ou estudar a apostila de Biologia, ele retoma práticas culturais que são comuns a outros jovens e que aprendemos no processo de escolarização.

Alcance da escrita

Hoje, a escrita não é mais domínio exclusivo dos escrivães e dos eruditos. Espécie de efeito ricochete: as mudanças que ela contribuiu para provocar ou acelerar, na vida social, também marcam esta prática social que é a escrita. A prática da escrita, de fato, se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica. (Barré-de-Miniac, 2006, p. 37).

No entanto, as práticas em que Rafael se engaja ultrapassam a aprendizagem escolar. Ele é capaz de interagir, por exemplo, com a cultura escrita da era digital: ler e produzir *e-mails* profissionais e pessoais, organizar informações em sua página pessoal no *Facebook*, conversar no chat com amigos e com a namorada. No bate-papo virtual (ou chat), faz uso competente de abreviações partilhadas por outros internautas (*vc, tc, ã*) e *emoticons*, formados pelos caracteres do teclado ou por imagens já consagradas (;-), :'(, ,) de repetição de letras específicas (*kkkkkkkkk*) e de sinais de pontuação (*valeu!!!!!!*) para expressar certas emoções, do mesmo modo como utiliza letras maiúsculas para representar uma “fala gritada” (*RECEBEU?!*). Como bem informam Braga e Ricarte (2005, p. 46), o bate-papo virtual, “diferentemente dos demais usos da escrita, ocorre de maneira síncrona, ou seja, a troca de informação escrita se faz de forma imediata e simultânea (um tipo de comunicação semelhante ao que ocorre com o uso do telefone)”. Por isso, é possível que os sujeitos usem a língua(gem) adequada ao meio digital e à situação de comunicação dentro de uma **comunidade de prática**.

Grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e procuram aprimorar cada vez mais suas habilidades por meio de trocas de experiências (WENGER, 2000), dentro e além das fronteiras de organizações formais. Nessa perspectiva, a aprendizagem pode ser construída a partir das práticas sociais em que se envolvem as pessoas (de trabalho, de lazer etc.) e das formas como os aprendizes, gradativamente, se apropriam das formas de interação já dominadas pelos mais experientes, o que permitirá ter sua participação na comunidade legitimada.

Cf. LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991; WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. *Organization*, v. 7, n. 2, p. 225-246, 2000.

Ao longo do dia, o jovem utilizou com propriedade diferentes objetos culturais (celular, máquina eletrônica, computador, controle remoto) para atingir diferentes finalidades e regular suas ações ou conectar-se com outras pessoas. Onde e como Rafael aprendeu tais práticas de letramento? Certamente, participando ativamente de comunidades de práticas e de **atividades** em que os sujeitos estão em interação com outros (redes familiares, amigos, colegas de trabalho, membros da religião etc.) em contextos específicos e diferenciados.

(...) há uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito. Para nós, o texto escrito é sempre o referencial mais importante, onde se tem a possibilidade de voltar, pensar, refletir. Uma inteligência do mundo mediada pela linguagem oral-escrita. Mas não podemos deixar de pensar que nós mesmos, em parte, e uma maioria, totalmente, estamos formando nossa inteligibilidade do mundo a partir das imagens e sons da produção do cinema e da televisão. (Almeida, 1994, p. 8).

Nunca tanta gente assistiu a tantos filmes como agora, mas o público dos cinemas é menor do que há vinte anos em quase todos os países latino-americano, Europa e Estados Unidos. Cinema assiste-se na televisão, em vídeos, em DVD e, às vezes, pela internet. O vídeo foi se convertendo, desde que irrompeu no mercado em meados dos anos oitenta, na forma dominante de assistir a cinema. Mesmo os cinéfilos que vão ao cinema todo mês alugam dois ou três filmes por semana. Como são esses neo-espectadores? Pesquisas argentinas, espanholas e mexicanas indicam que aproximadamente 60% dos clientes de vídeo-locadoras têm menos de trinta anos. (García-Canclini, 2008, p.25).

O conceito de atividade

Uma atividade não é simplesmente um conjunto de ações. Para que esse conjunto de ações possa ser compreendido como uma atividade, é preciso que os sujeitos nela atuantes estejam dirigidos a um fim específico, definido a partir de uma necessidade percebida. Em outras palavras, uma atividade é realizada por sujeitos que se propõem a atuar coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares. Na base de toda atividade humana, está o desejo de alcançar meios de satisfação de suas necessidades. (Liberali, 2009, p.12).

O uso que Rafael faz de **instrumentos**, como o controle remoto da televisão, por exemplo, mostra aspectos da aprendizagem cotidiana e familiar que em geral nem percebemos, pois certamente tiveram início desde muito cedo. Se pudéssemos voltar no tempo, veríamos que Rafael aos oito meses de vida brincava com o controle remoto sem conhecer sua função social. Em seguida, nas interações com sua família, aprendeu não só o nome do objeto, mas sua função: ligar a televisão, mudar de canal, aumentar e baixar o volume, entre outras. É possível que, na infância, Rafael não tivesse utilizado o controle para “desligar” automaticamente o aparelho após determinados minutos, uma vez que tal prática é bastante específica e situada.

Na adolescência, Rafael aprendeu outras funções do controle remoto, que são capazes de modificar sua forma de interagir com o mundo e com as pessoas. Agora, não necessita mais que seus pais desliguem a televisão, pois já é capaz de programar quanto tempo levará para “pegar no sono”, e, assim, utilizar o controle remoto para realizar determinada função. Como telespectador, Rafael está imerso em um mundo de imagens, sons, textos, setas, botões, cores e luzes que fazem parte do seu cotidiano.

Os exemplos que foram citados revelam que, em diversas situações (algumas quase invisíveis), a escrita tem um papel central tanto para nossa organização individual (atividade mental e sociocognitiva) quanto para as relações com outros sujeitos da nossa espécie humana. Ao ler as propagandas em diferentes contextos e situações (no metrô, no ônibus, no *outdoor*, nas paredes, nos sites da internet, no celular), o texto escrito e as imagens procuram convencer o consumidor a “comprar” determinados produtos ou “aderir” a determinadas ideias. Por tal razão, as propagandas de cursos de ensino superior em faculdades privadas chamam a atenção de Rafael – um jovem que está se preparando para o vestibular e tem várias dúvidas sobre sua futura profissão. Essa não é a única vez em que um texto de propaganda chama a atenção do consumidor. Por isso, podemos dizer que os **eventos de letramento** implicam atividades regulares e repetidas em determinadas comunidades de prática. Como educadores, é importante pensarmos quais são os conhecimentos, procedimentos formais e informais, rotinas e uso de instrumentos necessários nos diversos eventos de que participamos em instituições sociais. Rafael, por exemplo, usa constantemente a calculadora no seu trabalho, mas não envia mensagem de MSN para os clientes. Por outro lado, no âmbito das relações pessoais, compartilha vídeos e fotos com amigos.

Na esfera do lazer, o jovem costuma assistir a filmes pela televisão, no cinema, assim como frequenta duas videolocadoras no bairro em que reside. Vejamos o Quadro 1 a seguir como um exemplo de atividade social que Rafael, sua namorada e alguns amigos podem realizar para ir ao cinema:

Quadro 1 | Atividade social e práticas de linguagem

| Atividade Social: Ir ao cinema | |
|--------------------------------|---|
| Sujeitos | Qualquer pessoa que deseja ir ao cinema. |
| Instrumento | <i>Release</i> , painel de horário do cinema, ingresso, lista de filmes top ten, sinopse da caixinha de DVD, outdoor, propaganda de filme, cartaz, guia de filmes em revistas e jornais, filmes, <i>trailers</i> , conversas para decidir o filme e o cinema, conversas para comprar bilhete e pipoca, conversas para comentar o filme, páginas de <i>sites</i> da internet, conhecimentos históricos, culturais e sociais que permitem compreender melhor o filme, projetor, cadeiras, pipoca, dinheiro, cartão etc. |
| Objeto | Ir ao cinema e participar plenamente da atividade. |
| Regras | Procedimentos e comportamento adequado para participar dessa atividade, além daqueles exigidos por determinado grupo social: ler sinopses, decidir horário e local da sessão, comprar ingressos, entregar ingressos, comprar pipoca, assistir ao filme silenciosamente, comentar o filme, conversar sobre o gênero do filme, perguntar sobre atores, descobrir horário de projeção, dar dicas sobre o filme, observar o tempo de duração, falar sobre os cinemas, solicitar a troca de ingresso, perguntar como se chega ao cinema etc. |
| Divisão de trabalho | <ul style="list-style-type: none"> • Alguns participantes leem sinopses, assistem, comentam, compram ingressos. • Jornalista escreve ou fala sobre o filme. • Diretor dirige. • Atores atuam. • Bilheteiro vende ingresso. • Funcionário do cinema recebe e confere o ingresso. • Atendente de telefone dá informações. • Artista gráfico faz o cartaz. • Publicitários fazem propagandas do cinema e do filme. |
| Comunidade | <ul style="list-style-type: none"> • Bilheteiro, lanterninha, amigo, cinéfilo, diretor de filmes, atores, professores, pipoqueiro, balconista de café, caixa de café, pais, parentes, transeuntes, artistas, vendedores, escritores, jornalistas, críticos. |

Os usos que fazemos da cultura escrita são situados, ou seja, só podemos discuti-los levando em consideração um contexto sociohistórico e cultural específico, determinados lugares e instituições, assim como nossos papéis e lugares sociais e os instrumentos que utilizamos. Se estivéssemos descrevendo um sujeito do sexo masculino de 19 anos que viveu no século XVII no Brasil, teríamos uma descrição bastante diferenciada das suas atividades diárias e do próprio uso da cultura escrita. Não haveria o uso do cartão magnético, do “toque na tela” (tecnologia *screeentouch*), do controle remoto, das mensagens virtuais, da urna eletrônica e da fotografia digital, a qual, via tecnologia Bluetooth, “migra” da memória do celular para a página pessoal com um simples toque. “Navegar”, no século XVII, certamente, abarcava apenas percorrer o mar ou rio numa embarcação, visto que percorrer interativamente o **hipertexto** ou **hipermídia** é uma prática de letramento do final do século XX.

Livros e poder

(...) Manuel Payno escreve em meados do século XIX e faz eco à tradição colonial de temor em relação aos livros. Nem é necessário lembrar que, durante o período colonial, as metrópoles europeias sempre tiveram maior preocupação em proibir leituras e dificultar o acesso aos livros nas Américas do que em estimular a alfabetização e a circulação dos impressos. Percebe-se, assim, que as formas de leitura e as concepções sobre o ato de ler variaram bastante ao longo dos tempos.

Nossa ideia corrente do que seja ler é, em grande medida, tributária de ideias e imagens construídas no final do século XVIII e ao longo do XIX que foram fortes a ponto de fazer parecer que ler sempre foi aquilo que mostravam. [...] Nesse período os livros são parte importante na composição de retratos, indicando principalmente o poder social e a posição intelectual dos retratados, que, em geral, são homens. Inúmeras são as obras em que senhores bem vestidos posam diante de uma biblioteca ou estante. Também indicando seu interesse intelectual alguns são vistos lendo jornais, em suas casas ou em espaços públicos. (Abreu, 2001).

Ler e navegar

A leitura na tela passou a ser popularmente chamada de “navegação”: é como se o leitor “navegasse” entre diferentes informações escolhidas por ele a esmo. O texto, por sua vez, passou a ser chamado de “hipertexto”, já que envolve uma rede de páginas (arquivos) digitais e também relações entre textos. (Braga e Ricarte, 2005, p. 43)

As práticas de letramento, assim como os textos, os gêneros e os suportes modificam-se com o tempo e as comunidades de práticas. Se a escrita surge como uma necessidade da espécie humana em armazenar informações para comunicar, a si mesmos ou a outros, distantes no tempo e no espaço, podemos dizer que ela foi assumindo diferentes formas, formatos, estilos e funções sociais ao longo dos séculos. Do uso dos sumérios (por volta da metade do quarto milênio a.C.) nas práticas de contabilidade em uma região de comércio até o emprego do GPS¹ (*Global Positioning System*) e dos *tablets*

¹ Sistema de satélites e outros dispositivos que fornece informações precisas sobre a localização individual na Terra. Atualmente, o acesso ao GPS se popularizou e pode ser feito pela internet, pelo celular e por aparelhos específicos, muito usados em automóveis.

no século XXI em algumas comunidades, percebemos um processo de mudança cultural em que os agentes humanos são os reais impulsionadores. Se podemos dizer que vivemos em uma sociedade de “banco de dados” em que a cultura escrita desempenha um papel central, não podemos esquecer que a arte na pedra, os registros com nós, os ossos ou pedaços de pau entalhados, os bastões ou tábuas com mensagens, os jogos de cordas para cantos e os seixos coloridos ainda são utilizados por diferentes povos e comunidades de práticas com o objetivo de organizar e acumular informações. Com novas motivações, ainda hoje, encontramos inscrições em paredes e em cascas de árvores em locais públicos em que os transeuntes marcam sua presença graficamente, algumas vezes com danos ao patrimônio público:



Inscrições em árvores (Parque municipal público em Brotas - SP) – Clecio Bunzen, 2009 (acervo pessoal).



Inscrições em árvores (Parque municipal público em Curitiba - PR) – Clecio Bunzen, 2011 (acervo pessoal).

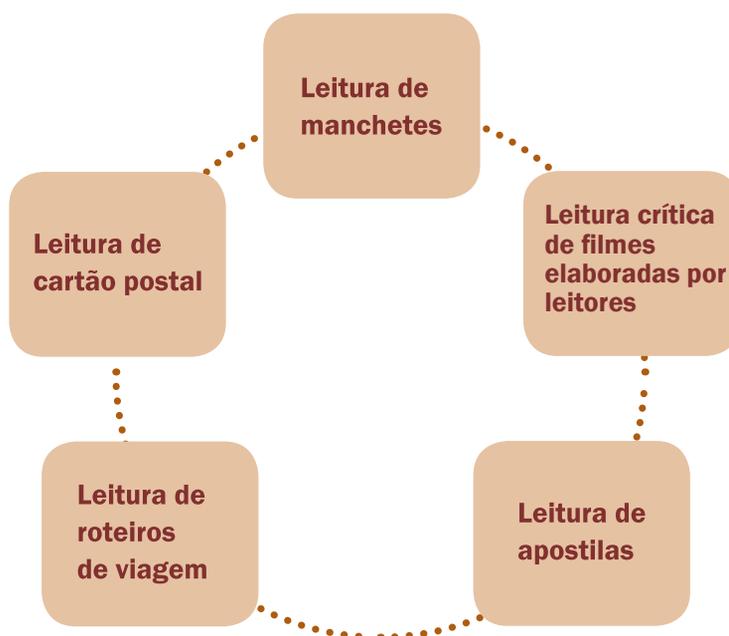
As práticas de letramento que usam a escrita têm utilizado diferentes portadores textuais ou suportes, tais como pedras, papiro, argila, e, mais recentemente o papel e as diferentes “telas” – da televisão, do celular, do cinema, do computador (portátil ou não), dos *palmtops*. Nesse processo, vemos emergir um conjunto de práticas da **cultura do manuscrito** (anotar dados em uma agenda telefônica, assinar o nome em documentos pessoais), da **cultura do impresso** (diferentes livros, jornais, revistas, catálogos e folhetos), assim como da **cibercultura** (agendas eletrônicas, revistas eletrônicas e assinatura digital).

Lápis, caneta, spray, teclado, *pendrives*, console de jogos eletrônicos e *mouse* fazem parte de nossas vidas e da relação que temos com a cultura escrita. Sem fazer uso de tais práticas e instrumentos, fica cada vez mais difícil trabalhar, trocar informações e ideias, se informar, comprar, namorar, prever ações, distrair-se, estudar, se localizar, se alimentar, viajar e assim por diante. Basta um breve olhar pela cidade que veremos: o funcionamento do GPS e dos recibos manuscritos nos táxis via interação taxista e cliente; o uso dos documentos pessoais para fazer *web check-in* para viajar de avião e a leitura de revistas impressas nos aeroportos; a leitura das sinopses de filmes nas bilheterias de cinemas; a consulta a diversas revistas nos consultórios médicos ou nas bancas de revista; as canções ou músicas nos diversos *ringtones* dos celulares escolhidos pelos próprios usuários; as grafitagens nos muros das escolas e as tatuagens nos corpos das pessoas. Todas essas atividades e textos não estão isolados, mas fazem parte de uma cadeia infinita de textos que consumimos, produzimos e fazemos circular ao longo da nossa vida.

Suportes da escrita

Com o passar do tempo, a difusão da escrita acompanhou-se da multiplicação dos suportes que garantiam seu registro: tabuletas de argila, madeira, pedra, pergaminho, papel, disco rígido, CD e pendrive, a escrita experimentou as possibilidades mais diferenciadas de armazenamento, algumas mais frágeis, outras supostamente mais resistentes, capazes de conservar seu conteúdo por séculos. Essas mutações são acompanhadas pela variedade de formatos que a escrita assumiu, pelos distintos instrumentos de fixação (o estilete, o lápis, o teclado, o mouse). (Lajolo e Zilberman, 2009, p.29).

Assim, podemos afirmar que todos os sujeitos participam indiretamente ou de forma mais ativa de um conjunto bastante diverso de práticas de letramento em diversos locais (no metrô, no elevador, no corredor...). Vejamos algumas práticas possíveis de leitura:



Práticas de letramentos

A figura acima aponta para um conjunto de **gêneros** que lemos, ouvimos ou produzimos, cotidianamente, em nossas atividades: “manchetes”, “novela”, “filmes”, “crítica do leitor”, “apostilas”, “roteiro de viagens”, “comercial”, “cartão-postal” etc. Como os gêneros são históricos e dinâmicos, eles podem se misturar e ser utilizados nas mais diversas situações de interação entre os humanos ao longo da história. A carta e o telegrama já foram gêneros bastante utilizados em determinado momento histórico, dando origem a diversos outros como o *e-mail*. Podemos lembrar também que das epopeias surgiram os romances e folhetins, que por sua vez ajudaram a (re)construção das novelas de rádio, fotonovelas e telenovelas, além das séries e minisséries de TV. Os gêneros são produtos culturais e históricos, por isso estão intrinsecamente relacionados às nossas atividades ao longo da vida e ao papel que desempenhamos como “falantes”, “ouvintes”, “leitores” ou “escritores”.

Gêneros

Eles (os gêneros) são fenômenos relativamente plásticos com identidade social e organizacional bastante grande e são parte constitutiva da sociedade. Acham-se ligados às atividades humanas em todas as esferas [...] Em alguns casos são mais rígidos na forma e em outros mais rígidos na função. Por exemplo: ninguém escreve um tratado de mecânica para promover a venda de uma máquina de lavar roupa, assim como ninguém publica uma ordem do dia num quartel pensando em mostrar suas habilidades estilísticas ou competências literárias. Os gêneros são desiguais em certas funções e é por isso que eles proliferam para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia a dia. (Marcuschi, 2005, p.22).

Os gêneros discursivos apresentam extrema heterogeneidade e incluem desde os diálogos do cotidiano até as exposições científicas e textos artísticos. Isso porque cada texto está vinculado, necessariamente, a uma atividade, a um gênero ou a um conjunto de gêneros, dependendo da atividade, e é dessas circunstâncias que recebe a expressividade determinada, típica do gênero dado. (Brait e Rojo, 2001, p. 09).

Vejamos, na tira a seguir, como Calvin e seu pai interagem em um **evento de letramento** específico e situado: a leitura de histórias pelos pais para seus filhos antes de dormirem.



Calvin & Hobbes, Bill Watterson © 1991 Watterson / Dist. by Universal Uclick Todos os direitos reservados

Eventos de letramento

As ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão de textos, são eventos de letramento. Nos eventos de letramento da maioria das instituições, as pessoas participam coletivamente, interagindo [...]. Um evento de letramento inclui atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses e intenções individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo.

(Kleiman, 2005, p. 22).

O leitor da tira é levado a imaginar, pela ilustração do primeiro quadro, que o pai estava lendo um livro (organizado em capítulos) para seu filho. Ao terminar o primeiro capítulo, o pai – no papel de leitor mais experiente – informa que vai parar a leitura para que o filho possa dormir. No entanto, é interrompido pelo pedido do filho para continuar a leitura do “livro todo”. O pai procura argumentar utilizando suas crenças e representações sobre a leitura antes de dormir. A extensão do livro (“ainda tem mais de cem páginas”) e o horário (“está tarde”) são os dois principais argumentos para solicitar uma leitura fragmentada da obra, uma vez que não há pressa para finalizá-la. Calvin insiste e convence o pai a terminar de ler o livro.

Lendo livros para os filhos

Discutindo as diferenças existentes na interação social em episódios de leitura de livros com crianças, Teale (1984: 113) afirma que, em geral, os resultados dos estudos indicam que: *“fatores tais como o tipo de texto, o número de vezes que o livro já foi lido (...), o número de crianças envolvidas na leitura e as características de temperamento e o ambiente sociocultural dos participantes, assim como a idade ou nível de desenvolvimento da criança, afetam aquilo que acontece quando os pais leem para seus filhos”* (Rojo, 1998, p. 133-134).

No terceiro quadro, o comentário do pai revela sua crença sobre o pedido do filho: como o livro é bom, Calvin possivelmente gostaria de lê-lo todo em um único dia. Calvin interage com o pai no papel de *filho* e de *aluno*, fazendo com que a atividade de leitura em voz alta pelo pai não signifique apenas uma “leitura deleite” antes de dormir na esfera íntima de uma família ocidental da classe média, mas o cumprimento de uma atividade da esfera escolar.

No evento de letramento narrado na tirinha percebemos o envolvimento de mais de um participante (pai e filho), com diferentes saberes e conhecimentos (“primeiro capítulo”, “tem mais de cem páginas”) sobre as práticas de leitura e o suporte (“lê o livro todo”), sobre a organização do material impresso e sobre os gêneros e sua função social (“tenho que escrever um resumo sobre ele”, este sendo um saber oriundo da escola, dado que a tarefa de resumir um livro lido é tipicamente escolar). O leitor e o pai são surpreendidos pelo fato de que a leitura intensiva do livro encontra-se relacionada a uma atividade escolar: elaboração de um resumo.

Socialização e educação de jovens

Famílias, igrejas, Ongs, mídia, grupos de amigos, clubes esportivos, associações comunitárias, movimentos juvenis, entre outros, são atores muito presentes na educação dos jovens, revelando uma ampliação dos espaços de socialização em relação ao mundo infantil, geralmente mais restrito à escola e à família. (Corti e Souza, 2004, p.99).

Segundo Kleiman (2005, p. 23), os eventos de letramento são colaborativos, pois os sujeitos mobilizam tais conhecimentos cultural e historicamente compartilhados para atingir objetivos e interesses individuais e/ou metas comuns. Como as práticas de letramento que acontecem nos mais diversos eventos são múltiplas e diversas, podemos afirmar que uma atividade central dos educadores é compreender como as pessoas e grupos sociais interagem com a cultura escrita, utilizando os mais diversificados **gêneros** para as mais complexas atividades em seu cotidiano. Nesta direção, Mendonça (2005, p. 55) defende que “não se pode falar em gêneros sem considerar os processos de letramento; não se pode falar em letramento sem considerar os gêneros”. Ou seja, um passo importante para a elaboração de projetos educativos que envolvam práticas de letramento específicas é o mapeamento das diversas práticas de letramento e dos gêneros que os jovens utilizam ou podem/devem utilizar para (sobre)viver nas cidades contemporâneas, em que a cultura escrita exerce uma função essencial no âmbito do lazer, do trabalho, da religião, da escola etc.

Letramentos múltiplos e o alfabetismo

Ao longo do século XX e início do XXI, assistimos a um crescimento das práticas de leitura e de escrita no Brasil por vários motivos: crescimento da escolaridade da população brasileira, aumento considerável do número de textos impressos (livros, revistas, jornais), utilização de aparelhos eletrônicos (celulares, videogame, DVD, *notebook*, *tablet*) de diferentes mídias (analógicas e digitais), uso da internet e do computador com diversas funções etc. Tal mudança social impulsionou uma maior exigência para entrada e permanência no mundo do trabalho e também ao ingresso no ensino superior.

De forma geral, podemos dizer que a maioria dos jovens usa a linguagem escrita em diversas situações para atingir diferentes objetivos. Ou seja, como sujeitos produtores e consumidores de cultura, participamos de múltiplas práticas de letramento que podem acontecer em diferentes momentos da vida. Barton e Hamilton (2000, p. 8) afirmam que “há diferentes práticas de letramento associadas a diferentes domínios da vida humana”. Em suma: os letramentos são múltiplos e multifacetados.

Em 2007, por exemplo, segundo o IBGE, 82,35% dos jovens entre 15 a 17 anos estavam participando do processo de escolarização, ou seja, de alguma forma (direta ou indiretamente) viviam eventos e práticas de letramento comuns na escola, tais como escrever no caderno, copiar da lousa e ler no livro didático. No mesmo ano, 29,83% dos jovens da mesma faixa etária trabalhavam, com destaque para a população masculina. No âmbito do trabalho, podiam ler ou escrever: bilhetes e recados, agenda, calendário, relatórios, pedidos, manuais de instrução, notas fiscais, faturas, recibos, cartas, e-mails, cartazes com instruções e avisos, formulários, plantas, mapas, esquemas, diagramas, desenho técnico, boletins etc. Podemos imaginar também que ao procurar emprego esses jovens podiam realizar atividades com ou sem dificuldades, tais como preencher fichas de emprego, preparar currículo para se candidatar ao emprego, procurar empregos em anúncios ou participar de concursos ou testes. Na igreja ou grupo religioso, no grupo esportivo e na participação de atividades artísticas (dança, teatro, fotografia, música e outras), os jovens também participavam de forma mais **ativa ou passiva** das práticas que envolvem ler e escrever textos em contextos específicos.

Na pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* (2007), percebe-se que os jovens e adultos relacionam as atividades de leitura a “uma fonte de conhecimento sobre a vida” (42%, 73 milhões dos entrevistados), a “uma fonte de conhecimento e atualização profissional” (17%, 29 milhões dos entrevistados) e a “uma fonte de conhecimento para escola ou faculdade” (10%, 16,6 milhões dos entrevistados).

A leitura pode estar vinculada às atividades profissionais e escolares, às formas de construção do conhecimento e ao lazer. Na pesquisa mencionada anteriormente, por exemplo, 60 milhões de pessoas (35%) informaram gostar de ler em seu tempo livre, especialmente as pessoas que têm formação superior, renda familiar acima de 10 salários mínimos, chefes de família, espíritas, pessoas que trabalham e estudam, moradores das regiões metropolitanas e jovens e adultos de 18 a 24 anos. Esses resultados mostram que vários fatores sociais, econômicos, políticos e culturais interferem na construção de nossas práticas de leitura ao longo da vida. Os 12,3 milhões de jovens entre 14 e 17 anos, no âmbito da pesquisa, declararam que leem livros, mas que são leitores de livros indicados pela escola (63%), enquanto que apenas 2,9 milhões (19%) leem livros não indicados pela escola. Esse breve dado nos permite destacar que a escola, como veremos no próximo capítulo, assume um papel importante como uma das principais agências de letramento (assim como as igrejas ou grupos religiosos e a rede familiar). Por outro lado, é necessário discutir como se dão as práticas de leitura na esfera escolar, pois 45% dos jovens declaram que “leem por obrigação”, se contrapondo a 26% que “leem por prazer”. As formas de acesso ao livro, segundo a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, variam também, conforme podemos perceber na Tabela 1:

Tabela 1 | Forma de acesso aos livros por faixa etária

| | 5 a 10 anos | 11 a 13 anos | 14 a 17 anos |
|---|-------------|--------------|--------------|
| Comprados | 33% | 29% | 37% |
| Fotocopiados/ xerocados | 3% | 4% | 6% |
| Presenteados | 25% | 19% | 25% |
| Emprestados por bibliotecas (inclui escolares) | 49% | 53% | 47% |
| Emprestados por particulares | 29% | 31% | 43% |
| Distribuídos pelo governo e/ou escolas | 35% | 30% | 30% |
| Baixados gratuitamente da internet | 3% | 7% | 15% |
| Não costuma ler livros | 1% | 3% | 2% |

Fonte: Failla, 2008, p.99

Se as práticas, os eventos, os textos e os gêneros (bem como as formas de acesso e os usos) são heterogêneos, cada sujeito – ao longo de sua história de práticas sociais – entra em contato com uma multiplicidade de situações que demandam as atividades de “ouvir”, “ler”, “escrever”, “assistir”, “digitar”, “teclar”, “desenhar” textos no intuito de interagir com as mais diversas pessoas. No entanto, cada instituição social (como a escola, a igreja ou o local de trabalho) se empenha em padronizar e

estabelecer relações e lugares de poder para os sujeitos que dominam (ou não) determinadas capacidades de lidar com os textos em determinadas situações. Se voltarmos ao exemplo do jovem Rafael (páginas 15 e 16), poderemos perceber que suas ações no cursinho pré-vestibular ao ler e anotar nas apostilas se diferenciam dos *e-mails* que responde, imprime ou comenta no local de trabalho com seus gerente e colegas de trabalho. Por essa razão, Barton e Hamilton (2000, p.8) informam que algumas práticas de letramento “se tornam mais dominantes, visíveis e influentes do que outras”.

Possivelmente, para a escola e algumas instituições educativas, o foco da discussão da *formação do leitor* e do *produtor de textos* centra-se nas práticas de letramento chamadas de “dominantes” (Hamilton, 2002), isto é, naquelas que ocorrem em organizações formais e exigem um domínio específico da língua(gem) formal, dos gêneros formais e públicos, assim como dos conhecimentos que são legitimados e valorizados em determinadas comunidade de práticas.

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. [...] (Soares, 2005, p.30-31).

Ler envolve habilidades que vão desde decodificação (isto é, relacionar os sons da língua às letras que os representam), passando pela capacidade de compreender (que exige estabelecer relações entre o que está escrito e o conhecimento de mundo do leitor) e chegam à capacidade de posicionamento crítico diante de textos escritos (à manifestação da opinião sobre o texto lido, o concordar e o discordar dos pontos apresentados). (Cafiero e Rocha, 2008, p.82).

Ao realizar uma prova de leitura em um concurso público, nossos objetivos de leitura já estão previamente determinados. A prova procura avaliar nossa interpretação, ou seja, precisamos mostrar que lemos os textos selecionados e que compreendemos as informações e as mensagens explícitas e implícitas. A leitura nos concursos, diferentemente de outras situações da vida, é compreendida como uma competência que pode ser medida através de uma prova com respostas de múltipla escolha. Desta forma, a prova baseia-se na tese de que saber ler não é uma questão de tudo ou nada, mas uma competência que pode ser desenvolvida em diversos níveis. Assim, as questões das provas de leitura têm como objetivo avaliar o nosso nível de leitura. (Bunzen, 2010, p. 4).

Um bom exemplo é a produção de “resumos” de livros de literatura solicitada pela instituição escolar, como vimos na tirinha do Calvin. Para a produção de um resumo de uma obra literária para a escola, o produtor do texto precisará compreender o texto lido e realizar uma atividade complexa de selecionar

informações, generalizá-las e integrá-las no intuito de produzir um texto a ser avaliado pelo professor que contenha os aspectos mais importantes do enredo. Ao escrever, nas indicações de Rojo (2009), o produtor precisará também ter domínio de aspectos da **normatização**, tais como saber ortografar corretamente as palavras, separar sílabas, pontuar adequadamente, ter algum domínio da **textualização** (conhecimentos sobre como organizar as informações nos parágrafos do resumo, como produzir um título etc.) e da própria **situação de interação** (escrever para quem? com qual objetivo? onde circulará? etc.). Nesse sentido, haveria várias alterações no processo de produção se o resumo escolar fosse escrito para ser publicado em um blog da turma ou no jornal escolar impresso.

Ler e escrever são atividades complexas, isto é, são dois processos que se constroem nas diferentes práticas e eventos de letramento, por isso exigem um conjunto diverso de **competências** ou **habilidades**. As capacidades de compreender e produzir textos são cada vez mais utilizadas para avaliar os sujeitos, tanto ao longo do processo de escolarização, para entrada no mundo do trabalho ou para participação em projetos educativos em Ongs. O Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), por exemplo, avalia as capacidades de leitura para os alunos que desejam ingressar em universidades e faculdades. Os concursos públicos avaliam os candidatos em diversos tipos de conhecimentos (matemáticos, gerais, gramaticais, históricos etc.). Assim, diferentemente das nossas práticas cotidianas de leitura, em que nossa interpretação/compreensão não é necessariamente avaliada, os testes e exames aplicados individualmente trabalham com testes de alfabetismo. Em outras palavras: o que está em jogo não é apenas o ato de ler, mas a compreensão do que é lido e escrito, além da capacidade de verbalizar e articular informações diversas.

No cenário brasileiro, os resultados dos programas ou sistemas de avaliação (escolares ou não) das competências e habilidades em leitura e/ou produção escrita revelam que os jovens apresentam dificuldades e problemas para compreender, interpretar, estabelecer relações entre os textos etc.

Esses exames e testes (*Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa, Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Inaf*) procuram avaliar o **alfabetismo**, isto é, a capacidade individual dos sujeitos em usar os textos escritos e processar informações importantes para as demandas do mundo contemporâneo, como a leitura de um gráfico, de uma propaganda ou de uma notícia publicados em revistas e jornais impressos.

Para o campo da educação formal e não formal, as avaliações e os resultados nos permitem refletir sobre os **níveis de alfabetismo** dos jovens brasileiros. O Inaf-2009, por exemplo, após a aplicação do teste de alfabetismo a 2.0000 pessoas entre 15 e 64 anos de zonas rurais e urbanas de todo o país, define **quatro níveis** de alfabetismo, considerando as habilidades de leitura e escrita e as habilidades matemáticas:

| | |
|-------------------------------------|--|
| Analfabetismo | Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.). |
| Alfabetismo nível rudimentar | Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica. |
| Alfabetismo nível básico | As pessoas classificadas nesse nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operação e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. |
| Alfabetismo nível pleno | Classificadas nesse nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à Matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculos de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos. |

Podemos exemplificar tais níveis com base na leitura de um folheto de publicidade institucional, produzido pelo Ministério da Saúde em 2014 (como campanha pública de prevenção da gripe), divulgado em diversos locais no Brasil:



Folheto da Campanha de Vacinação Contra a Gripe - 2014. Ministério da Saúde, 2014, frente e verso.

Os leitores considerados com nível de **alfabetismo rudimentar** são aqueles que são capazes apenas de localizar informações explícitas em textos curtos. Por exemplo, eles são competentes para localizar e relatar informações específicas nos anúncios, tais como perceber que se trata de uma campanha sobre a “gripe”. Já os leitores com **alfabetismo nível básico** são capazes de ler o folheto e informar o que devem fazer ao tossir ou espirrar, por exemplo. Além disso, compreenderão que a expressão “Previna-se” mantém uma relação com “lavar as mãos”, “cobrir o nariz e a boca com lenço descartável” e “não compartilhar alimentos, copos, toalhas e objetos de uso pessoal”. Esse tipo de leitor demonstra que já faz uma leitura atenta do texto e estabelece relações entre elementos específicos no interior do próprio texto.

Os leitores considerados no nível **alfabetismo pleno** são aqueles que são capazes de ler e relacionar vários tipos de informações. Eles conseguem estabelecer relações entre títulos e subtítulos, localizam e relacionam informações entre partes dos textos, comparam textos e realizam sínteses. Na leitura do folheto, eles seriam capazes de: (i) relacionar as imagens às expressões “muitos lugares” e “só que você não vê”; (ii) perceber a relação entre “prevenção” e “proteção” em várias passagens do texto; (iii) comparar e compreender textos para perceber semelhanças e diferenças, (iv) interpretar a relação entre o uso de medicamentos sem orientação médica e a campanha de prevenção à gripe etc.²

² Esse exemplo busca apenas ilustrar quais habilidades e capacidades de leitura podem ser mobilizadas ou já são dominadas pelos leitores. Isso não significa que um leitor de nível rudimentar não possa associar as imagens à expressão “muitos lugares”.

Inaf e alfabetismo de jovens

Dentre os que cursam ou cursaram da 5ª a 8ª série, apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados. Chama mais atenção o fato de que 24% dos que completaram entre cinco e oito séries do Ensino Fundamental ainda permaneçam no nível rudimentar, com sérias limitações tanto em termos de suas habilidades de leitura/escrita quanto em matemática. (Relatório do Inaf-2009, p. 10).

Somente 38% dos que cursaram alguma série ou completaram o Ensino Médio atingem o nível pleno de alfabetismo (esperado para 100% desse grupo). (Relatório do Inaf-2009, p. 11).

Os dois primeiros níveis, descritos no Quadro 2, definem o que o Inaf denomina de “analfabetos funcionais”, enquanto que o alfabetismo nível básico e o pleno formam o grupo dos “alfabetizados funcionalmente”. Ao observar a Tabela 2, a seguir, é possível observar que os sujeitos que participaram das várias edições do teste (2001-2009) encontram-se geralmente no nível básico, com um expressivo crescimento com o passar dos anos. Isso implica, infelizmente, afirmar que apenas 25% dos sujeitos estão aptos a compreender textos plenamente, sem maiores dificuldades.

Tabela 2 | Evolução do Indicador de Alfabetismo (15 a 64 anos)

| INAF/BRASIL – Evolução do Indicador de Alfabetismo (população de 15 a 64 anos) | | | | | | |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|------|------|
| | 2001/ 2002 | 2002/ 2003 | 2003/ 2004 | 2004/ 2005 | 2007 | 2009 |
| Analfabeto | 12% | 13% | 12% | 11% | 9% | 7% |
| Rudimentar | 27% | 26% | 26% | 26% | 25% | 21% |
| Básico | 34% | 36% | 37% | 38% | 38% | 47% |
| Pleno | 26% | 25% | 25% | 26% | 28% | 25% |

Fonte: Relatório do Inaf-2009, p.8.

Por outro lado, se analisarmos os resultados do Inaf-2009 selecionando uma faixa etária (ver Tabela 3), verificaremos que os jovens entre 15 a 24 anos são aqueles que apresentam maiores percentuais de leitura nos níveis “básico” e “pleno”, apesar de pouca alteração nos resultados gerais ao longo dos anos. Dessa forma, temos uma questão que é uma incógnita para compreender os fenômenos relacionados às práticas de leitura e escrita: de um lado, temos a democratização e o acesso dos jovens cada vez mais rápido e precoce à cultura escrita, permeada pelos mais diversos suportes (livros, revistas, jornais etc.) mídias e aparelhos eletrônicos (rádio, televisão, celular, aparelhos de jogos eletrônicos, DVDs, *notebook*, *tablets* etc.); de outro lado, observa-se que apenas o acesso a tais bens culturais não resulta necessariamente em um uso consciente, crítico e eficaz da leitura e da escrita.

Tabela 3 | Evolução do Indicador de Alfabetismo (15 a 24 anos)

| INAF/BRASIL – Evolução do Indicador de Alfabetismo (população de 15 a 24 anos) | | | | | | |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|------|------|
| | 2001/ 2002 | 2002/ 2003 | 2003/ 2004 | 2004/ 2005 | 2007 | 2009 |
| Analfabeto | 3% | 2% | 2% | 3% | 3% | 2% |
| Rudimentar | 19% | 19% | 18% | 18% | 14% | 13% |
| Básico | 43% | 44% | 45% | 46% | 46% | 52% |
| Pleno | 35% | 35% | 35% | 33% | 37% | 33% |

Fonte: Relatório do Inaf-2009, p.12.

Como a **alfabetização funcional** é maior entre as gerações mais novas, torna-se um desafio concretizar ações educativas que favoreçam tais capacidades de leitura, assim como maior acesso às práticas de letramento realizadas por esses jovens e à reflexão a respeito delas. Constitui um desafio das políticas públicas desenvolvidas pelo Estado, do processo formal de escolarização nas diferentes disciplinas e áreas do conhecimento e dos projetos educativos das Ongs garantir que os jovens possam atingir uma **alfabetismo pleno** em leitura, produção escrita e conhecimento matemático.³

Para que tais ações possam ser planejadas de forma adequada, precisamos conhecer as práticas de letramento dos nossos educandos e lhes proporcionar atividades com a cultura escrita (com textos e gêneros apropriados) que permitam ampliar sua formação para a cidadania, uma vez que um leitor/escritor cosmopolita necessita compreender “o local à luz do global e vice-versa, o presente à luz do passado” e “que se serve dos textos, de todos os textos, sejam eles de livros ou eletrônicos, sejam eles do cotidiano ou artísticos, para perceber o que se passa à sua volta, uso esse filtrado por um ideal de vida digna e de realização pessoal para todos” (Dionísio, 2005, p. 78).

No próximo capítulo, continuaremos a conversa, focando os desafios postos aos projetos educativos realizados por Ongs, que exigem dos jovens participantes ler, escrever e lidar com números em situações significativas e com objetivos múltiplos e variados.

³ Indicamos o Documentário INAF 2005, vídeo que comenta sobre o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), além de discutir a importância desse indicador para a elaboração de políticas públicas e ações que envolvam o uso da leitura, escrita e dos conhecimentos matemáticos. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.98.00.00.00&id_midia=32&ver=por>. Acesso em: 11 jul. 2012.

Letramentos de jovens em espaços não escolares: aprendendo e ensinando com as Ongs

Projetos educativos encabeçados por Ongs, em consonância com suas diferentes missões, podem assumir feições bastante variadas, dependendo da resposta que se dê a estas perguntas:

- A quem se destina o projeto?
- Quais os objetivos do projeto?
- Como esse projeto se desenvolverá?

A primeira questão, no caso da educação voltada para o público juvenil, direciona as respostas a todas as outras. Isso porque o perfil dos jovens que ingressam em projetos e programas promovidos pelas Ongs pode variar bastante, o que demanda um planejamento específico, que considere a história de vida desses sujeitos, seus interesses atuais e passados, suas oportunidades de aprendizagem, em uso ou potenciais etc.

Afinal de contas, quem é o jovem participante de um projeto promovido por uma Ong?

Não há uma resposta única para essa questão, especialmente porque não há um perfil de jovem no singular, existem grupos com jovens, no plural, com identidades e interesses plurais. Ainda assim, as versões iniciais dos projetos são elaboradas, em geral, a partir de uma tendência na identificação dos futuros participantes do projeto. E essa identificação pode apontar para diversos perfis convivendo em um mesmo grupo.

Juventude, juventudes

A juventude é uma construção social e não um processo natural. Ela não consiste apenas numa fase do ciclo biológico, representada por uma idade cronológica e por certos estados fisiológicos como a maturidade do aparelho reprodutor, mas vai muito além disso. Ser jovem implica possuir determinadas características e exercer certos papéis sociais. Como as sociedades não são iguais umas às outras, os papéis sociais atribuídos aos jovens variam entre elas – e dentro delas. Por isso, não se pode formular um conceito universal e homogêneo de juventude, pois como categoria social ela muda conforme a sociedade em questão.

Mas o termo juventude também designa uma categoria social que agrupa sujeitos que compartilham a mesma fase de vida. Por isso, precisamos ficar atentos à multiplicidade de experiências que reunimos nessa ampla denominação. Será que podemos falar em uma mesma experiência juvenil vivida por um jovem morador do sertão nordestino e por um jovem que reside em um grande centro urbano? Certamente não.

A classe social do indivíduo, sua condição étnica e de gênero, sua presença ou não no mercado de trabalho e na escola, seu local de moradia – urbano ou rural –, sua situação familiar e sua orientação religiosa são fatores, entre outros, que vão diferenciando internamente esse grupo que chamamos de juventude. E, na medida em que nos aproximamos ainda mais da realidade social, vamos percebendo que essas clivagens tendem a aumentar, inclusive no interior dos grupos étnicos, das classes sociais e assim por diante. Por isso, ao falarmos das experiências de vida juvenis propriamente ditas, é preciso reconhecer uma multiplicidade – o que nos leva a falar de juventudes, no plural.

Nesse sentido, vale a pena distinguir a juventude, como fase da vida que possui algumas singularidades, dos sujeitos que vivem essa fase. O campo das experiências dos jovens brasileiros é extremamente diverso e múltiplo, o que implica diversas maneiras de viver a juventude.

Fonte: CORTI e SOUZA, 2005

Esse grupo é uma *comunidade de práticas*, que compartilhará eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Nele, pode haver estudantes regulares de escolas públicas, com bom desempenho escolar, que procuram as Ongs (ou por ela são procurados) para ampliar suas chances de inserção social e de vivenciar experiências culturais diversificadas. Jovens que já estão conectados ao mundo digital, que se divertem com jogos eletrônicos, que acessam redes sociais na internet, realizam tarefas escolares envolvendo leitura e escrita em diversas disciplinas na escola e também fora dela.

Outra possibilidade é que o grupo englobe jovens que já trabalham e não mais estão matriculados no ensino regular, tendo concluído ou não a escolarização básica. Um perfil de jovem trabalhador, portanto.

O grupo pode ser constituído, também, de jovens que desejam finalizar a educação básica (de nível fundamental ou médio) ou ingressar no ensino superior. Nesses casos, é comum que apresentem

escolarização irregular ou uma trajetória marcada pelas dificuldades com leitura, escrita e uso de números, estejam ou não frequentando salas de aula da escola formal.

Podem, ainda, ser jovens em situação de grande vulnerabilidade, em liberdade assistida ou em conflito com a lei, cuja participação em projetos encabeçados por Ongs represente uma possibilidade de ressignificar suas experiências e de buscar alternativas relevantes e viáveis para sua vida.

Toda essa diversidade termina por se refletir nas práticas de letramento vivenciadas por esses jovens antes mesmo de passarem a integrar o projeto: o que leem e escrevem, por que, onde, o quanto, como, com que consequências?

Certamente, uma das situações mais desafiadoras para as Ongs é conhecer as práticas de leitura e escrita desses jovens, sem se limitar à abordagem escolar. Em outras palavras, como saber o que leem, com que objetivos, com que frequência, sem que isso signifique verificar apenas histórico escolar, tarefas escolares, livros escolares. De fato, a formação do leitor e do escritor tem uma ancoragem na escola, mas vai além dela. Abrange a igreja, o trabalho, a vida pública em diversas instâncias, por exemplo, para abrir uma conta no banco, para votar, para tirar carteira de trabalho ou de motorista etc.

Para os próprios jovens, é difícil reconhecer-se como leitores se eles não leem os livros indicados pela escola nem outros livros, se eles sequer frequentam (ou frequentaram) escolas, se poucas pessoas os consideram leitores.

E explorar as potencialidades dos jovens como pessoas que participam de práticas sociais de letramento e convivem com o mundo da leitura e da escrita, seja ele mais ou menos valorizado pela sociedade, implica rever a imagem negativa geralmente associada àqueles que não têm no sucesso escolar a sua melhor conquista, ainda que, em outros âmbitos, realizem projetos bem-sucedidos, atividades interessantes, assumam papéis de protagonismo, lidem com números de forma significativa, insiram-se em práticas de leitura e de escrita diversificadas.

Segundo Corti (2006),

(...) construir um novo olhar sobre os jovens estudantes torna-se um passo necessário para que a escola alcance sucesso em seus objetivos. Um processo educativo que parte de posturas defensivas e de visões negativas sobre o outro dificilmente pode ser bem-sucedido. As características trazidas pelos jovens, sejam elas aprovadas ou desaprovadas pelos professores, são a matéria-prima a partir da qual se constrói a possibilidade concreta do trabalho educativo. Por isso a condição juvenil atual deve ser vista como ponto de partida, e não como um empecilho ou obstáculo para a escola.

Desmontar os estereótipos de leitor e de leitura parece ser, portanto, o primeiro passo do trabalho a ser realizado. Acreditamos que, em conversas individuais e em grupos, devam ser levantados pontos sobre as práticas de leitura e escrita diárias, “invisíveis”, tais como ler as mensagens de celular, as placas da rua, a primeira página das revistas e jornais na banca, o panfleto, as páginas de internet, inclusive aquelas consideradas menos importantes, como postagens de redes sociais, entre inúmeras outras práticas de letramento cotidianas.

Uma questão fundamental que se coloca para as instituições não governamentais é: como podem contemplar essa diversidade de experiências e de expectativas nas suas ações, no seu planejamento, na sua política institucional?

É necessário, sem dúvida, conversar com esses jovens, seja individualmente, seja em grupos, a fim de conhecer o que eles fazem. Do mesmo modo, para que um projeto seja bem-sucedido, é necessário que os educadores estejam preparados para lidar com os jovens de seu grupo específico. E isso significa conhecer também o que os educadores pensam a respeito desses jovens, de suas “(in)”habilidades, de suas potencialidades.

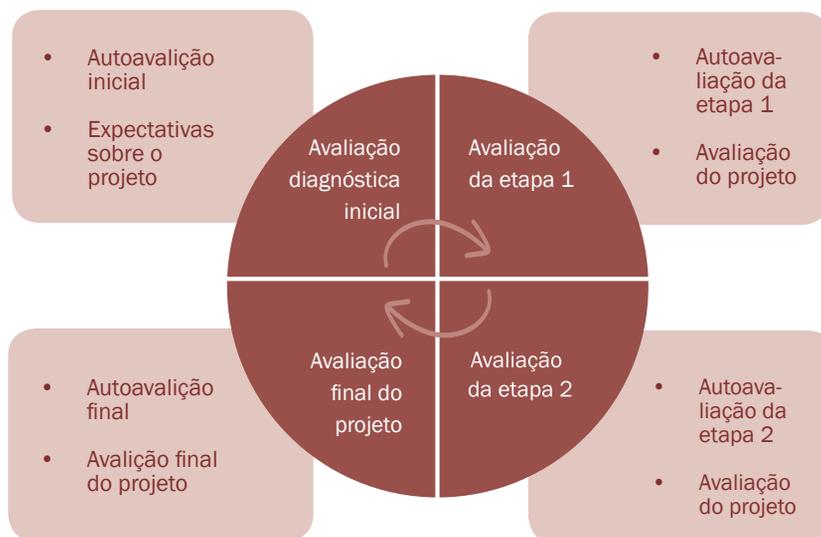
Instrumentos de avaliação: janela para práticas de letramento

Conhecer os sujeitos de linguagem que participarão dos projetos deve ser o passo inicial na sua plena implementação. Nem sempre, porém, há estratégias estruturadas que garantam um mapeamento do perfil desses jovens, de suas experiências e também de suas expectativas em relação ao projeto, às aprendizagens a serem vivenciadas, ao seu crescimento pessoal e profissional.

Para além do registro do perfil socioeconômico, é preciso ainda criar, nas Ongs que desenvolvem projetos com jovens, uma cultura de avaliação ao longo do desenvolvimento das propostas, o que inclui uma **avaliação diagnóstica inicial**, instrumentos de avaliação em etapas distintas do processo e uma **avaliação final**. Já há iniciativas que fazem levantamento de dados, mas não existe, na maioria das vezes, um tratamento sistemático das informações, que seja coerente com os propósitos dessas organizações.

Vale lembrar que todas essas avaliações devem englobar a autoavaliação, já que a construção da autonomia dos jovens implica também sua autopercepção como sujeitos ativos de suas aprendizagens, que podem e devem (re)pensar e propor caminhos formativos e investir esforço e dedicação nos pontos em que apresentam dificuldades. Poderíamos representar essas etapas da seguinte maneira:

Avaliação das etapas de um projeto



No caso específico das capacidades de linguagem, geralmente falta uma avaliação diagnóstica adequada ao tipo de dado que se deseja acessar/ construir. Muitas vezes, o processo de avaliação do jovem na “entrada” do projeto se limita ao *preenchimento de questionários* e, em alguns casos, à *dinâmica de grupo* que, no entanto, podem ser potencializados e direcionados a uma avaliação diagnóstica. No caso de projetos focados na formação profissional, é comum ainda haver provas de conhecimento específico da área de formação.

De fato, é necessário utilizar estratégias e instrumentos que permitam aos jovens refletir sobre seus próprios saberes, desejos, expectativas, dificuldades e limites, promovendo miradas retrospectiva e prospectiva, no que tange especificamente ao uso da linguagem. E é essa linguagem que, para além de ser apenas oral e/ou escrita, é cada vez mais *multimodal*.

Multimodalidade

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, textura, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos. (Dionísio e Vasconcelos, 2013)

Pergunta-se, então: *que tipos de avaliação diagnóstica podem ser relevantes para permitir vislumbrar quem é, afinal, esse jovem em termos de suas práticas letradas e de suas capacidades de linguagem?*

Pesquisa realizada pelo Centro Ruth Cardoso sobre juventude e mercado de trabalho identificou, entre 20 instituições dedicadas à formação profissional, sendo dezessete Ongs (legenda O), duas escolas técnicas vinculadas ao sistema patronal (Senai e Sesc, legenda ES) e duas escolas técnicas públicas estaduais (legenda EP), a inexistência de estratégias consolidadas para avaliar os saberes dos jovens que desejam ingressar em projetos sociais. Apesar de haver processo seletivo em 90% dos casos, segundo o relatório, em geral,

(...) não é realizado um diagnóstico de competências na entrada do curso. A definição dos requisitos de acesso aos cursos de educação profissional não identifica as competências de entrada, sejam elas de caráter cognitivo ou social (...). (Cadernos Ruth Cardoso, 2010, p. 87).

Os critérios adotados são, na maioria dos casos, de ordem socioeconômica (75%) e de faixa etária (70%). Apenas 55% adotam o nível de escolaridade como critério seletivo. Vejamos a Tabela 4, na página seguinte:

Tabela 4 | Critérios de seleção para ingresso em projetos de Ongs, segundo gestor

| Critérios | 0 1 | 0 2 | 0 3 | 0 4 | 0 5 | 0 6 | 0 7 | 0 8 | 0 9 | 0 10 | 0 11 | 0 12 | 0 13 | 0 14 | 0 15 | 0 16 | 0 17 | ES 18 | ES 19 | EP 20 | To- tal |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|----------|----------|------------|
| Socioeco- nômico | X | X | X | | X | X | X | X | | X | X | X | X | X | X | X | | | X | | 75 |
| Faixa etária | X | X | X | | X | X | | | | X | X | X | X | X | X | X | X | | X | | 70 |
| Sorteio | | | | | | | | | | | | | | | | | X | | | | 5 |
| Escolari- dade | X | X | X | | X | X | | | | X | X | | X | X | | | X | | X | | 55 |
| Prova específica | | X | X | | | | | X | | X | | X | X | X | | | | X | | X | 45 |
| Local onde reside o candidato | | | X | | | | | X | | | X | | | X | X | X | | | | | 30 |
| Vínculos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Traços fa- cilitadores p/ áreas específicas | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 5 |
| Aptidão para a área esco- lhida | | | X | | | | | X | | | | | | | | | | | | | 10 |
| Interesse pelo curso; p/ mudar sua reali- dade | | | | | | | X | | | | | X | | | | | | | | | 10 |
| Dinâmi- ca de grupo | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | | 5 |
| Jovens no meio popular | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | 5 |
| Vulnerabi- lidade social | | | | | | | | | | | X | | | | | | | | | | 5 |
| Não possui processo de seleção | | | | X | | | | | X | | | | | | | X | | | | | 10 |

Fonte: Cadernos Ruth Cardoso, 2010, pp. 90-91

Percebe-se que a *prova* também é usada por nove instituições como ferramenta de seleção dos jovens, ou seja, em 45% das instituições.

Depois do processo seletivo, porém, 90% das instituições investigadas relataram que procuram caracterizar o jovem selecionado, abordando perfil pessoal, conhecimentos específicos nas áreas dos cursos, comportamentos e atitudes, experiência anterior de trabalho, perfil socioeconômico e o grau de interesse do jovem, conforme a Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 | Aspectos abordados na caracterização do jovem, segundo gestor

| Aspectos | 0 1 | 0 2 | 0 3 | 0 4 | 0 5 | 0 6 | 0 7 | 0 8 | 0 9 | 0 10 | 0 11 | 0 12 | 0 13 | 0 14 | 0 15 | 0 16 | 0 17 | ES 18 | ES 19 | EP 20 | To- tal | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|----------|----------|------------|----|
| Perfil pessoal | X | X | X | X | | X | X | | | X | | | | | | | | | | | | 55 |
| Conhec. específico das áreas dos cursos | | | X | | | | | | X | | | | | X | | | | | | | | 15 |
| Comportam. e atitudes | | | X | | | X | X | | | | | | X | | | | | | | | | 25 |
| Experiência anterior de trabalho | | | | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | 10 |
| Perfil socio-econômico | | | X | | | | | | | | | | | | X | | | | | | | 10 |
| Interesse | | | | | | | X | | | | | | | | | | | | | | | 5 |
| Não realiza | | | | | X | | | | | X | X | X | | | | | | X | X | | | 30 |

Fonte: Cadernos Ruth Cardoso, 2010, pp. 90-91

Não há dados mais detalhados que revelem se e como as experiências do grupo ingressante com a leitura, a escrita e o uso de números constituem parte desse perfil pessoal. Mas o fato é que o aprimoramento do domínio da leitura e da escrita por parte desses jovens exige a mobilização de seus saberes, consolidados e em elaboração, em variados contextos.

No caso das capacidades de linguagem, esses saberes envolvem o conhecimento do sistema de escrita e, cada vez mais, de outros sistemas de símbolos, como imagens estáticas e em movimento, ícones, arranjos gráficos, sons e outros, e de configurações textuais específicas, como o hipertexto. Implicam ainda o domínio de estratégias de compreensão (identificar, inferir, sintetizar, extrapolar etc.) e de produção de texto diversas.

Não bastasse tudo isso, diante de objetivos que não se restringem aos conhecimentos escolares mais clássicos, torna-se imperativo que o jovem se familiarize com os modos socialmente legitimados para interagir verbalmente em contextos variados e com propósitos diversos – os gêneros, nas suas implicações sociohistóricas (interlocutores, função social, suporte, temáticas recorrentes etc.), de organização da informação e de marcas de estilo, isto é, de escolhas características do gênero (frases mais curtas ou mais longas; presença ou não de trechos explicativos, predominância de verbos em determinado tempo etc.).

Além disso, é preciso ser capaz de utilizar estratégias de avaliação da qualidade da interação, da eficácia e pertinência do seu discurso, seja na conversação face a face, à distância ou na troca de mensagens escritas. A capacidade de monitorar o próprio discurso e o discurso alheio é exigida em todos os contextos interativos, principalmente em grupos maiores, que envolvam negociação, debate, argumentação, enfrentamento.

A própria escola tem revisto os objetivos de aprendizagem que deseja alcançar, para ultrapassar o enfoque nos conteúdos conceituais e na competência linguística, predominante por décadas. Tem-se preocupado em ampliar as competências textual e discursiva, que estão sempre imbricadas nas diversas situações de uso da linguagem.

Linguagem e competências

Competência linguística: capacidade de usar os recursos gramaticais e linguísticos que a língua oferece, nas diversas situações de comunicação, independentemente de dominar a norma padrão.

Competência textual: capacidade de reconhecer um texto como unidade de sentido coerente e de produzir textos coerentes de diversos tipos. Como exemplo, a capacidade de resumir um texto, de lhe dar um título, de distinguir entre uma notícia e um questionário.

Competência discursiva: a capacidade que os usuários da língua têm ou deverão ter para, ao criarem seus textos, escolherem o gênero que melhor lhes convier, dentro de um inventário de gêneros que existem no acervo partilhado em uma dada sociedade, ajustando o seu discurso às condições de produção em que ocorre (interlocutores, finalidades, suporte etc.).

(Cf. BRASIL, 1997: 23-24 - PCN EFII, LP; BALTAR, 2008: 1-2).

Reconhecer e ser capaz de produzir, por exemplo, o gênero currículo, de acordo com a situação em que será usado – como na seleção para uma vaga de estágio ou na elaboração de um relatório final de curso de formação – envolve a mobilização de todas as competências apontadas.

Portanto, conhecer a trajetória dos jovens no que toca aos usos da leitura, da escrita e dos números se revela especialmente importante nos projetos que objetivem promover não só a ampliação das capacidades de uso da linguagem desses jovens, mas também das suas possibilidades de atuação social em contextos que exijam o uso da escrita, para ler ou escrever; no papel, na tela de dispositivos eletrônicos (PCs, *laptops*, celulares, *tablets*, caixas eletrônicos, terminais de consulta), nos muros, nas roupas, nas embalagens etc. E, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, especialmente em centros urbanos, isso é não só uma necessidade cotidiana, mas um direito de todos.

Assim, continuando o nosso diálogo, o que podem oferecer os instrumentos de avaliação como lupas para:

- Identificar práticas de letramento já vivenciadas pelos jovens?
- Avaliar a qualidade e recorrência dessas práticas?
- Projetar ações formativas no projeto?

A “prova”: da escola para o trabalho

No âmbito da escola, a prova escrita geralmente é um instrumento uniforme, aplicado a um grupo, com o objetivo de verificar as aprendizagens alcançadas após decorrido certo tempo em um processo educativo. Historicamente, tem funcionado menos como um indicador do processo de aprendizagem e mais como uma formalidade escolar, muitas vezes com valor coercitivo.

Mas nada há de errado com o instrumento *prova* em si. O que se pode questionar são os objetivos da avaliação implícitos na elaboração, aplicação e “correção” das provas, assim como as concepções de ensino-aprendizagem que permeiam o uso desse recurso. E, cabe dizer, isso valeria para *chamadas orais, seminários, trabalhos de pesquisa* e outras estratégias e tarefas escolares comumente usadas com fins avaliativos ou de atribuição de nota.

Não há garantias, por exemplo, de que um seminário seja realmente um momento de culminância de um processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, o seminário se torna o momento em que alunos inseguros, mal preparados ou desmotivados apenas leem em voz alta (olhando o papel que têm em mãos, o cartaz no quadro ou o *slide* do computador projetado) ou repetem de memória informações copiadas em pesquisa superficial.

No entanto, o seminário pode (e deve) se constituir em uma atividade de disseminação de saberes (re)elaborados por um grupo, após pesquisa cuidadosa e orientada, a outro grupo, com a oportunidade para o diálogo e o debate.⁴ Nesse caso, mobilizam-se diversas habilidades, tais como:

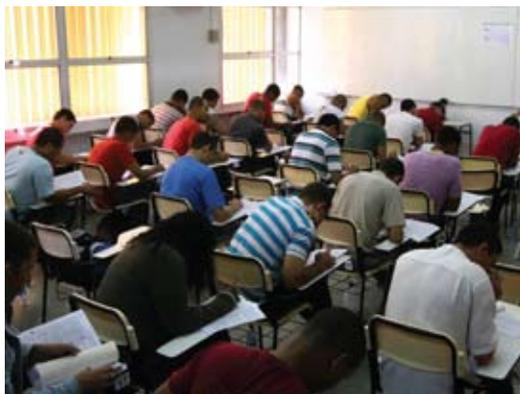
- **negociar:** dividir tarefas, escolher fontes, materiais e formas de registro, aceitar críticas, criticar sem ofender;
- **planejar:** organizar-se em grupo, ensaiar, marcar tempo, pensar num “Plano B”, para os problemas que teimam em acontecer (computador quebra, falta energia, alguém falta, a turma não interage quando isso seria essencial etc.);
- **pesquisar:** escolher fontes, registrar informações, criar novo texto;
- **ganhar autonomia:** tomar iniciativa, vencer a timidez, adiantar-se aos problemas.

(Souza, Corti e Mendonça, 2009: 68)

A prova escrita também é ambivalente quando se trata de eficácia e pertinência educativas: tanto pode se constituir em instrumento que permite refletir sobre o processo e desafiar as aprendizagens, quanto ter pouca relevância por demandar apenas a “devolução” dos conteúdos ensinados.

De modo geral, a prova é um mecanismo de aferição e classificação escolar que migrou para outros âmbitos de atuação social, como, por exemplo, o trabalho, nos processos seletivos de empresas e nos concursos públicos. Em muitos contextos de educação não formal, como é o caso das Ongs, ela também é utilizada. Nesses casos, se transfigurou, assumindo novos contornos e objetivos.

⁴ Para saber sobre como orientar e avaliar adequadamente um seminário no contexto escolar, leia o capítulo 3 do livro *Letramentos no ensino médio* (Souza, Corti e Mendonça, 2012: 68).



Concurso público para o Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar.

Flickr/Fotos GOVBA (Foto: Adenilson Nunes / Secom)
Esta obra está licenciada pela Creative Commons



Sala de exame do Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

Flickr/Alberto Alerigi
Esta obra está licenciada pela Creative Commons



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA RITA DE MINAS
ESTADO DE MINAS GERAIS
EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 001/ 2012

O Prefeito do Município de Santa Rita de Minas - MG, no uso de suas atribuições legais, que lhe são conferidas pela Lei Orgânica Municipal, TORNA PÚBLICO que estarão abertas, no período de 10/05/2012 a 08/06/2012, as inscrições para o CONCURSO PÚBLICO de provas objetivas para provimento efetivo de vagas existentes no Quadro de Pessoal instituído de acordo com os requisitos da Lei Complementar Nº. 382/2012

Edital de concurso público, com avaliação no formato prova escrita (trecho).

Disponível em: <<http://www.pciconcursos.com.br/concurso/prefeitura-de-santa-rita-de-minas-mg-86-vagas>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

Na sua feição mais conservadora, das perguntas com resposta única, que demandam mais da memória que da reflexão dos alunos, no entanto, a prova permanece como instrumento de seleção, classificação e promoção/ exclusão. Essa tem sido, aliás, sua função clássica em práticas de letramento tipicamente escolar.

Mas a prova escrita pode assumir um papel relevante no mapeamento do perfil dos jovens participantes de projetos em Ongs, especialmente de seus saberes e das práticas de letramento com que estão familiarizados.

Para isso, as perguntas precisam instigar a reflexão e a mobilização de saberes, não só os memorizados, mas especialmente aqueles construídos ao longo de um processo. Nesse sentido, ganham ênfase as questões relativas a procedimentos, capacidades e competências.

A esse respeito, mesmo as questões de prova consideradas mais desafiadoras, como os problemas,

podem enganar quanto a sua relevância pedagógica. Na área de Ciências, por exemplo, Campos e Nigro (1999) distinguem o problema aberto (verdadeiro problema) do problema fechado (falso problema). Para esses autores, apenas propor uma questão não equivale a propor um problema verdadeiro. Este deve, na verdade, propiciar “uma situação ou um conflito para o qual não temos uma resposta imediata, nem uma técnica de solução”. Eles mencionam os seguintes exemplos:

“Por que, examinando as fezes de um ser vivo, conseguimos descobrir quais são os seus hábitos alimentares?”

“Você consegue imaginar outras maneiras para descobrir os hábitos alimentares desse misterioso ser vivo?”

O primeiro exemplo é um falso problema, já que existe a resposta correta, enquanto o segundo é um verdadeiro problema, para o qual existe a melhor resposta possível.

Assim, a prova precisa ser utilizada mais como ferramenta de avaliação, que aponta os avanços e os limites de um processo educativo, em termos da aprendizagem de conceitos, noções e capacidades, especialmente as de leitura, escrita e uso de números, por parte dos aprendizes. A prova deve explorar não só *conteúdos conceituais* (*Aprender a conhecer*), mas especialmente *procedimentais* (*Aprender a fazer*). Em alguns casos, os dados inferíveis de uma prova propiciam a exploração de *conteúdos atitudinais* (*Aprender a ser*). Vale citar o que expressa o documento introdutório aos PCN de Ensino Fundamental a respeito. Vejamos:

Conteúdos conceituais referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem organizar a realidade. (...) Aprender conceitos permite atribuir significados aos conteúdos aprendidos e relacioná-los a outros. (...)

Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Assim, os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula.

Já os conteúdos atitudinais permeiam todo o conhecimento escolar. A escola é um contexto socializador, gerador de atitudes relativas ao conhecimento, ao professor, aos colegas, às disciplinas, às tarefas e à sociedade. A não-compreensão de atitudes, valores e normas como conteúdos escolares faz com que estes sejam comunicados sobretudo de forma inadvertida — acabam por ser aprendidos sem que haja uma deliberação clara sobre esse ensinamento.

(BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 51-52.)

Para funcionar como instrumento de avaliação diagnóstica, especificamente quanto às capacidades de linguagem dos jovens e suas práticas de letramento, a prova escrita deve conter questões que os desafiem. Algumas possibilidades são: a) solucionar situações-problema de uso da linguagem; b)

avaliar a (in)adequação de certos textos a certas situações comunicativas; c) produzir um texto em um gênero que seja adequado a certa demanda social; entre outras possibilidades.

Um exemplo:

1. Se você estivesse em busca de um emprego de vendedor, qual dos textos a seguir poderia trazer informações importantes?

- a) uma notícia de jornal sobre abertura de nova loja de varejo na região;
- b) anúncio classificado oferecendo vaga de vendedor;
- c) propaganda de produto vendido em lojas;
- d) anúncio de curso profissionalizante para vendedor;
- e) um livro de poemas.

Explique sua escolha:

2. Qual deles seria mais útil para ajudá-lo a encontrar o emprego mais rapidamente? Explique.

3. Qual deles não serviria? Explique.

Na primeira questão, o jovem teria de mobilizar a sua **competência metagenérica** para escolher qual dos textos, de acordo com sua função social específica, poderia lhe ser mais útil. E não há uma resposta única em nenhum dos casos. O mais provável é que o jovem aponte o anúncio classificado como o mais útil. No entanto, outros podem apontar o anúncio do curso profissionalizante, argumentando que a participação em um curso é que garantirá a obtenção do emprego. Outro aspecto que pode ser avaliado é capacidade de identificar as finalidades sociais de textos variados e usar esse conhecimento para fazer uma busca por informações mais eficazes nos meios de comunicação. Pode-se ainda vislumbrar o valor atribuído pelo jovem a diferentes textos. Caso ele aponte, por exemplo, o texto literário como o menos útil, é possível refletir sobre o significado que a leitura literária tem na vida desse jovem, além das implicações dessa visão para a sua percepção como leitor e a sua disposição para a prática de leituras de caráter “não-utilitário”.

Competência metagenérica

É a capacidade de reconhecer e de produzir um texto em dado gênero. Para Koch (2004), é essa competência que possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, e até mesmo que os denominemos. Ela possibilita, inclusive, a intercompreensão, já que abrange os conhecimentos sobre a própria situação de interação (interlocutores, finalidades sociais, formas típicas do gênero etc.). O produtor do texto conta com essa competência, com o acionamento dos conhecimentos prévios dos seus leitores a respeito do gênero em questão.

Na resolução dessas questões de prova, pode-se ainda avaliar a capacidade do aluno de redigir uma explicação simples. Esta pode envolver múltiplos saberes acerca da língua, desde a organização da informação textual (estruturação das frases, ligação entre elas etc.), passando pelo repertório vocabular, até o domínio de padrões de escrita (pontuação, distribuição do texto nas linhas etc.) e da norma padrão (ortografia, concordância, regência), em uma avaliação em que o aluno precisa fazer escolhas e justificá-las, por escrito. Consideramos mais pertinente identificar problemas linguísticos formais (de grafia ou de atendimento à norma culta) nos textos dos jovens quando eles se veem desafiados a se expressar por escrito e não quando são solicitados a completar lacunas com X ou CH ou a escolher entre “assistir o filme” ou “assistir ao filme”.

Outra estratégia avaliativa seria o contraste entre explicações orais e escritas das questões, tanto para aqueles jovens com dificuldades para elaborar o texto escrito, quanto para aqueles que argumentam com clareza na escrita, mas que nem sempre conseguem expressar bem seus argumentos na modalidade oral. Essa comparação pode trazer dados importantes sobre sua capacidade de argumentação, evidenciando, de certa forma, até que ponto ela se encontra desenvolvida, seja na modalidade oral, seja na escrita.

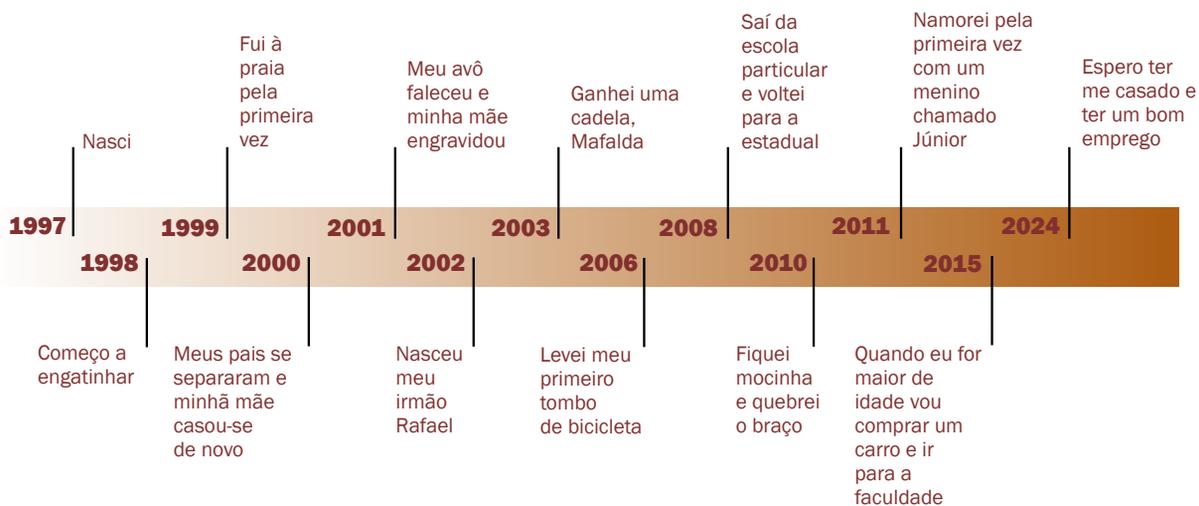
Em suma, a prova escrita pode constituir valioso instrumento de avaliação diagnóstica, desde que se formulem as questões adequadas e que os desafios se refiram menos à ativação da memória e mais à mobilização de capacidades – manifestadas na escrita – de escolher, argumentar, explicar, relatar, descrever, comparar, inferir, sintetizar, relacionar, contrapor... Pensar e se expressar.

Linha do tempo: quem fui, quem sou, quem quero ser

A construção de uma linha do tempo com marcos importantes na vida do jovem pode ser um passo inicial para conhecê-lo melhor. Ela pode ser montada com base em imagens e pequenas frases que remetam a acontecimentos e datas marcantes. Caso aponte também para experiências com leitura e escrita, pode trazer dados sobre os tipos de interação que os jovens tiveram com mediadores de leitura/escrita, com objetos de leitura, com textos produzidos, com espaços destinados à (ou escolhidos para) leitura/escrita, com objetivos de leitura/escrita e outros.

Ao escolher o que estará ou não na linha do tempo, o jovem revê, relembra e “reposiciona” momentos de sua trajetória de vida. Ao lançar hipóteses sobre quem será daqui a algum tempo, o jovem pode projetar seus desejos e necessidades, indicando caminhos – pessoais, escolares, profissionais – que, imagina, devam ser trilhados. Vale salientar que esse tempo pode ser um futuro próximo, de modo que as aspirações dialoguem de forma mais imediata com as contingências reais de vida desse jovem. A participação em projeto de Ongs objetiva, em última instância, que ele melhor vislumbre esse futuro.

Linha do tempo da vida de Dafny, 15 anos (mato-grossense).



Uma leitura atenta desse instrumento permite ainda, aos educadores, reconhecer as potencialidades e os limites dos sujeitos com os quais se envolverão nas atividades formativas.

A linha do tempo pode ainda ser o marco zero na montagem de um portfólio desse jovem. Pode se constituir como rico instrumento de avaliação processual, pois registra as atividades realizadas, os textos escritos produzidos, os comentários sobre vivências, aprendizagens, experiências. Pode ter ainda um formato digital, em que vídeos e arquivos em áudio se incorporem aos dados escritos.

Se for adotada a dinâmica da revisão periódica dessa linha do tempo, ela pode se converter em instrumento de autoavaliação do jovem, seguindo o princípio de que “minha vida tem história”. Serve ainda para que o jovem avalie sua trajetória formativa no projeto.

O que um questionário pode revelar sobre práticas de letramento digital dos jovens?

Questionários não são novidade no universo de Ongs e de projetos sociais em geral. O recurso tem validade e, por isso, é bastante usado. Os problemas ocorrem quando a utilização é excessiva, em detrimento de outras fontes de informações, quando é mal direcionado ou quando é pouco aproveitado.

No entanto, o aproveitamento que se faz desse instrumento pode ser potencializado, especialmente quando se trata de entrever práticas de letramento do grupo atendido por projetos educativos desenvolvidos fora da escola.

Projetos de letramento digital, como o *Garagem Digital*, desenvolvido pela Fundação Abrinq entre 2001 e 2006 no Ceará e em São Paulo, utilizam um questionário detalhado para mapear as práticas de letramento digital dos jovens que pretendem ter como participantes.

Nesse instrumento, denominado *Ferramenta 11: Instrumental de avaliação do jovem pelo educador - Marco Zero*, há diversas questões que, aparentemente, teriam a ver apenas com a habilidade de lidar com ferramentas de *software* consideradas bastante acessíveis atualmente. Analisemos as duas questões iniciais desse instrumento:

Ferramenta 11 : Instrumental de avaliação do jovem pelo educador - Marco Zero

1. Criar uma pasta com o seu nome no lugar indicado pelo educador (o educador fornece para o jovem um caminho na rede que leve a uma pasta já com algumas outras pastas e arquivos gravados)

Não realiza

Realiza com dificuldade

Realiza com facilidade

2. Procurar na internet a imagem de um animal.

Não realiza

Realiza com dificuldade

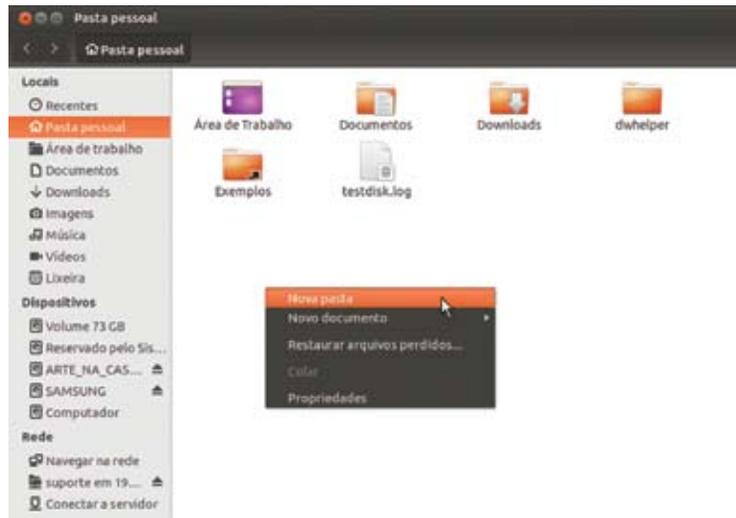
Realiza com facilidade

De fato, em ambas as tarefas solicitadas, há diversas práticas de letramento envolvidas. Para criar uma pasta, é preciso conhecer o computador e a configuração de um determinado sistema operacional (Linux e outros) ou identificar o ícone específico ou ler o *link* Nova Pasta ou usar o botão direito do mouse para exibir o menu de possibilidades. Nesse menu, é preciso ler e escolher uma opção como Novo, clicar nela e ler um novo menu, onde se encontra o *link* Pasta. Clica-se nesse *link* e escreve-se, então, o nome da pasta.

Ainda assim, a metáfora das pastas funciona no Windows, mas pode criar dificuldades em outros sistemas, por exemplo. Além disso, a pasta é um objeto cultural (envolve a relação com arquivos, escritórios etc.). Nem todos os sujeitos fazem relação entre o ícone em forma de pasta e os arquivos digitais, ou entre

a ação de “salvar” e o ícone em formato de disquete (que já foi até abolido como mídia de armazenamento de dados...). Não são comuns ainda ícones para *pendrives*, pastas *on-line* (“na nuvem”) e outras novas mídias.

De todo modo, são pequenos passos, de leitura/escrita de palavras e expressões, que se automatizam com a repetição do processo por muitas vezes, quando identificar (mesmo sem ler) o “botão” correto é o passe para concluir toda a tarefa. Entretanto, esse processo, que muitos supõem ser automático desde a sua origem, não é apenas icônico, baseado somente em imagens e símbolos, ou seja, é preciso sempre ler e escrever. Veja abaixo:



Orientações para criação de pasta de arquivos em PC.

A segunda tarefa – procurar na internet a imagem de um animal –, apesar de aparentemente simples, envolve também a leitura e a escrita, além da familiaridade com sites e mecanismos de busca⁵ (*search engines*). Assim, o internauta precisa digitar o nome do que deseja procurar, o que nem sempre o levará direto às imagens, pois são listadas também páginas de definição/ caracterização/ informações básicas sobre o termo buscado.

Pode-se, ainda visitar outros sites, o que implica digitar ou o seu nome, no local da busca (e depois fazer a seleção do site mais indicado, lendo as opções listadas) ou o endereço eletrônico na barra de espaços. Procurar, no site, o local de busca é o passo final, antes de também selecionar o resultado da busca mais satisfatório. Outro caminho é ir direto ao site de buscas ou ao sistema de busca de qualquer site e digitar “gato”. Depois disso, aparecerão várias fotos do animal.

Em suma, as questões consideradas mais simples, já que são as que abrem o questionário de avaliação, propõem tarefas aparentemente banais no universo *on-line*, mas que demandam o acionamento de capacidades de leitura e de escrita dos alunos, ainda que restritas a textos breves. Criar uma nova pasta, buscar uma imagem na internet, enviar um documento criado para a área de trabalho, enviar um *e-mail* com um arquivo em anexo, arquivo esse criado pelo aluno, foram outros pontos avaliados no questionário, que havia sido organizado em ordem crescente de dificuldade. Todas essas tarefas são *práticas de letramento digital*, pois implicam o uso da leitura e/ou da escrita para se realizarem, se configuraram historicamente em contextos de interação digital (ou seja, com o uso de tecnologias

⁵ Os mecanismos de busca varrem a internet a partir de palavra(s)-chave e classificam os sites encontrados por sua ordem de importância naquela busca.

digitais, conectadas ou não à internet). Para Buzzato (2003), letramento digital é “o conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo”.

Letramento digital

O letramento digital é mais que o conhecimento “técnico”: uso de teclados, interfaces gráficas e programas de computador... Ele inclui ainda a habilidade para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente. E ainda a familiaridade com as “normas” que regem a comunicação com outras pessoas através do computador - CMC, entre outras coisas.

(Buzzato, 2006: 25)

Os jovens podem acessar o computador, em casa, na *lan house* ou na escola e por vezes em centros públicos de atendimento e bibliotecas. No entanto, os laboratórios de informática escolares, como acontece em muitos casos, podem apenas ser utilizados para digitação de textos, sem um trabalho ou projeto que amplie as práticas de letramento dos sujeitos ou que desafie esses alunos a irem além do que já sabem.

Lan house e juventudes: sociabilidade e empregabilidade

As *lan houses* são estabelecimentos comerciais nos quais as pessoas pagam para ter acesso à internet. Geralmente o acesso é cobrado por hora e costuma variar entre R\$1,50 e R\$ 5,00. Segundo estudo de Martín-Barbero (2008), mesmo os jovens que têm computador em casa frequentam as *lan houses*, considerados locais de sociabilização na periferia de grandes centros urbanos.

“O capital intelectual dos usuários das lan houses, materializado através das dicas e maior habilidade em lidar com o universo digital e a informática, não se resume somente aos truques para os games. Têm um significado mais amplo que passa inclusive pela empregabilidade. (...)

O conhecimento em informática é um dos atributos que consideram valioso para se tornarem atraentes para o mercado empregador, uma vez que têm como maior expectativa conquistar um trabalho em ‘escritório’. Esse tipo de trabalho tem um valor simbólico de sucesso e distinto de outras funções consideradas como posições menores, como operador de caixa, balconistas.

Por isso, existe entre os adolescentes frequentadores das lan houses da periferia, um discurso e a crença que o tempo dedicado na lan house não é ‘tempo perdido’, mas sim, um ‘tempo útil’, pois estão aprendendo algo que será utilizado no futuro emprego.” (Borges, 2009, p. 232).

É preciso, portanto, ter em conta as práticas de letramento vivenciadas pelos jovens participantes, a fim de que os projetos possam propor atividades mais atentas com os conhecimentos e anseios desses sujeitos. Então, continuando com as problematizações...

Estar fora da escola não é estar fora da escola

O subtítulo acima aponta para mais de uma possibilidade de leitura. De um ponto de vista positivo, estar fora da escola, em uma ação formativa coordenada por uma Ong, no caso do foco específico desta obra, por exemplo, pode significar estar envolvido em situações destinadas à aprendizagem, com planejamento que mobiliza ações, estratégias e recursos em prol do aprendizado.

De um ponto de vista negativo, estar engajado em algum desses projetos pode significar o envolvimento em situações de ensino-aprendizagem limitadas a práticas escolares já questionadas em sua validade e eficácia.

Muitos relatos de experiência de representantes das Ongs afirmam ser comum ter conhecimento de atividades e conteúdos bastante semelhantes àqueles explorados no universo escolar mais conservador. Desde ditados de palavras até fichas sobre conteúdos recorrentes nos currículos escolares, são várias as situações em que se desvencilhar de um modelo escolar mais tradicional de educação não se revela tarefa fácil.

Entretanto talvez a mais valiosa vantagem das Ongs seja justamente a de não precisar se pautar apenas por aquilo que a escola faz. E aqui não vai uma crítica absoluta ao fazer pedagógico que se corporifica nas escolas, mas uma saudação à possibilidade inventiva de cada Ong, como espaço privilegiado para (re)inventar os caminhos da educação, inclusive de forma colaborativa com os jovens, protagonistas dos projetos que integram.

É sempre possível e recomendado que as Ongs possam dialogar com práticas escolares de sucesso e procurar ampliar seu próprio trabalho com os jovens. Para que isso possa acontecer, porém, é necessário realizar uma avaliação diagnóstica adequada para conhecer o que os jovens já realizam na instituição escolar.

Algumas organizações têm por objetivo a (re)inserção dos jovens no cotidiano escolar, oferecendo, por exemplo, cursos preparatórios para o vestibular. Assim, os alunos frequentam aulas tais como as oferecidas em escolas regulares ou em cursos privados. Em contextos dessa natureza, os conteúdos curriculares são explorados tendo em vista esse objetivo específico e a Ong costuma reproduzir práticas escolares convencionais, desde a configuração das aulas, até as atividades propostas e estratégias usadas.

Não se nega, aqui, o direito dos jovens de terem acesso ao conhecimento escolar e às práticas de ensino-aprendizagem próprias dessa instituição. O questionamento diz respeito à exclusividade dessas práticas como via de acesso à cultura letrada e à ampliação das possibilidades de atuação na sociedade contemporânea, fortemente regulada pela escrita.

O desafio posto para as Ongs é, na verdade, formular eventos de letramento e práticas que sejam pró-

prios dessas instituições e não uma extensão da escola. A busca por uma “identidade” própria nesses projetos é sempre uma das metas a serem alcançadas. Essa busca também motivou a publicação deste livro.

Não se trata de apenas reproduzir o modelo escolar, mas de pensar o espaço da Ong como uma comunidade de práticas de letramento. Nela, o trabalho colaborativo e as atividades desenvolvidas devem ser diferenciados (embora dialoguem com as práticas escolares), uma vez que os objetivos e possibilidades são outros.

Essa especificidade termina por se constituir em outra vantagem que as Ongs têm na comparação com instituições de cunho escolar: a possibilidade de terem como objetivo, para além das metas escolares, colocar a leitura e a escrita a serviço de um papel mais amplo na vida dos jovens.

Vale salientar, porém, que a própria escola já repensa tais caminhos. Há uma busca cada vez maior pela implementação de projetos pedagógicos, que localizem as práticas de leitura e escrita como centrais para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o trabalho com *projetos de letramento* (Kleiman, 2006) pode vir a ser uma saída viável:

(...) os questionamentos e interesses de ordem social por parte dos indivíduos ou grupos de indivíduos numa turma — como, por exemplo, o interesse em atividades com o objetivo de fortalecer elos identitários com outros jovens, ou de realizar ações cidadãs — podem vir a ser a mola propulsora para a elaboração de um projeto cuja característica definidora deve ser o letramento — as atividades de leitura e produção textual como ferramenta-chave do projeto e das construções identitárias dos jovens (inclusive as de bons leitores, de escritores competentes, de estudantes bem-sucedidos). A estratégia para a construção de relações entre as práticas não-escolares e as escolares envolve a observação e identificação de questões sociais de cidadania, identidade, inclusão, que mobilizam os jovens e que poderão fornecer o eixo temático para os projetos. (Kleiman, 2006: 31).

Um exemplo de projeto pedagógico com foco no letramento foi implementado e refletido por Rosana Cunha (2008). A meta final era criar um jornal escolar. Um dos cuidados no encaminhamento do projeto foi não limitá-lo a uma configuração escolar:

Esse foi um dos princípios orientadores da proposta de elaboração do jornal escolar; em vez de produzir textos cujo objetivo fosse simplesmente testar a competência escrita do aluno sob o ponto de vista da avaliação do professor, os alunos iriam produzir textos que, partindo de sua realidade própria, de suas práticas sociais, iriam efetivamente ser lidos por outras pessoas, por outros alunos, professores, funcionários da escola e mesmo por outras pessoas fora dela. (Cunha, 2008: 501).

Outras iniciativas podem envolver ainda práticas de letramento digitais, como a criação de *blogs* concebidos e alimentados pelos próprios estudantes, cujas finalidades sejam semelhantes às dos inúmeros *blogs* já existentes, de autoria de jovens e de crianças.

Quase todos os blogs giram em torno do compartilhamento com outros internautas: os blogueiros desejam ter muitos acessos em sua página e, de preferência, muitos comentários a suas postagens (os “posts”). Os temas variam bastante, indo desde a formação de grupos relativos a cursos, instituições ou laços familiares; afinidade por interesses específicos (estilos de música, esportes, artistas, coleções, formas de diversão – cinema, teatro etc.), passando por notícias e novidades recentes sobre diversos temas (política, arte, cotidiano, como itens de consumo, dicas de beleza, lançamentos de livros, DVDs, CDs, “baladas” preferidas e muitos outros), além de criações literárias (poemas, crônicas, contos), colunas de opinião e relatos de experiências. Nesse último caso, é comum que se crie uma espécie de comunidade (sempre aberta e em mutação), que se une em torno de vivências partilhadas (vícios de diversos tipos, doenças, espiritualidade...).

Essas práticas de letramento foram criadas fora da escola, mas podem ser por ela aproveitadas e potencializadas em situações de ensino-aprendizagem, especialmente por fazerem parte do universo dos jovens contemporâneos, principalmente dos centros urbanos, mas não exclusivamente, uma vez que a conexão à internet está cada vez mais popularizada e com boa capilaridade no país.

Ampliando a discussão sobre a redação escolar, pode-se dizer que, ao longo de anos de práticas de produção de texto dentro da escola, esse gênero tem se estabilizado. Produzida no âmbito da escola, a redação escolar se caracteriza por atender a objetivos próprios da instituição:

O objetivo, raramente explicitado, de escrever a dissertação é estritamente disciplinar, uma vez que o aluno escreve para cumprir uma exigência do professor ou treinar para passar em concursos públicos e/ou no vestibular. Não podemos negar aqui o fato de que a escrita escolar, especialmente a redação, acabou se transformando em um bem cultural desejável por “medir” a escolarização dos candidatos a um emprego ou a entrada em um curso de nível superior.

(Bunzen, 2006: 148)

Assim, os objetivos seriam ensinar padrões de escrita compatíveis com o que se espera em termos de letramento escolar, avaliar a apropriação da norma padrão e de convenções ortográficas e estender a compreensão de temas diversos, muitos deles trabalhados em atividades de leitura. De “brinde”, os resultados serviriam também como instrumento de avaliação, de medição desses resultados, perseguidos em todos os anos da escolarização.

E onde fica a apropriação das estratégias de escrita, incluindo os gêneros diversos, que as situações cotidianas colocam como necessárias aos cidadãos? Em muitos casos, ficam em segundo ou terceiro plano, dado o privilégio dos objetivos estritamente escolares.

Porém, mesmo em situações mais fechadas em termos de possibilidades de inovação, como concursos vestibulares, já é possível entrever a busca pela diversidade de situações em que nos deparamos com a necessidade de escrever. O vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por exemplo, nessa tentativa, permite que o candidato escolha um entre três gêneros diferentes para redigir o seu texto. Isso permite minimizar os efeitos do caráter escolar/avaliativo dessa escrita, que ainda permanecem, dadas: a) a simulação dos interlocutores envolvidos e da finalidade da produção escrita, que, em última análise, ainda são respectivamente, de um lado, um aluno e, de outro, uma banca de examinadores (à semelhança da díade aluno e professor, na escola); e b) o destaque dos

critérios de avaliação, aplicados aos textos produzidos, acerca das condições mínimas exigidas para o vestibulando ingressar no ensino superior na instituição.

No vestibular de 2011, as propostas englobaram a produção de a) um comentário a ser enviado a uma emissora de TV, sobre matéria publicada no site; b) um discurso de apresentação de evento sobre educação científica nas escolas, organizado pelo apresentador, um líder do grêmio estudantil; c) artigo jornalístico opinativo para uma série especial. Os candidatos precisavam se projetar em cada situação, assumindo, em cada proposta, pontos de vista relacionados a papéis sociais distintos dos interlocutores envolvidos, assim como as especificidades dos gêneros e dos meios de circulação dos textos.

As Ongs, nesse caso, têm ampla liberdade para avançar em termos de ensino de escrita, podendo consolidar propostas e projetos que contemplem finalidades relevantes para os jovens envolvidos em suas ações de formação. Para isso, podem amparar-se nos princípios mais recentes adotados para o trabalho com a escrita na escola, que estabelecem a exposição à diversidade de gêneros e de esferas discursivas assim como a aproximação, o mais possível, de práticas de escrita autênticas, em que há: uma razão para se escrever, alguém que decide escrever (ou que precisa escrever) para outra pessoa, assumindo-se como sujeito desse discurso; a mobilização de estratégias para se dizer o que se tem a dizer. Nessa direção, escrever pode ser mais que uma tarefa de escola ou da Ong, passando a ser uma prática social com significado mais amplo.

Para além da apropriação de capacidades de linguagem, da ampliação da competência metagenérica, do partilhamento de informações via rede, vale lembrar práticas de leitura que, se não são formativas no sentido mais pragmático do termo, de uma finalidade prática imediata, são formativas em termos de constituição da pessoa humana.

O trabalho com a leitura literária que venha a ser realizado nas Ongs tem a liberdade de não precisar se prender a historiografia de autores, obras e estilos de época ou correntes literárias, caminhos esses já postos em xeque no âmbito dos debates sobre o ensino de literatura na escola.

Nunca é demais pontuar a relevância da leitura literária na vida e na formação das pessoas. Ainda que a arte literária, como outras formas de arte, não precise ter “serventia” imediata, não se pode deixar de reconhecer sua contribuição à “humanização” das pessoas.

*Entendo aqui por **humanização** (já que tenho falado tanto nela), como um processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do amor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza. (Candido, 1989: 22).*

Michèle Petit investigou a relação com a leitura estabelecida pelos jovens residentes na periferia de Paris, muitos deles imigrantes, cujas práticas de letramento diferiam, em grande medida, das práticas de leitura “esperadas” pela escola. No entanto, entre esses mesmos jovens, as experiências de leitura literária parecem assumir uma função reveladora, mostrando o que se encontrava oculto e não podia ser dito. Vejamos o que pensam e sentem alguns desses alunos:

Por meio do livro, quando temos nossos próprios pensamentos, angústias, enfim, não sei, acredito que o fato de saber que outras pessoas também sentiram o mesmo, o expressaram, é muito importante. Talvez seja porque o outro diz melhor do que eu. Há uma espécie de força, de vitalidade que emana de mim porque o que ele diz, por n razões, eu experimento intensamente. Pilar. (Petit, 2008: 75).

Não quero ser culto, não ligo a mínima, o que me interessa, em relação à literatura, é experimentar uma emoção, sentir-me próximo das outras pessoas capazes de expressar pensamentos que posso ter. Matoub. (Ibid, p. 75).

O papel dos mediadores de leitura, no entanto, para a antropóloga, pode revelar preconceitos arraigados. Estes últimos tendem a contribuir para a manutenção de mitos e separações no que tange à leitura literária, na medida em que, frequentemente, os mencionados mediadores tendem a preferir

(...) encerrar os leitores vindos de meios sociais desfavorecidos em leituras consideradas 'úteis', ou seja, aquelas que supostamente lhes serviriam de forma imediata em seus estudos ou na procura de um emprego. Ou então lhes concedem algumas leituras de 'distração', dois ou três best-sellers de baixa qualidade. O resto é reservado à 'alta cultura', à elite. Mas com esta classificação em leituras úteis, leituras de distração e de alta cultura, parece-me que passamos ao largo de uma das dimensões essenciais da leitura, mencionadas com frequência pelos leitores quando relembram sua descoberta de textos: seu encontro com as palavras que lhes permitiram simbolizar sua experiência, dar um sentido a sua vida, construir-se. (Petit, 2008, 77-78).

Sobre o impacto que a leitura literária e a apreciação estética da arte podem ter sobre os jovens, vale a pena reiterar as vozes juvenis antes citadas e reproduzir o que diz Michèle Petit (2008: 53):

Repito que é sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem, e suas trajetórias podem mudar de rumo depois de algum encontro. Esses encontros, essas interações, às vezes, são proporcionados por uma biblioteca, quer seja um encontro com um bibliotecário, com outros usuários ou com um escritor que esteja de passagem. Podem ser também, certamente, encontros com os objetos que ali se encontram. Com algo que se aprende. Ou com a voz de um poeta, com o espanto de um erudito ou de um viajante, com o gesto de um pintor, que podem ser redescobertos e compartilhados de uma maneira muito ampla, mas que nos tocam de forma individual.

A vantagem de um currículo em aberto, em permanente (re)elaboração, que dialoga com esferas múltiplas de atuação dos sujeitos – profissional, familiar, escolar – é um dos diferenciais no trabalho que pode ser desenvolvido pelas Ongs, nos projetos por elas implementados. Tal arejamento não se confunde com falta de planejamento, ausência de metas e objetivos ou com o uso de metodologias intuitivas e espontaneístas. Trata-se, sim, de ampliar as possibilidades de ler, escrever e lidar com números por parte dos sujeitos participantes dos projetos.

Ampliando aprendizagens: cultura escrita e projetos com jovens em Ongs

Como já mencionado no Capítulo 1, os projetos voltados para a juventude, coordenados por Ongs, podem assumir configurações bastante diversificadas. Neste capítulo, buscaremos descrever, com o apoio em depoimentos de responsáveis pelos projetos, como algumas ações que envolveram práticas de leitura e de escrita significativas foram desenvolvidas. A finalidade é, a partir das ações formativas concretas voltadas para os jovens, refletir sobre como o trabalho educativo realizado em ambientes não escolares possibilita aprendizagens mediadas em grande parte por práticas de letramento específicas.

Partindo do pressuposto de que a cultura escrita permeia a construção dessas aprendizagens, pretendemos oferecer indicações que ajudem a pensar sobre a seguinte questão: Como as ONGs podem pôr em prática atividades de leitura e escrita significativas, desenvolvendo efetivos *projetos de letramento* (ver p. 53 , cap. 2). Se implementados junto aos grupos de jovens no espaço de trabalho das Ongs, os projetos possibilitam a criação de *comunidades de práticas*, as quais, na nossa análise, podem se converter em *comunidades de aprendizagem* com ricas experiências a partilhar.

Muitos desses projetos vão se reorganizando conforme o trabalho se desenvolve, a depender do envolvimento dos jovens, da disponibilidade de recursos – humanos e materiais –, das instituições, das capacidades e habilidades mobilizadas, entre outros fatores. Essa reorganização exige um manejo por parte dos coordenadores e dos jovens que permita rever as tarefas e etapas planejadas, a cada momento. Um dos princípios é que as atividades de leitura e escrita podem ser desenvolvidas por qualquer instrutor ou professor, não estando restritas ao campo de ação dos professores de Língua Portuguesa. Do mesmo que, na escola, “todo professor é professor de leitura e de escrita”, nos projetos coordenados por Ongs, todos podem criar eventos de letramento e fomentar práticas específicas nas propostas de trabalho junto aos jovens.

As Ongs que coordenam os projetos a serem analisados têm perfil diversificado quanto ao público que atendem e quanto aos tipos de trabalho que desenvolvem.

A Ong Projeto Pérola é uma associação de caráter social que visa desenvolver a consciência protagonista nas comunidades assistidas, a fim de que os jovens atendidos utilizem os conhecimentos ao longo do curso e acreditem em seu potencial. Sua missão é “promover a conquista da dignidade de grupos sociais, prioritariamente jovens, valorizando talentos e lideranças através de ferramentas sociais”. Fundado em 2000, o Projeto Pérola está sediado em Sorocaba/SP, mas atua também em diversos municípios vizinhos.⁶ (<http://www.perola.org.br/>)

A Associação Ser Cidadão é uma organização sem fins lucrativos, certificada como OSCIP,⁷ que realiza projetos de desenvolvimento humano, através da educação, da cultura e da capacitação profissional para jovens e adultos procedentes de comunidades com baixo investimento social. Sua missão é “promover uma Educação Solidária que contribua com o desenvolvimento pessoal, profissional e social do cidadão”. Fundada em 2002, está sediada no bairro de Santa Cruz, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro/RJ.⁸ (<http://www.secidadao.org.br/>)

O Instituto Aliança é outra associação sem fins lucrativos, qualificada como OSCIP, que tem como missão “educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável em âmbito nacional”. Seus projetos estão organizados em quatro áreas temáticas: Educação Sexual, Saúde e Cidadania; Educação para a Inserção Socioproductiva; Direitos Humanos; e Participação Social e Política. Fundada em 2002, tem sede na cidade de Salvador/BA, mas desenvolve projetos em diferentes estados e municípios.⁹ (<http://www.institutoalianca.org.br/>)

O Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto é uma associação sem fins lucrativos, qualificada como OSCIP, cuja missão é “articular e contribuir para a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, familiares e população em situação de rua da zona leste de São Paulo, através de programas socioeducativos, desenvolvidos em unidades de atendimento favorecendo o protagonismo social”. Fundada em 1946, está sediada no bairro do Belenzinho, na cidade de São Paulo/SP, mas atua em diferentes bairros da região.¹⁰ (www.acolhe.org.br)

A seguir, serão relatadas e comentadas as atividades realizadas em quatro projetos promovidos por Ongs, de agora em diante chamados *Projeto 1*, *Projeto 2*, *Projeto 3* e *Projeto 4*. Passemos ao primeiro deles.

⁶ Em 2012, contava com 52 unidades, sendo 33 localizadas na cidade de Sorocaba e as demais distribuídas nas cidades de Iperó, Itapetininga, Mairinque, Piracicaba, Salto e Votorantim.

⁷ OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público é um título obtido por associações civis sem fins lucrativos, emitido pelo Ministério da Justiça, que lhes permite celebrar termos de parceria com o poder público, cuja prestação de contas é analisada pelo Ministério Público.

⁸ Em 2012, contava com seis núcleos em diferentes bairros do Rio de Janeiro.

⁹ Em 2012, estava presente em 14 estados e 84 municípios.

¹⁰ Em 2009, contava com 57 unidades, atendendo 7600 crianças, adolescentes e jovens, 450 adultos em situação de rua, 180 idosos e 2.100 famílias.

1. Projeto 1

1.1 Mecânica do automóvel, leitura e escrita: vamos combinar?

O primeiro projeto a ser descrito foi implementado em 2008 e enfocou a área de habilidade técnica em mecânica automotiva. Envolveu 40 jovens entre 15 e 18 anos e tinha como objetivo final a produção de um manual de serviço para explicar como se faz o reparo do sistema de arrefecimento do motor de bomba d'água e como montar e desmontar esse motor. O projeto nasceu da necessidade de criar um material didático impresso que explicasse aos futuros alunos o passo a passo da tarefa específica.

Segundo o instrutor do curso, não estava disponível um material escrito que ajudasse a ensinar a tarefa. Assim, as aulas eram ministradas com apoio da exposição oral do professor, de um manual impresso do fabricante, expondo os componentes do motor, e de anotações feitas no quadro pelo professor. Ao final de cada módulo, não restava, como resultado do trabalho desenvolvido, nenhum registro das aprendizagens, exceto notas escritas esparsas nos cadernos. Dada a natureza prática do que deveria ser aprendido – montar e desmontar o sistema de arrefecimento, lidando manualmente com as peças –, a maior parte das instruções era dada apenas oralmente, acompanhada da demonstração prática dos procedimentos. Conseqüentemente, no começo de cada novo módulo, não havia material que abordasse, especificamente, o processo de montagem do motor e os alunos tinham de se valer apenas do manual do fabricante do motor. Como este não fora criado com finalidades didáticas, sua funcionalidade na realização das tarefas do curso ficava restrita.

A escrita de um material didático a esse respeito viria, portanto, cumprir três objetivos principais:

1. servir como instrumento de avaliação das aprendizagens na área de mecânica;
2. dar oportunidade para a ampliação de capacidades de (uso da) linguagem, especialmente de produção escrita: assunção, pelos alunos, do papel de sujeito-autor, que escreve com finalidade do texto, público e suporte previamente definidos; familiarização com o gênero *manual de serviço*;
3. dar acesso aos alunos das próximas turmas a um material didático escrito que ajudasse a compreender as etapas envolvidas na montagem e desmontagem do motor de bomba d'água, conteúdo central do curso.

Como consequência desses objetivos bastante pragmáticos, a construção do material didático pelos alunos poria em circulação um produto da cultura escrita criado em contexto educativo não escolar e voltado para as finalidades emergentes nas interações aí ocorridas, contribuindo para a reconfiguração do *sistema de gêneros* (Bazerman, 2005), já existente e significativo para os jovens em formação. Esse sistema englobava diversos gêneros, articulados entre si, que possibilitava aos alunos a participação efetiva no curso de formação profissional: exposição oral do professor; interações orais nos momentos de explicação, entre alunos e professores; manual impresso do equipamento; anotações no quadro feitas pelo professor; anotações nos cadernos, feitas pelos alunos, entre outros. No Projeto 1, o *manual de serviço* integraria esse sistema de gêneros partilhado pelos jovens envolvidos no curso de mecânica, inclusive entre aqueles pertencentes a turmas distintas. Estaria inserido, portanto,

na cultura local do curso oferecido, mediando os eventos de letramento que se concretizam nesse contexto educativo.

Sistema de gêneros

Bazerman, em sua obra *Gêneros textuais, tipificação e interação* (2005), define um sistema de gêneros como “os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos” (p. 32). Alunos, por exemplo, utilizam um conjunto de gêneros como anotações pessoais, questionamentos, rascunhos, agenda escolar, seminários, e-mails sobre as disciplinas e cursos. Esse sistema de gêneros é parte do *sistema de atividades* da sala de aula.

1.2 Finalidades e conteúdos do Projeto 1: ler e escrever para aprender e ensinar

O projeto buscou considerar “as dificuldades de leitura e de escrita dos jovens no processo de leitura, interpretação e utilização dos manuais técnicos, bem como promover a construção detalhada de um manual que sirva de referência na execução das tarefas dos sistemas e reparos necessários. Neste processo, a capacidade do jovem de apropriar-se da linguagem técnica responde às necessidades práticas.” (cf. Projeto “Construção do manual de uma tarefa”, 2008, p. 1).

Para cumprir essas finalidades, o projeto partiu da seguinte questão norteadora:

É possível, a partir da prática [de tarefas de mecânica], construir, interpretar e utilizar um manual de serviço?

Supondo uma resposta positiva, o projeto passou, então, a incorporar questões diversas, tanto para os educadores (*Como estimular o jovem à prática da escrita? Como estimular a leitura? De que forma trabalhar a leitura e a interpretação de palavras e números prazerosamente? Como ampliar o acesso do jovem à informação de qualidade?*), quanto para os jovens (*Como construir um texto, contendo informações precisas das etapas do processo? Como buscar a melhoria contínua da escrita? Como utilizar outras ferramentas que estimulem a interpretação [ex.: imagens, gráficos etc.]?*)

Os conteúdos do curso englobavam os seguintes tópicos:

1. Definição de motor de ciclo Otto.
2. Função do sistema de arrefecimento (abordado na produção do manual de serviço).
3. Função dos componentes do conjunto de bomba d'água.
4. Funcionamento geral do sistema de arrefecimento.
5. Manutenção preventiva do sistema e proteção ao meio ambiente.
6. Leitura e interpretação de gráficos e desenhos técnicos.
7. Registro sistematizado de etapas.
8. Uso das ferramentas de edição de texto e de planilha eletrônica.
9. Leitura e interpretação de textos simples e complexos relacionados ao mundo do trabalho.

Entre os tópicos previstos, já se encontravam práticas de leitura e escrita de textos relacionados ao mundo do trabalho – itens 6, 7 e 9 –, esfera à qual se dedica boa parte das ações formativas promovidas pela Ong. Além disso, o curso previa contemplar o manejo de ferramentas digitais para escrita de textos e realização de cálculos e registros (numéricos ou não) diversos, com o uso do editor de textos e da planilha eletrônica. Uma das dimensões das práticas de letramento digitais é a sua relevância, cada vez maior, para outras práticas de letramento em contextos escolares e também não escolares.

Porém, observando-se os demais tópicos do programa de curso, relativos à mecânica de automóveis, podem-se também inferir diversas práticas de letramento necessárias à sua aprendizagem. De forma semelhante ao que acontece em outros contextos educativos, há vários gêneros criados com vistas a permitir as aprendizagens e regular as interações, tais como ouvir explicações e anotar, ler manual do equipamento com esquemas e textos de caráter instrucional, formular questões a partir dessas leituras etc.

A tarefa do curso de mecânica focalizada distingue-se das práticas realizadas na escola pelo fato de que aprender a realizá-la não é uma necessidade que se esgota, no curto prazo, nos objetivos escolares; trata-se de um conhecimento que poderá facilitar o acesso ao mercado de trabalho, constituindo parte das garantias dos jovens no que toca ao seu próprio sustento, uma das metas de quem se dispõe a participar de um curso voltado para a formação profissional.¹¹

Para conhecer e apreender os conceitos e características técnicas do tipo de motor em estudo, objeto dos tópicos 1 a 5 do programa, terá sido necessário ler textos expositivos, ouvir explicações do professor, transcrever suas notas do quadro, responder exercícios escritos, realizar procedimentos práticos ou ainda fazer uma combinação de algumas dessas tarefas.

¹¹ Embora não tenhamos coletado dados a esse respeito, podemos supor que, nesse contexto, o envolvimento dos alunos jovens com a aprendizagem assume contornos em parte distintos do modo como eles interagem com o conhecimento mais tipicamente escolar.

Note-se que o item 6 especifica gêneros de texto inescapáveis aos alunos do curso de mecânica: gráficos e desenhos técnicos. Tais desenhos serviram, certamente, como exemplo para as ilustrações usadas no manual de serviço que os alunos produziram ao final do trabalho. Isso porque os chamados “desenhos técnicos” ou as imagens usadas em gêneros de divulgação científica devem atender a duas características básicas: a *precisão* e a *didaticidade*. Ao mesmo tempo em que devem buscar o rigor técnico quanto ao que representam, não podem prescindir da clareza, já que sua função é explicar e tornar certo conhecimento acessível ao aprendiz ou ao leitor leigo.

Imagens e divulgação científica

Os gêneros de divulgação científica se valem de estratégias discursivas diversas: uso de metáforas, paráfrases e expressões sinônimas; inserção de pequenas narrativas; associação com imagens variadas: desenhos, diagramas, infográficos, tabelas, diversas espécies de quadros.

(Mendonça, 2008, p. 49).

CICLO EVOLUTIVO DO MOSQUITO

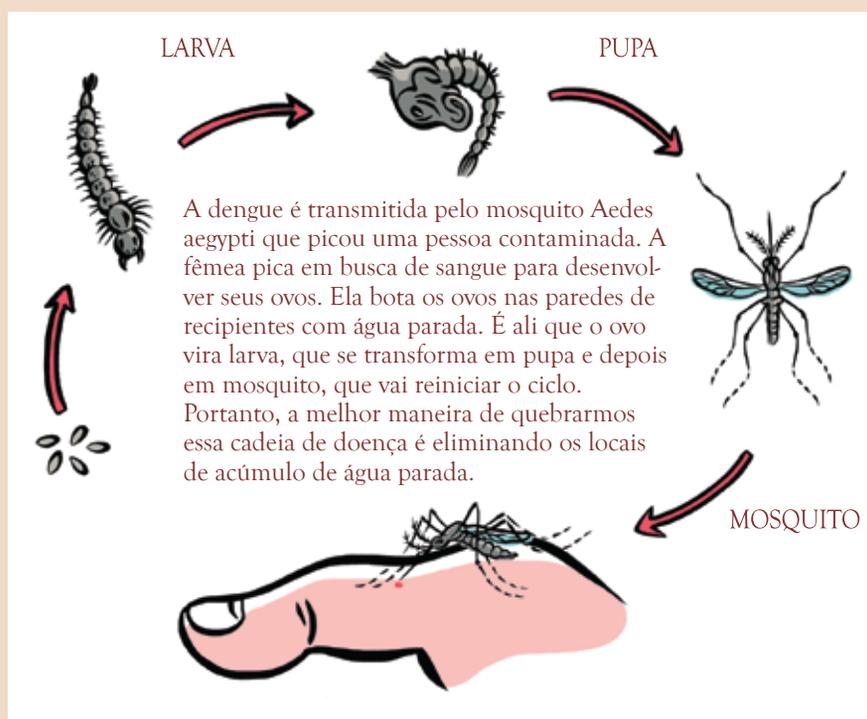


Ilustração feita a partir de diagramas encontrados em materiais educativos.

No caso do curso em questão, o texto produzido seria um **manual de serviço**, não um *manual de instruções*. Sua eficácia exigiria, portanto, clareza e precisão das explicações tendo em vista os leitores do material, aprendizes como os alunos que produziram o texto, e a situação de leitura do manual, um contexto educativo com caráter de formação profissional.

O que é um manual de serviço?

Gênero cuja finalidade é ajudar na operação e manutenção de equipamentos, objetos, software e ferramentas. Contém informações técnicas (dados sobre modelo fabricado, capacidade, voltagem, dimensões, componentes etc.), instruções de uso/montagem, reparos simples e manuseio. Quando vem acompanhado de imagens, estas não só ilustram, mas constituem o próprio texto explicativo do manual, associando-se ao texto verbal.

Veja páginas de um Manual de Serviço. Há um desenho esquemático das peças do cabeçote de válvula de motocicleta, seguido das instruções para realizar reparo e manutenção, das ferramentas necessárias, além das especificações do modelo:

CABEÇOTE/ VÁLVULAS

INFORMAÇÕES DE SERVIÇO

Os serviços de manutenção e inspeção do cabeçote e válvulas podem ser executados com o motor instalado. O óleo de lubrificação do comando de válvulas atinge o cabeçote através de duas passagens de óleo no cilindro. As válvulas de controle de óleo não podem estar obstruídas; os anéis de vedação e pinos-guia devem estar posicionados corretamente antes da instalação do cabeçote.

Para lubrificar os ressaltos da árvore de comando, coloque óleo para motor nas cavidades do cabeçote.

ESPECIFICAÇÕES

| Item | | Valor correto | Limite de uso |
|----------------------------------|--------------------------------------|---------------|--------------------|
| Árvore de comando | Altura do ressalto | Admissão | 37,010 – 37,210 mm |
| | | Escape | 37,050 – 37,250 mm |
| | Folga entre árvore e mancal | Extremos | 0,050 – 0,151 mm |
| | | Centro | 0,090 – 0,191 mm |
| | | Empenamento | ----- |
| Válvula / Guia de válvula | Diâmetro externo da haste da válvula | Admissão | 5,465 – 5,475 mm |
| | | Escape | 6,555 – 6,565 mm |
| | Diâmetro interno da guia de válvula | Admissão | 5,500 – 5,520 mm |
| | | Escape | 6,500 – 6,515 mm |
| | Folga entre guia e haste | Admissão | ----- |
| | | Escape | ----- |

FERRAMENTAS ESPECIAIS

Alargador da guia de válvula 5,0 mm (admissão) – 02148-3000
 Alargador da guia de válvula 6,2 mm (escape) – 02148-7100
 Extrator / instalador da guia de válvula 5,0 mm (admissão) – 02442-10100
 Extrator / instalador da guia de válvula 6,2 mm (escape) – 02442-10300

10
11

Imagem ilustrativa baseada em manuais de serviço de motocicleta: de cabeçote e válvulas.

1.3 Planejamento do Projeto 1

O planejamento de um curso é um bom indicador a respeito dos eventos e das práticas de letramento que se deseja que os aprendizes vivenciem e experimentem. Vejamos que etapas estavam previstas no Projeto 1:

| Projeto 1 – Planejamento : | |
|--|--|
| Elaboração de manual de serviço para montagem e desmontagem do sistema de arrefecimento de motor de bomba d'água | |
| Etapas | Detalhamento |
| 1.Divisão em grupos | Organização dos grupos que trabalhariam no projeto. |
| 2. Estudo da tarefa | <ul style="list-style-type: none"> a. Leitura do gênero manual técnico (do fabricante). b. Exposição prática do sistema montado e desmontado; montagem e desmontagem por cada grupo. c. Verificação das orientações no manual técnico. d. Verificação da montagem e desmontagem do sistema com os registros feitos. e. Esclarecimentos de dúvidas quanto à tarefa com o instrutor e com a consulta ao dicionário. |
| 3. Registros dos procedimentos | <ul style="list-style-type: none"> a. Registro escrito de cada etapa relacionando os dados do manual e a prática de montagem. b. Registro fotográfico das etapas e peças do sistema, observando a ordem de montagem e desmontagem. c. Registro escrito das etapas do sistema, com atenção à linguagem empregada. d. Escolha das fotos para ilustrar cada etapa e do editor de texto para elaborar o manual. |
| 4. Produção do manual | <ul style="list-style-type: none"> a. Leitura dos registros escritos de cada grupo. b. Escolha do registro que melhor atendeu aos critérios de clareza e de uso adequado de terminologia. c. Seleção das imagens que comporiam o manual. d. Edição do manual: escolha do modo verbal (imperativo ou infinitivo), pesquisa dos verbos que descrevem as ações na tarefa (uso do dicionário). |
| 5. Testagem do manual e revisão | <ul style="list-style-type: none"> a. Uso do manual por outras turmas. b. Avaliação do manual e do processo vivenciado pela turma, nas suas conquistas e desafios. c. Revisão e reelaboração final do manual. |
| 6. Impressão e distribuição do manual | <ul style="list-style-type: none"> a. Impressão do manual para a biblioteca da unidade. b. Distribuição de versão digital do manual para os jovens envolvidos no processo. |

Como em qualquer situação de produção de texto, oral ou escrito, a fim de prever a possível “resposta” dos interlocutores, sua *atitude responsiva ativa*, nas palavras de Bakhtin (2000), os alunos precisariam colocar-se no lugar dos eventuais leitores. Nesse caso, tiveram de refletir sobre o que os jovens esperariam de um gênero como esse – *manual de serviço* –, de pensar sobre a melhor maneira de fazê-los entender a tarefa e que recursos textuais e discursivos (levando em consideração o texto verbal e visual) seriam eficazes na instrução.

Compreensão responsiva ativa

Para Bakhtin (2000), na produção dos enunciados, estariam contidas a *atitude responsiva ativa* e a *compreensão responsiva ativa*: “(...) toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte [leia-se também ‘o leitor’] torna-se locutor.” (p. 290). Em outras palavras, não há um receptor passivo, já que o ouvinte, ao compreender a mensagem, ocupa uma posição responsiva.

Entraram em jogo, como em qualquer situação de produção de texto, as condições sócio-históricas de sua criação e circulação. Detalhando:

a) interlocutores – alunos adolescentes dirigindo-se a outros alunos do mesmo curso, pertencentes a outras turmas, com a mediação do professor/instrutor;

b) função social – auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem do curso;

c) instância de circulação – aulas do curso de mecânica de automóveis oferecido pela Ong;

d) suporte – impresso, para consulta na biblioteca; e digitalizado, para distribuição entre os alunos do curso.¹²

A pergunta inicial – *Como construir um texto, contendo informações precisas das etapas do processo?* – detonou as discussões em sala. Os jovens tiveram de pensar sobre as possibilidades de organização do texto, selecionando as modalidades de linguagem mobilizadas – escrita e fotografia.

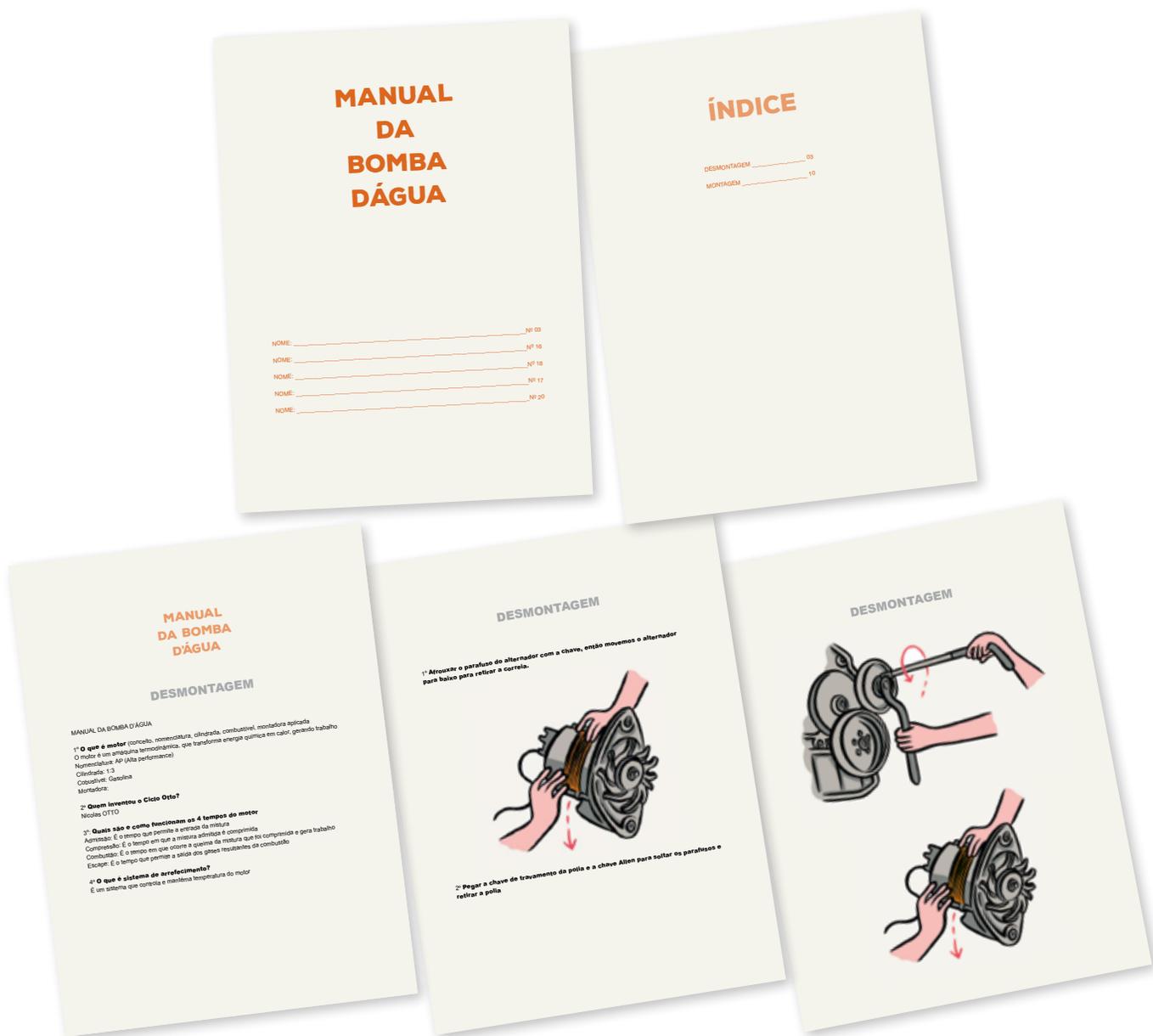
Observando-se as etapas previstas, identificam-se diversas práticas de letramento: ler texto com a finalidade de aprender, consultar dicionário, estudar um texto (“verificação das orientações no manual técnico”), registrar por escrito como estratégia de estudo e como parte do planejamento de produção escrita de outro gênero (partir do registro para chegar ao manual); interagir oralmente (alunos e instrutor) para explicar e perguntar, com a mediação de material escrito e de demonstração prática; leitura compartilhada para avaliação das produções, consulta a textos de referência (dicionário) para revisar os textos produzidos; edição de texto com o auxílio de editor de texto, tarefa que envolve digitar, revisar,

¹² Não houve diferenciação entre os materiais impresso e digitalizado, exceto a mídia de circulação.

corrigir, usar recursos gráficos (fonte, cor, numeração, paragrafação, marcadores de tópico etc.). Um trabalho com a multimodalidade também foi previsto, na medida em que os jovens precisariam criar imagens e selecioná-las em função de sua eficácia para o material a ser elaborado, associando-as à explicação escrita. Além disso, o trabalho com os recursos gráficos mencionados também compõe a dimensão multimodal da produção em jogo.

1.4 Produção de um manual de serviço: análise de um exemplo

Tomamos um dos manuais de serviço elaborados para analisar. Ele descreve parte dos procedimentos de desmontagem do motor.



A primeira pergunta – aparentemente ingênua, mas imprescindível – para avaliar a pertinência do material produzido seria: “Este é um manual de serviço?” A resposta seria *Sim*, e por várias razões.

Em primeiro lugar, o texto foi criado em um contexto definido – curso de mecânica para jovens – e com vistas a atender a demandas bastante específicas: ensinar um procedimento de mecânica a outros aprendizes e ampliar as capacidades de linguagem dos jovens produtores, especialmente as ligadas à escrita de texto instrucional. Assim, todas as suas dimensões se configuraram no intuito de preencher essa finalidade. Vejamos a seguir como isso se deu.

O modo peculiar como os manuais de serviço em geral apresentam as informações foi utilizado no texto elaborado pelos jovens. Essa maneira de distribuir as informações em um texto é a chamada *forma composicional do gênero* (Bakhtin, 2000). No caso do manual de serviço, estão presentes a capa, o índice, a apresentação de dados técnicos e as instruções, partes que parecem ter sido elaboradas para cumprir a finalidade central do gênero: explicar a outros aprendizes determinado procedimento de mecânica. Além do texto verbal – “Manual da Bomba D’Água”, “Índice”, “Desmontagem” e os numerais iniciando os tópicos e no rodapé, indicando as páginas – há recursos gráficos que marcam cada uma dessas partes, como o uso de fontes coloridas, em tamanho grande e posicionadas em destaque na página (no alto e centralizado).

O gênero e suas dimensões

Para Bakhtin, os gêneros do discurso têm três dimensões essenciais: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Essas dimensões estão intrinsecamente ligadas à esfera de atividade humana em que se situam os gêneros, ou seja, às condições sócio-históricas da sua produção e circulação. Em outras palavras, os gêneros são como são porque as demandas sociais, em cada âmbito de atividade humana, se estabilizaram ao longo da história de uma determinada maneira, de modo a permitir as interações.

As receitas escritas, por exemplo, iniciam sempre com os ingredientes, já que é preciso verificar se os temos à mão para fazer o prato. Depois, segue o modo de preparo, com informações precisas sobre a ordem das etapas, a maneira de misturar os ingredientes. Algumas receitas finalizam com informações não fundamentais, como variações do prato e rendimento aproximado.

Saiba mais em: BAKHTIN, M. M. (1953/1979) Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

Do ponto de vista do *estilo do gênero*, ou seja, das escolhas linguísticas (de vocabulário, da morfologia e da sintaxe na organização das frases), percebe-se o uso de *sequências textuais expositivas* ao trazer os dados técnicos do motor, como indicam os verbos no *Presente do Indicativo* e as orações com verbo *ser* seguido da característica do que está sendo descrito.

O motor é uma máquina termodinâmica.

(verbo ser no Presente do Indicativo + característica do equipamento)

que transforma energia química em calor gerando trabalho.

(verbo no Presente do Indicativo)

As sequências expositivas são bastante frequentes no gênero manual de serviço e em outros que se destinem à transmissão e construção de saberes, como artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia etc.

Houve ainda alternância pertinente para sequências injuntivas, com verbos no Imperativo (*afrouxe, pegue, baixe, retire, solte*), no momento em que o manual instrui a respeito da desmontagem do motor. Observa-se ainda o uso correto de termos técnicos – *alternador, chave de polia, chave Allen*.

Em termos de potencial didático do material, observa-se o uso da estratégia de pergunta-resposta, bastante comum em manuais voltados para o público não-especializado. A pergunta exposta no texto pode funcionar como uma antecipação às eventuais dúvidas surgidas, facilitando a interlocução na leitura do texto. A distribuição dos dados em tópicos é outro recurso que ajuda a encontrar mais rapidamente as informações, além de deixar a página com visual mais “limpo” e menos cansativo.

Observando-se mais atentamente o exemplo do manual de serviço, contudo, encontram-se detalhes que podem ser objeto de trabalho junto aos jovens-autores:

- o uso da preposição “em” nas construções com “tempo que” (“tempo em que”);
- a inclusão de um subtítulo “Dados técnicos” ou “Informações técnicas” antes da caracterização do tipo de motor;
- o uso do verbo flexionado na 1ª pessoa do plural (“movemos”) e não no infinitivo (“mover”), como consta no restante da instrução;
- a grafia em “nomenclatura”.

Porém, nenhum desses detalhes chegou a comprometer o trabalho efetivo de mobilizar aprendizagens práticas – como desmontar um motor – em prol do registro escrito dos procedimentos a serem tomados no gênero *manual de serviço*, uma produção com leitor e finalidade claros e cuja circulação ultrapassou o contexto da turma de aprendizes.

Ler e escrever constituiu parte essencial do desenvolvimento do curso, tanto na dimensão dos conhecimentos que se pretendia ensinar, com a criação de um material didático de apoio, quanto na dimensão das aprendizagens que se deseja alcançar: tornar a escrita uma atividade significativa no contexto educativo vivenciado pelos jovens. Em outras palavras, mecânica de automóvel, leitura e escrita combinam sim.

2. Projeto 2

2.1 Encadernar, ler, escrever, aprender e ensinar

O Projeto 2 foi realizado em 2008 em uma oficina de produção de papel marmorizado. A turma era composta por jovens na faixa etária de 15 a 21 anos.

Uma das oficinas do curso de encadernação – a produção de papel marmorizado – foi a escolhida para deflagrar a proposta didática de trabalho com leitura, escrita e **numeramento**. A justificativa seria, justamente, o fato de que essa oficina mobilizaria vários conhecimentos, habilidades e práticas sociais mediadas pela linguagem (verbal e não verbal), especialmente na leitura de textos instrucionais, de forma indissociável dos seus objetivos práticos. As ramificações do projeto iniciado na oficina de Encadernação atingiram as demais oficinas. O objetivo central do Projeto 2 era “trabalhar textos instrucionais utilizando uma atividade específica da oficina de Encadernação”,¹³ a produção de papel marmorizado.

Numeramento

Todos os dias, somos desafiados a fazer uso de noções numéricas e dados quantitativos para as mais variadas atividades. Lançamos mão de capacidades, estratégias, recursos, crenças, a fim de nos engajarmos autonomamente nas situações que envolvam conhecimentos numéricos.

O numeramento, exigido nessas situações, pode ser definido como “um agregado de capacidades, conhecimentos, crenças e hábitos da mente, bem como as habilidades gerais de comunicação e resolução de problemas, que os indivíduos precisam para efetivamente manejar as situações do mundo real ou para interpretar elementos matemáticos ou quantificáveis envolvidos em tarefas.” (Cumming; Gal; Ginsburg, 1998: 2, apud Toledo, 2004).

As práticas de numeramento podem ser ampliadas por meio de atividades significativas, em que seja exigida dos sujeitos a mobilização desse conjunto de capacidades, conhecimentos e crenças. E essa ampliação não se restringe aos domínios da escola; de fato, podem constituir parte dos objetivos de muitos projetos educativos.

Para realizar o Projeto 2, a Ong buscou o trabalho conjunto de professores de áreas distintas, que já trabalhavam com os jovens, com o intuito de integrar ao projeto as atividades desenvolvidas em todas as oficinas já oferecidas na instituição na época. Assim, contou com a colaboração de professores das oficinas de Encadernação, de Português, de Matemática e de Informática.

¹³ Cf. roteiro do Projeto 2 - “Trabalhando textos instrucionais através da oficina de papel marmorizado. Roteiro para elaboração da proposta de atividade. Projeto *Letramentos de jovens em espaços educativos não-escolares* (Rio de Janeiro, 2009).

2.2 Finalidades e conteúdos do Projeto 2: ler e escrever para interagir, registrar, ensinar e divulgar

As atividades de leitura, escrita e trabalho com números exploradas nas oficinas referiam-se à leitura e produção de textos instrucionais, que já circulavam nas oficinas de artesanato (encadernação e produção de papel marmorizado). Receitas e instruções faziam parte das atividades rotineiras nessas oficinas: eram lidas e/ou ouvidas pelos alunos com a finalidade de aprender os procedimentos das oficinas. Nessa leitura, era preciso compreender a sequência das instruções, bem como (re)calcular medidas e proporções de materiais e substâncias, de acordo com as dimensões e quantidades de produto a ser fabricado. A disciplina Matemática entraria, portanto, com um papel fundamental no Projeto 2: ajudar os alunos a não só perceber a função dos dados numéricos nos textos instrucionais, mas também (re)calcular quantidades, medidas e proporções na elaboração do texto instrucional final, incluindo essas atividades no seu planejamento. Como bem lembra Lemke (2010, p.466), a maioria dos gêneros técnicos requer um conjunto de raciocínio matemático quantitativo que nem sempre está presente em outras situações de vida cultural humana.

A nova proposta pretendia potencializar essas práticas de letramento e algumas práticas de numeramento, sendo muitas delas integrantes do programa das oficinas. O objetivo geral, já apontado, era “Trabalhar textos instrucionais utilizando uma atividade específica da oficina de Encadernação”, a produção de papel marmorizado.

Nas aulas de Língua Portuguesa, seria realizado o trabalho mais específico com gêneros instrucionais – sua função social, formas de circulação, características linguístico-discursivas, organização gráfica etc. – e as estratégias de elaboração e reelaboração do texto.

Assim, as finalidades eram não só tornar os jovens leitores desses textos instrucionais, mas também produtores deles, divulgando para outras pessoas os conhecimentos de artesanato elaborados ao longo do curso. As instruções de fabricação de papel seriam incluídas nos produtos criados na oficina de Encadernação – blocos, cadernos, pasta e outros – com o intuito de divulgar, para um público mais amplo, a técnica artesanal. Além disso, o fato de que o texto circularia para além do ambiente educativo das oficinas poderia motivar os jovens para a produção e deixar-lhes mais evidente a necessidade de revisar o texto tendo em vista possíveis leitores, já que teriam seu texto lido por outras pessoas.

Os jovens deveriam ainda produzir um blog para troca de experiências vividas no projeto de encadernação. Uma das consequências esperadas dessa ação seria que a Ong viesse a “Adotar o blog como ferramenta de registro das atividades dos projetos” (p. 3). Na criação do blog, além da leitura e escrita, vislumbrava-se um trabalho com diferentes mídias. De acordo com Komesu (2004, p. 113):

O blog é concebido como um espaço em que o escrevente pode expressar o que quiser na atividade da (sua) escrita, com a escolha de imagens e de sons que compõem o todo do texto veiculado pela Internet. A ferramenta empregada possibilita ao escrevente a rápida atualização e a manutenção dos escritos em rede, além da interatividade com o leitor das páginas pessoais.

No geral, eles podem ser caracterizados por sua organização cronológica inversamente marcada, por sua atualização frequente e por sua combinação de *links*, postagens e comentários pessoais (MILLER, 2009). Nota-se também a utilização de fotos, ilustrações e vídeos nos blogs mais recentes.

Em suma, para atingir o objetivo geral e aqueles referentes a cada oficina, os jovens refletiriam sobre a constituição de gêneros instrucionais, suas funções sociais, modos de circulação, organização linguística e uso de dados numéricos. Na mesma direção, ao propor a publicação dos textos criados, deveriam pensar acerca da melhor maneira de fazê-lo, de como organizar as informações para que outros leitores se apropriassem dos conhecimentos ali expostos, sem que contassem com a orientação de um instrutor nem com demonstração ao vivo.

Uma das preocupações da Ong promotora do Projeto 2 foi a de buscar a integração entre as áreas dos cursos oferecidos, pois considerava as atividades propostas boas oportunidades para esse tipo de organização pedagógica. Uma das expectativas quanto à experiência a ser implantada seria a de iniciar o delineamento de uma metodologia que permitisse esta integração entre áreas no trabalho da Ong.

Apesar das dificuldades enfrentadas, inclusive a de vencer resistências internas quanto à validade da proposta e a de realizar reuniões conjuntas de planejamento com os profissionais responsáveis pelas diferentes áreas do conhecimento, os coordenadores, professores e instrutores consideraram válida a experiência, que apontou tanto o potencial pedagógico do processo, quanto a necessidade de criar uma agenda compartilhada e sistematizada para as oficinas.

2.3 Planejamento do Projeto 2

Sendo um projeto que envolve diversas áreas de conhecimento, os planejamentos de cada uma eram paralelos, com atividades simultâneas e também transversais em alguns pontos. Os quadros a seguir apresentam as atividades de cada oficina em separado apenas para melhor visualização.

| Projeto 2 – Planejamento | | |
|---|--------------------------------|--|
| Elaboração de texto instrucional sobre produção de papel marmorizado | | |
| Oficina | Etapas | Detalhamento |
| Todas Matemática Língua Portuguesa Encadernação Informática | Sensibilização para a proposta | Atividades de sensibilização para compreender a proposta: trabalho envolvendo as várias áreas de conhecimento das oficinas, com textos instrucionais, relevantes para atingir os objetivos pedagógicos não só da oficina de Encadernação, mas também nas demais oferecidas pela Ong. |

ENCADERNAÇÃO

Objetivo Geral: Ensinar a fabricar papel marmorizado

| | Etapas | Detalhamento |
|--------------|--|--|
| Planejamento | Demonstração prática de fabricação de papel | Explicações e orientações: mistura de ingredientes, impermeabilização e secagem das folhas etc. |
| | Técnica de marmorização | Exposição oral pelo instrutor |
| | Primeiros registros de instruções e dúvidas | Registros escritos, realizados em grupos, de procedimentos para confecção de papel marmorizado. |
| | Fabricação de papel | Confecção de papéis marmorizados sob a supervisão do instrutor. |
| | Retomada oral das instruções dadas | Revisão dos conhecimentos acerca da marmorização. |
| | Testagem prática das instruções produzidas com outros leitores | Verificação da adequação das instruções elaboradas: se cumpriam a função de ensinar outros jovens a fazer papel marmorizado e a encadernar. Para isso, os leitores tentariam realizar os procedimentos apenas com o apoio do material escrito. |

MATEMÁTICA

Objetivo geral: Explorar conhecimentos matemáticos necessários em textos instrucionais.

| | Etapas | Detalhamento |
|--------------|---|--|
| Planejamento | Gêneros instrucionais bula e manual de instruções: características e uso dos números | Comparação dos gêneros e levantamento preliminar de características comuns e de peculiaridades (informação verbal e visual, dados técnicos etc.). |
| | Gênero instrucional receita: analisar e verificar adequação dos dados numéricos na elaboração de um prato | Compreensão de receita de bolo: inferir quantidades e medidas em receita com lacunas. Reordenação de receita, observando as pistas numéricas e temporais. Preparo de bolo em casa com base em receita com erros nos ingredientes para verificar a suficiência e pertinência das informações. Verificação, em encontro posterior, dos resultados do uso da receita – o bolo – e análise das possíveis causas para os problemas no resultado final, assim como das estratégias para contornar as informações errôneas. |

| | Etapas | Detalhamento |
|---------------------|---|--|
| Planejamento | Gênero instruções para confecção de papel marmorizado: cálculos para produção em larga escala | Retomada de instruções para a fabricação de papel marmorizado (já vistas na oficina de Encadernação) e recálculo de quantidades, proporções e medidas para a produção em larga escala. |

LÍNGUA PORTUGUESA

Objetivo Geral: Familiarizar os jovens com textos instrucionais, suas condições de produção e circulação, características discursivas e linguísticas; ler, produzir e revisar textos instrucionais.

| | Etapas | Detalhamento |
|---------------------|--|---|
| Planejamento | Características dos textos instrucionais | Dificuldades em seguir instruções. Leitura e comparação de exemplos de gêneros instrucionais – receitas, bulas, instruções em rótulos, manuais etc. Pesquisa de outros exemplares dos gêneros em jornais e revistas. Inferência de características comuns a esses gêneros. Reordenação de procedimentos nas instruções para fabricar o papel marmorizado. |
| | A linguagem nos gêneros instrucionais | Discussão do registro de linguagem utilizado nos gêneros instrucionais, considerando interlocutores e função social. |
| | Produção do gênero manual de instrução | Levantamento oral dos conhecimentos dos jovens sobre os procedimentos de marmorização. Leitura das anotações feitas em grupos na oficina de marmorização. Escolha das melhores propostas de elaboração e construção coletiva da primeira versão do manual de instrução |
| | Revisão do manual de instrução | Leitura do manual. |
| | Testagem prática das instruções produzidas | Verificação da adequação das instruções elaboradas nas aulas de encadernação: os jovens tentariam realizar os procedimentos apenas com o apoio do material escrito. |

| INFORMÁTICA | | |
|--|------------------------------------|--|
| Objetivo Geral: Criar um blog para troca de experiências na fabricação de papel marmorizado e na elaboração dos textos instrucionais. | | |
| Planejamento | Etapas | Detalhamento |
| | O que é um blog | Familiarização com blogs: características e finalidades, formas de acesso. |
| | Como criar um blog | Passo a passo da criação de um blog. |
| | Como alimentar um blog | Postagem de mensagens, vídeos, <i>links</i> etc. |
| | Teste de postagem | Realizar postagem em blog para testar a compreensão dos procedimentos. |
| | Registros fotográficos do processo | Geração, seleção e <i>upload</i> de imagens fotográficas digitais dos procedimentos explorados na oficina de encadernação. |
| | Alimentação do blog | Postagens de texto (contínuas) e postagem final de fotos. |

Comparando-se os planejamentos, é possível compreender a máxima que diz “Todo professor é professor de leitura” e, podemos acrescentar, todo professor é professor de escrita também. A leitura e a escrita dos textos instrucionais perpassaram todos os cursos, recebendo, em cada contexto, uma ênfase diferente, de acordo com os objetivos de cada curso.

2.4 Produção de manual de instrução: análise de um exemplo

A oficina de Encadernação propunha a elaboração de instruções sobre como confeccionar papel marmorizado em mais de uma etapa, a fim de que os jovens percebessem a relevância de revisar e reelaborar o texto escrito. Eles vivenciariam a demonstração prática dos procedimentos, acompanhada da explicação oral do instrutor. Divididos em grupos, foram anotando os materiais e o passo a passo, criando uma primeira versão do texto instrucional.

Essa versão foi levada para o curso de Português, onde a professora pediu que cada grupo lesse seu texto. Com a mediação da professora na comparação dos textos, os alunos escolheram as melhores formulações, tanto na parte do material necessário quanto no preparo do papel. Para isso, observaram clareza, suficiência e precisão das informações, compondo o que seria a primeira versão coletiva do manual de instruções.

Um aspecto a ser ressaltado é o fato de que a professora não havia participado da oficina de marmorização e nada conhecia do processo. Fez uma espécie de leitura crítica dos registros, fazendo perguntas semelhantes às que poderiam ser feitas pelos leitores do manual, aprendizes iniciantes sem acesso a demonstrações práticas de como fabricar o papel. Essa pré-avaliação do texto ajudou os jovens a criar uma imagem da interação que se teria na leitura do material, um aspecto fundamental quando se escreve um texto cujo leitor se desconhece e que será lido em tempo e espaço distintos dos da produção.

A responsável pelas oficinas de Português não havia participado da oficina de Encadernação. Sua leitura funcionou, portanto, como uma primeira avaliação da clareza das instruções lidas. A propósito, houve momentos em que os jovens sentiram a necessidade da presença do instrutor de encadernação, para avaliar a pertinência das informações que estavam sendo elaboradas, o que só reforça o caráter de múltiplas áreas do Projeto 2. A eficácia do manual, no entanto, não pôde ser testada, já que não houve tempo hábil para pedir que outros jovens usassem as instruções para fabricar papel marmorizado.



Ilustração feita a partir de imagens da Oficina de encadernação - imersão do papel na banheira.

Os jovens verificaram que faltava informar certas quantidades e medidas no material e que havia informações imprecisas ou equivocadas. Vejamos como essa parte do texto foi reelaborada por eles, após discussão sobre a adequação para o gênero e sua função e para os possíveis leitores:

| Manual de como confeccionar papel marmorizado | |
|---|---|
| Material | |
| 1ª versão | 2ª versão |
| Copo medidor Pincéis (grosso e fino) Palitos (de churrasco e de laranjeira) Alúmen de potássio (conhecido como pedra-ume) Carboximetil celulose (médio) Papel craft Bacia (grande) Tinta acrílica (várias cores) Copos descartáveis Pipeta (ou conta-gotas) Jornal Água | 1 Copo medidor 2 Pincéis (grosso e fino) Palitos (de churrasco e de laranjeira) 1 pacote de alúmen de potássio (conhecido como pedra-ume) 1 pacote de carboximetil celulose (viscosidade média) Folhas de papel com gramatura a partir de 90g/m3 (papel craft, papel colorido, papel branco) Banheira (grande e retangular) Tubos de tinta acrílica (várias cores) Copos (descartáveis, de vidro ou potes) Pipeta (ou conta-gotas) Jornal (algumas folhas) Ponto de água corrente Liquidificador Vara de madeira, pedaço de cano ou cabo de vassoura Panos de chão |

Houve acréscimo de: unidades de medida (“um pacote de”), tipos de continentes (“tubos de”), materiais (por exemplo, panos de chão), características (“viscosidade”), equipamentos (liquidificador) e quantidades (“2 pincéis”, “algumas folhas”). A ausência dessas informações dificultaria ou mesmo impediria a produção do papel, ou seja, o texto não cumpriria sua finalidade.

O modo de preparo também foi organizado em mais de um momento e descrevia os procedimentos necessários. Da mesma maneira, sofreu reelaborações, tendo em vista os propósitos do gênero. Seguem trechos da primeira versão e as respectivas reelaborações:

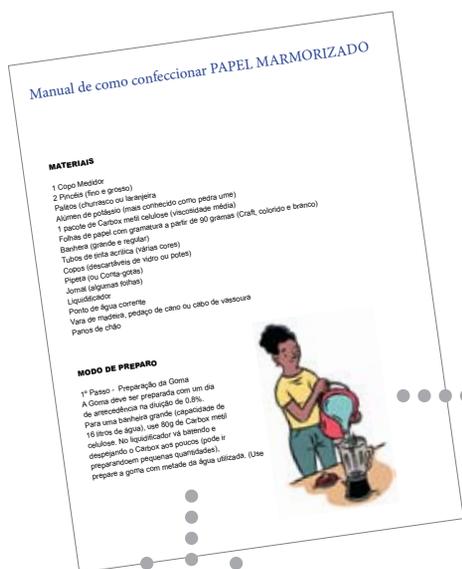
| Manual de como confeccionar papel marmorizado | |
|--|--|
| Modo de preparar | |
| 1ª versão | 2ª versão |
| Logo após, pegue as folhas de papel craft, de tamanho normal e faça um X no canto das folhas, apenas em um dos lados (o X será uma marca necessária durante o processo). | Logo após, pegue as folhas de papel <u>que vão ser marmorizadas (com tamanho que caibam dentro da banheira em que vão trabalhar)</u> . Faça um X <u>com lápis ou caneta</u> em uma <u>das faces da folha</u> (o X será uma marca necessária durante o processo). |
| Passe o fixador em todo o lado sem a marca do X. | Passe o fixador em toda <u>a superfície</u> do papel do lado sem a marca do X. |
| Assim que estiverem secos devem ser colocados na prensa por 10 a 15 minutos. | Assim que estiverem secos, devem ser colocados <u>para planificar na prensa, ou sob pesos</u> , por 10 a 15 minutos. |

Algumas expressões inseridas ou reformuladas buscavam maior grau de precisão, passando de “de tamanho normal” para “com tamanho que caibam dentro da banheira em que vão trabalhar” e de “na prensa” para “para planificar na prensa”.

Fotos foram inseridas na versão final com a justificativa de que ajudam os leitores a entender o processo, conforme esclarece o relatório do projeto. As fotos também ajudaram a elaborar o texto, pois os alunos sabiam que a etapa exibida na foto deveria ser descrita (por isso, a imagem havia sido inserida), mas nem sempre eram capazes de perceber que aspectos da imagem/etapa necessitavam de maiores explicações por escrito. Nesse momento, as fotos, mais que ilustrar o texto verbal – função comum das imagens nos textos instrucionais –, direcionaram a produção escrita. Essa prática envolve múltiplos letramentos.

Manuais: texto escrito comenta imagem

Para autores como Kress e Leeuwen (2005), que estudam como imagem e texto se associam na produção de sentidos em vários gêneros, o texto verbal não mais é “ilustrado” por uma imagem, que teria uma função auxiliar, mas, de fato, serve como um comentário da imagem, a qual apresenta a informação central. Esse parece ser o caso dos manuais de instruções ilustrados. Segundo os autores, esse fato leva a questionar sobre mudanças implícitas na noção do que é ler.



“No liquidificador, vá batendo e misturando aos poucos e despejando aos poucos o carboxmentil celulose.” (trecho)

Ilustração feita a partir do Manual do Projeto 2, p. 1: imagem demonstra como despejar a mistura no liquidificador (detalhe).



Ilustração feita a partir do Manual do Projeto 2, p. 3: imagem demonstra como fazer os padrões marmorizados (detalhe).

“Use um palito de churrasco para misturar a tinta que está na superfície da goma, com movimentos suaves e regulares.” (trecho).

Na segunda versão, os jovens decidiram inserir uma sugestão para uso do papel marmorizado (“Onde utilizar os papéis confeccionados: Além da utilização na encadernação de livros, cadernos e blocos em geral, os papéis marmorizados podem ser utilizados para decoração, cúpulas de abajures e quadros.”). Tal inserção remete diretamente aos leitores iniciantes, que estão se apropriando da técnica de marmorização, e para os quais é comum indicar novas funcionalidades do produto feito com a técnica que acabaram de aprender.

No final, é mostrado o papel pronto em três imagens. Em uma delas, há uma jovem que sorri, numa pose orgulhosa, segurando o papel que deverá secar. Nesse caso, a imagem tem dupla função: exibir o modo como se deve manusear o papel para secar e exibir a alegria de quem o produziu, fugindo ao padrão das ilustrações em manuais de instrução. O jovem surge, nesta imagem, como protagonista do processo, que convida outros leitores a fabricar o papel.



Imagem ilustrativa feita a partir do Manual de instruções, página final (detalhe).

2.5 Tente você também: orientações complementares

No momento de se implementar um projeto que envolva a criação de um gênero de caráter instrucional, seja um manual de serviço seja um manual de instrução, algumas atividades e orientações podem ser bastante úteis.

2.5.1 Análise de diferentes manuais técnicos de instrução

Esses manuais podem ser sobre o tema do curso ou sobre assuntos afins. Reconhecer características em comum em vários exemplares de um gênero ajuda os leitores a construir, pouco a pouco, uma espécie de “modelo” para o gênero. Ainda que não venha a ser a forma única de apresentação do gênero, esse modelo ajuda no reconhecimento e discriminação de gêneros, assim como no acionamento de certas expectativas de leitura e, portanto, de modos típicos de interação mediados pelo gênero. Peça que observem os seguintes aspectos:

a. Ordenação dos assuntos

- Os manuais iniciam por definições sobre componentes ou por procedimentos práticos, do tipo “Como carregar a bateria do seu celular?”
- Os manuais intercalam definições e procedimentos?

b. Uso de linguagem escrita e de imagens

- Em que momentos os manuais usam a escrita e em que momentos usam as imagens?
- Há momentos em que se associam imagens e texto escrito?
- Se sim, o que o texto escrito informa a mais que a imagem? E o que a imagem informa a mais que o texto escrito?
- Que tipo de imagem é preferida: fotos, desenhos esquemáticos, desenhos artísticos? Geralmente, para facilitar a compreensão por parte do leitor, os desenhos presentes nos manuais técnicos são simplificados e mostram em detalhe apenas aquilo que está sendo explicado no momento.

c. Organização gráfica das páginas

- Tamanho e tipo da fonte usada
- Espaçamento entre linhas, entre imagens, entre parágrafos, entre subtópicos.
- Uso de imagens acompanhando os textos (À esquerda? À direita? No centro? Acima? Abaixo?)

d. Tipo de interação com os leitores

- O manual se dirige diretamente ao leitor, como se falasse com ele, por meio de frases do tipo “Você deve estar atento ao encaixe”, “Repita o procedimento descrito no item 3”, “Espere 24h para utilizar o papel”? Ou as frases são mais impessoais, como em “Atentar para o encaixe.”, “Repetir o procedimento descrito no item 3.” e “Atentar para que a quantidade de tinta não manche o papel.”?
- Há desafios ao leitor, do tipo “Agora tente repetir os procedimentos, com o motor desligado”, “Experimente novas combinações de cores.”?
- Há dicas ou alertas para o leitor, como no manual do Projeto 2: “Mantenha o conta-gotas sempre cheio para não entrar ar e criar bolhas.”?

Após solicitar que os alunos, ao lerem e manipularem diversos materiais instrucionais, observem e discutam essas possibilidades de organização, lance a questão que recai sobre a tarefa que deverão desempenhar: “E o nosso manual, como será organizado? Como ficará mais adequado para a finalidade que tem?”

2.5.2 Elaboração do manual técnico de instrução

a. O papel das dicas num manual técnico de instrução

Sugerimos que, no momento de aprenderem os procedimentos que serão posteriormente ensinados no manual a ser produzido, os alunos sejam levados a observar e registrar não só os passos da tarefa descrita, mas também algumas dicas dadas pelo professor ou intuídas por eles. Essas dicas, embora não façam parte das diretrizes principais para o procedimento, muitas vezes podem ser importantes para o bom desempenho de quem está usando o manual em situação de aprendizagem.

As dicas podem tratar da segurança dos aprendizes, de detalhes a serem observados no momento de desempenhar a tarefa descrita, de relações com outros tópicos do conteúdo, como a função e o *design* de certas peças, de variações em torno da mesma técnica, de improvisação de equipamentos. Exemplos são “A fim de realizar as intervenções de modo fácil e seguro, aconselha-se instalar o motor num cavalete rotativo apropriado para a revisão de motores”.¹⁴ Ou “Se quiser fazer o papel em casa e não tiver prensa, não deixe de fazer. Use madeiras para prensar!” (manual do Projeto 2). Embora a primeira orientação não seja imprescindível para fazer o reparo, sua observância certamente resguarda a segurança do operador e facilita o trabalho, devendo, portanto, constar de materiais que visem à formação de mecânicos. No segundo caso, o que se projeta é a fabricação caseira do papel, por quem, talvez, nunca o tenha feito e, por isso, não tendo à mão o material indicado, pode desistir.

Para passar as dicas aos demais leitores, os jovens podem escolher algumas possibilidades: incorporá-las ao próprio texto, destacando-as ou não das demais informações, enquadrá-las em pequenos

¹⁴ LOMBARDINI SERVICE. Manual de Serviço Motores série CHD. Manual de Reparação LDW CHD _ cod. 1.5302.759 - 6° ed. rev. 05. Disponível em: <http://service.lombardinigroup.it/documents/Manuali%20Officina/Portugues/1_5302_759_MO%20CHD_PT.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2012.

boxes para chamar a atenção do leitor, os quais podem ser intitulados “Não esqueça!”, “Cuidado”, “Atenção”, “Dica”, a depender do tipo de informação veiculada. No caso de os alunos decidirem por algum destaque gráfico, é preciso escolher de que tipo será: uso de negrito, de fonte diferente e em tamanho maior, de molduras para os boxes etc. Outro aspecto a ser decidido tendo em vista a eficácia do material é o momento em que a dica deve ser exposta: após uma série completa de procedimentos, em meio às explicações, como boxes adicionais etc.

b. Informações completas: avaliando “em casa”

É comum que, ao explicarmos para alguém um procedimento que já conhecemos, omitamos algumas etapas. Nesses casos, partimos da seguinte ideia: “O que é óbvio não é preciso ensinar”. Só que nos esquecemos de que o que é evidente para nós pode não ser óbvio para outra pessoa, especialmente se ela ainda está aprendendo o que já sabemos.

Por isso, sugerimos que a primeira testagem do manual seja feita com os próprios alunos que o criaram. Com a sala dividida em três grupos, um lê o que está escrito na primeira versão do manual, o outro executa somente o que foi explicado e o outro verifica se eles estão seguindo estritamente o que diz o manual e na sequência de ações prevista, ou se estão realizando os procedimentos extras ensinados durante as aulas, mas ausentes das explicações do manual. Os alunos deverão verificar se há informações faltando, se é preciso descrever algum procedimento de outra maneira e assim por diante.

Essa atividade tem o objetivo de ajudar os alunos a se colocarem no lugar dos futuros leitores do manual ao analisarem o texto produzido. Essa é uma habilidade fundamental nos casos de gêneros que precisam ser eficazes na comunicação de procedimentos a serem realizados, como os manuais de instrução ou os manuais de serviço.

c. O outro lê: testagem da eficácia do material produzido

Para que outros leitores avaliem a eficácia do manual, é preciso deixar que eles experimentem realizar os passos descritos no texto apenas lendo-o. Sugerimos, portanto, que os jovens que elaboraram o material se dividam em grupos para registrar, no momento da testagem, os tipos de dúvidas surgidas, os enganos cometidos e a adequação das instruções dadas.

É sempre bom frisar que a revisão ortográfica e gramatical não deve ser o foco das etapas iniciais de produção de texto, pois os jovens devem estar atentos, em primeiro lugar, à seleção de informações necessárias ao manual, à elaboração do texto respeitando-se critérios como clareza e precisão.

Algumas abordagens semelhantes ao processo vivenciado no Projeto 1 podem ser realizadas, como a produção/adaptação de gêneros de caráter instrucional/didático, voltados para outros jovens que necessitem aprender algo. Por exemplo, um tutorial em ambiente digital sobre como buscar na internet serviços de oferta de estágio para aprendizes, como se cadastrar em um programa de oferta de bolsas de estudo, um manual icônico sobre como configurar um celular para uso de certos aplicativos, entre outras possibilidades que o perfil dos jovens e as práticas sociais em que se envolvem ajudarão a fazer emergir como necessidade no grupo.

2.6 O conhecimento dos números nos Projetos 1 e 2¹⁵

Nos Projetos 1 e 2, não só as habilidades verbais puderam ser mobilizadas, mas a capacidade de lidar com números em geral, no âmbito de práticas sociais significativas – o *numeramento* – também pôde ser ampliada com as atividades vivenciadas pelos jovens.

No Projeto 2, que escolheu um manual de instruções como objeto, o trabalho com os números foi de grande importância. Na revisão do texto inicial, ficaram evidentes os problemas ocasionados pela falta de dados numéricos, como quantidade de materiais e percentuais de diluição de substâncias. Foi necessário proceder a cálculos para encontrar valores de referência para indicar as proporções de substâncias usadas nas misturas.

No caso das receitas culinárias, por sua vez, é preciso lembrar que, em situações concretas de uso desse gênero, sempre há alguma margem para improvisações, aproximações, alterações. É possível imprimir aquele toque especial alterando a quantidade de um ingrediente (mais ou menos açúcar, mais ou menos gordura) ou substituindo ingredientes. Isso deve ser problematizado com os jovens, levando-os a refletir sobre as técnicas de produção artesanal que estavam aprendendo. Neste caso, parece-nos, haveria menor margem para fugir das instruções sem prejuízo do resultado final.

A encadernação pode, ainda, render um trabalho interessante com as medidas de comprimento e área. O texto instrucional pode trazer desenhos esquemáticos que ajudem o leitor a entender, por exemplo, o rendimento da folha de papel na produção de um bloco de dimensões definidas: qual o melhor plano de corte, como aproveitar melhor as folhas, o que pode ser encadernado com o que sobra etc. Na produção desses desenhos, que são comuns também nos manuais de serviço/ técnicos, há decisões que envolvem importantes habilidades matemáticas:

Formato e posição – estabelecer que formatos terão os desenhos e em que posição na página virão.

Medição – ao medir os objetos a serem desenhados, inicia-se com a escolha do aparelho e a própria ação de medição de comprimentos, que não é trivial, pois muitos têm dúvidas se devem alinhar com o zero ou com uma das extremidades do objeto a ser medido, e como fazer a leitura da medida na régua, na trena ou em outro instrumento.

Escala – estabelecer a escala do desenho e representar proporcionalmente as peças/partes. Nesse processo, é importante compreender qual é a vantagem de apresentar um desenho que respeite a proporcionalidade entre os tamanhos dos componentes, por exemplo, para a melhor identificação entre o modelo e o objeto real; eventualmente, pode-se mudar de escala, para se desenhar, em separado e com detalhes, certa parte do objeto que pode ser mais complicada para encadernar. Pode ser relevante indicar a escala com a qual se está trabalhando, seja com um registro mais formal – 1:20 – escala de 1 para 20, isto é, 1 cm no desenho representa 20 cm no objeto real; ou inserindo no desenho algo de tamanho conhecido com o qual se possa comparar o tamanho do objeto representado, como uma pessoa adulta de pé, uma mão etc.

¹⁵ As sugestões relativas ao trabalho com práticas de numeramento nos projetos foram baseadas na análise feita por Maria da Conceição Fonseca, consultora do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf) para o numeramento.

Cálculos – calcular a quantidade de materiais e o custo de produção pode ser uma atividade da oficina de encadernação, enquanto o cálculo de rendimento do motor na sua relação com a velocidade empreendida pode integrar os tópicos do curso de mecânica. Isso pode exigir a elaboração de tabelas, cujo conteúdo e formato devem observar critérios de clareza e correção. Houve um momento em que os jovens foram solicitados a usar a regra de 3 para calcular materiais no fabrico do papel e tiveram muitas dificuldades. Esse tópico – regra de 3 – está presente nos currículos escolares e é muito útil em várias situações cotidianas que envolvem cálculo e proporção.

Todos esses conhecimentos e habilidades – verbais e relativos aos conhecimentos dos números – podem ser necessários em outras situações de aprendizagem, sejam elas escolares ou não. Assim é que se pode dizer que as aprendizagens relativas à cultura escrita e ao universo dos números, construídas ao longo de um projeto de formação profissional, certamente são mobilizadas e alargadas em outras situações nas quais sejam requeridas, o que termina por evidenciar sua relevância para além dos objetivos imediatos do projeto em que se inserem, integrando a formação ampla dos jovens envolvidos nas atividades.

3. Projeto 3

3.1 Ler, escrever e digitar para informar

O Projeto 3 foi realizado em 2009. Como outras no contexto brasileiro, a instituição começou com os conhecidos “cursos de informática”, os quais costumam trabalhar com os sistemas operacionais e programas de maior uso no mundo, em termos de edição de textos e planilhas eletrônicas, no intuito de inserir os jovens em determinados usos do computador. No entanto, a proposta ampliou-se para a entrada de outras temáticas voltadas para a cidadania, tais como: saúde, meio ambiente, mercado de trabalho, prevenção a drogas, doenças sexualmente transmissíveis, higiene, responsabilidade social etc. Atualmente, as unidades atendem jovens de 14 a 24 anos em programas compostos por diferentes atividades para a formação educativa em áreas de vulnerabilidade social.

O projeto envolveu duas grandes frentes: (i) a formação de 10 instrutores para desenvolverem trabalhos com os jovens utilizando conhecidos programas de diagramação eletrônica/edição e edição de apresentações eletrônicas e ferramentas de animação; (ii) a formação de jovens que já fizeram o curso básico de informática no intuito de auxiliá-los na ampliação das capacidades de produção de textos (orais e escritos). Além disso, segundo os registros do projeto, as ações visavam “possibilitar a maior capacidade de expressão e promover a troca de ideias relativas a temas que cercam os instrutores, os jovens e a comunidade em geral” (p.05, Projeto 3).

Uma das oficinas, que analisaremos aqui com mais detalhe, envolveu o trabalho com a escrita digital com jovens para a produção de um boletim informativo com estilo jornalístico, com o uso do programa que chamaremos de “Y”. O instrutor de informática, responsável pela gestão do grupo, desenvolveu, durante aproximadamente um mês, dois encontros semanais de aproximadamente 2 horas com um grupo de sete jovens com idade média de 16 anos, que cursavam o Ensino Médio. Durante a oficina, os jovens – em dupla – produziram *boletins informativos* sobre a mesma temática. O programa “Y” utilizado possibilita a produção de cartazes, jornais, cartões postais, revistas, brochuras, folhetos e boletins em formato impresso ou eletrônico, colaborando para uma prática que normalmente não

é tão explorada no uso das tecnologias na esfera escolar, como bem afirmam Coscarelli e Marinho (2010, p. 23):

É comum ouvir pais e professores dizendo que filhos e alunos sabem tudo de computador. Realmente, os nativos digitais (Prensky, 2006) têm muita facilidade para usar o computador e para lidar com essas novas máquinas como celular, consoles de games, máquinas fotográficas digitais, entre outros. No entanto, isso não significa que eles saibam explorar bem vários programas que são importantes em nosso cotidiano. Podemos citar, por exemplo, os editores de texto. Os alunos que estão acostumados a lidar com o computador aprendem a digitar (nem sempre usando todos os dedos), mas é comum eles não saberem organizar arquivos em pastas no computador. Além disso, nem sempre sabem formatar bem o texto, fazer índices, escrever um texto compartilhado (Google docs, wikis etc.). Não costumam conhecer programas para fazer planilhas e gráficos como o Excel, nem explorar bem programas para criar apresentações como o Power Point.

3.2 Finalidades e conteúdos do Projeto 3: ler e escrever para informar

As atividades de leitura e escrita desenvolvidas na oficina foram centradas em atividades que envolviam a apropriação de gêneros que são produzidos por jornalistas e que circulam em jornais impressos e digitais (notícias, reportagens, pesquisas de opinião), uma vez que o objetivo final era a elaboração de um boletim informativo. Assim, foi possível verificar que as primeiras atividades da oficina envolveram, de forma mais intensiva, a leitura de notícias jornalísticas publicadas em sites de jornais brasileiros e um debate sobre o que mais preocupava os jovens. Eles foram convidados também a produzir individualmente textos em um formato próximo ao gênero notícia como uma estratégia de apropriação dos gêneros que compõem o boletim informativo. As atividades seguintes estavam relacionadas ao tema do boletim. Entre os temas que mais os preocupavam naquele momento, o escolhido foi a gripe A-H1N1, visto que tinham poucas informações sobre a doença e não sabiam avaliar as informações veiculadas pela mídia. Assim, fizeram um debate sobre a gripe associada ao vírus H1N1.

A atividade de escrever o boletim informativo instaurou um conjunto de leituras para a produção do boletim, assim como uma pesquisa de opinião sobre o assunto. A pesquisa no formato de enquete com a opinião da comunidade seria divulgada no boletim informativo, ou seja, os jovens estavam produzindo para um público específico e a atividade sugerida continha finalidades de divulgação científica. De forma geral, podemos afirmar que o que estava em jogo na oficina era a construção de uma situação de produção textual que explicitava aos jovens um projeto de comunicação. Para a realização desse objetivo de produção textual, os participantes estabeleceram uma representação da situação de produção, dos gêneros e das atividades de linguagem que seriam realizadas. A produção de um boletim informativo pelo programa Y permitia a construção de um **projeto coletivo** em que as possibilidades de uso de produtos específicos se relacionavam com as aprendizagens de produção textual de alguns gêneros. Por outro lado, um sistema de gêneros distinto era convocado para a preparação do conteúdo dos textos sobre a gripe A-H1N1. Os jovens procuraram informações em diferentes fontes, aproximando-se do trabalho dos jornalistas ao produzirem uma notícia ou reportagem sobre determinada temática. Sites, jornais impressos e telejornais, panfletos educativos e pôsteres distribuídos pela prefeitura e entrevista com médicos, enfermeiras e especialistas no assunto alimentaram tematicamente os textos do boletim.

A pesquisa de opinião, por exemplo, auxiliava os jovens a abordar a temática preestabelecida, desenvolvendo também o uso de determinados programas e ferramentas no computador. Os processos de tratamento de dados e de produção e análise dos resultados (em vários programas computacionais) são oportunidades de uso de práticas de letramento digital e numeramento. O trabalho com tabelas, planilhas e gráficos, assim como a produção dos dados em um texto de divulgação no boletim, faz com que os jovens deixem de agir apenas como espectadores para se tornarem produtores no universo digital. No entanto, para conseguir tal mudança é necessário que o ato de produção textual seja também um espaço para “conhecer as linguagens e os processos de planejamento, produção e disponibilização / divulgação desse material” (Coscarelli e Marinho, 2010, p. 25).

O trabalho com projetos de letramento e com a escrita digital vai além do mero domínio de certo programa de edição/formatação de textos e dos conhecimentos específicos do uso de ferramentas digitais, uma vez que abrange diversas capacidades de leitura e de escrita (das mais simples às mais complexas!), utilizando uma gama variada de gêneros e de formas de interação verbal e visual. Por tal razão, algumas perguntas de forma mais ou menos explícita tiveram de ser discutidas no grupo: quem será o público leitor do boletim informativo? Qual é o gênero que será produzido? Que forma composicional assumirá o boletim informativo? Como organizar o tema escolhido, levando em consideração o público leitor, a qualidade da informação e a extensão dos textos? Quem participará da produção dos boletins?

Assim, destacamos que a oficina esteve ancorada em um tripé que procurou contemplar: (a) as habilidades de leitura e de escrita dos jovens, no intuito de desenvolver outras aprendizagens e conhecimentos sobre a língua(gem); (b) o uso de programas e ferramentas digitais, com destaque para o processo de edição de textos no computador; (c) a circulação de informações na comunidade. Nota-se também uma forte tendência a relacionar o ensino das práticas de leitura e escrita coletiva e colaborativa ao processo de formação cidadã dos jovens e da própria comunidade.

No entanto, apesar de percebermos o ponto positivo de ampliação de possibilidades das práticas de leitura e escrita em ambiente digital, ainda observamos uma inclinação a reduzir o trabalho com as práticas de letramento digital ao “curso de informática”, correndo-se o risco de limitar o rico trabalho com as práticas de linguagem em encontros em que o objetivo principal é a utilização de programas e ferramentas bem específicas. Se tais usos são essenciais para o domínio de determinada prática social, sua aprendizagem pode ser contextualizada em projetos de letramento. Ou, como afirmam Dias e Novaes (2009, p.06):

Para além das habilidades técnicas, é preciso também que o indivíduo desenvolva habilidades de análise crítica e participação ativa nos processos de interação mediados pelas tecnologias digitais. A interação em ambientes digitais exige uma gama de conhecimentos muito ligados à cultura digital. Tanto as habilidades motoras quanto as habilidades linguísticas são importantes para o letramento digital, mas é preciso um conhecimento que extrapola esses domínios, que é social, cultural, aprendido com a prática, com as vivências e com outras experiências.

3.3 Planejamento do Projeto 3

A oficina do projeto “Escrita digital” foi realizada em 2009, durante um mês, com periodicidade de dois dias por semana, em um total de 10 encontros de duas horas.

| Projeto 3 – Planejamento | | |
|---|--|--|
| Elaboração de boletim informativo sobre a gripe A-H1N1, utilizando o Programa Y | | |
| Módulo 1 | Etapas do projeto | Detalhamento |
| Programa Y | Apresentação da situação e do projeto de comunicação | Apresentação da proposta de os jovens produzirem um boletim informativo com base em um tema atual e de seu interesse. Discussão sobre o fato de que, para que esse projeto coletivo de produção aconteça, os jovens terão que se apropriar de algumas ferramentas e programas específicos, com destaque para aqueles direcionados a publicações verbais e visuais. Apresentação e discussão do uso do programa de edição em práticas específicas, tais como a produção de panfletos, páginas da Web etc. |
| | Aproximação dos gêneros jornalísticos para produção do boletim informativo | Reflexões sobre as características temáticas e a forma composicional de notícias e reportagens publicadas em jornais locais e revistas. Análise da linguagem jornalística para apresentação de fatos, assim como das partes principais que compõem a notícia. Análise da primeira página do jornal impresso, das manchetes, das chamadas e dos textos que noticiam fatos recentes no jornal. |
| | Elaboração dos conteúdos dos textos que serão produzidos: debate e seminário | Organização de um debate sobre o que mais preocupa os jovens na atualidade, no intuito de escolher o tema do boletim informativo. Realização de pesquisas em diferentes fontes sobre a temática. Exposição oral da pesquisa sobre o tema. |
| | Planejamento e realização do boletim informativo | Elaboração dos textos que iriam compor o boletim informativo, levando em consideração as aprendizagens do curso sobre as ferramentas necessárias para o trabalho com texto verbal e visual. Organização das diferentes informações no boletim informativo: capa, sumário do boletim, <i>templates</i> (modelos de páginas), modelos de diagramação, imagens, tamanho da fonte, extensão do texto etc. |
| | Revisão e distribuição do boletim informativo | Comparação e análise dos diferentes boletins informativos produzidos pelas duplas. Análise crítica dos textos produzidos. Impressão e distribuição do boletim na comunidade. |

Esse planejamento, de forma geral, nos ajuda a compreender **três aspectos** que são centrais na elaboração de projetos: (i) a forte relação entre as atividades de leitura e de produção textual, colaborando assim para uma não fragmentação das práticas de linguagem na oficina; (ii) a importância de etapas distintas e complementares na atividade de escrita (planejamento, escrita e reescrita), envolvendo inclusive práticas orais (debates, exposição oral, pesquisa de opinião e enquetes com a comunidade); (iii) uma prática colaborativa de escrita que envolve a produção de textos socialmente relevantes.

3.4 Produção de um boletim informativo: análise do processo de construção

Os jovens do Projeto 3 produziram boletins informativos que têm função social determinada e que circulam em instituições, empresas, associações e igrejas, por exemplo. Seus leitores normalmente estão envolvidos na *comunidade de práticas* em que o boletim circula, pois são interessados nas informações divulgadas. A seguir, podemos ver exemplos de dois boletins informativos publicados em outros contextos de produção.

O Boletim do Observatório da Educação traz, em sua primeira página, informações sobre a comunidade de práticas no cabeçalho, o número da edição, apresentação dos temas e informações principais do boletim, além de destacar três gêneros: reportagem da capa do boletim, artigos e entrevistas. Nota-se a utilização de ilustrações, além dos destaques gráficos que recebem os subtítulos “Fumaça” e “Faíscas” e as diferentes cores e tamanho das fontes. Percebe-se também que a noção de “ebulição” é retomada nas três imagens que compõem a capa do Boletim.



Boletim Ebulição, Ação Educativa, Observatório da Educação

No segundo exemplo, percebemos também a organização da capa de um boletim voltado para temáticas da juventude. Nela, encontramos textos que dialogam com seus leitores potenciais: jovens protagonistas interessados em questões diversas. Por tal razão, os textos focalizam temas como “Juventude, espaços e políticas de cultura”. Para isso, o boletim utiliza recursos específicos que se aproximam dos textos jornalísticos (notícias, chamadas, fotografias). Algumas questões podem chamar a atenção do leitor, tais como o uso de chamadas sem utilização de verbos (*Espaços culturais na periferia*, *De olho nas políticas públicas municipais*). Outra questão que chama a atenção é o uso de diferentes fontes para marcar os diferentes textos e suas funções na página.

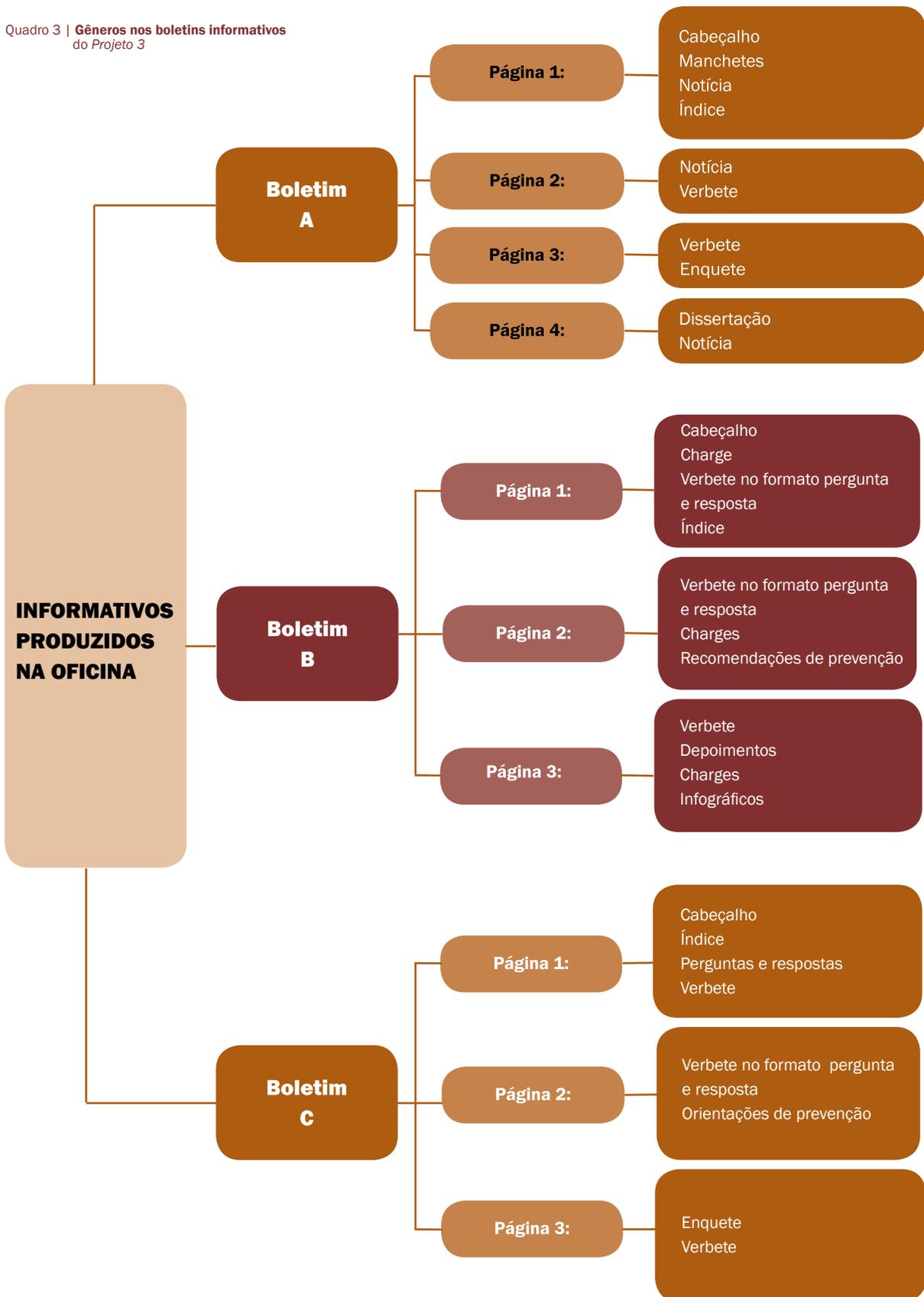


Boletim 2 , Juventude na Cena, Ação Educativa

As duas páginas apresentadas como exemplos mostram também a importância das cores, dos traços e do design gráfico para a organização das informações, assim como a utilização de fotografias, ilustrações e outros recursos semióticos comuns no boletim. De fato, este funciona como um pequeno jornal de circulação interna ou pública de instituições públicas ou privadas, por isso apresenta diferentes gêneros (sumário, editorial, notícias, verbetes, biografia etc.) em sua composição. O programa computacional que foi o foco na oficina possibilitou justamente um trabalho com textos verbais e imagens, além de elementos gráficos e diagramas. No caso do boletim informativo, uma questão central é justamente a diagramação. Por tal razão, as aprendizagens esperadas pela oficina previam (direta ou indiretamente) a construção de *layouts* e a utilização de ferramentas de edição (o trabalho com as guias de alinhamento de imagens e caixas de texto, por exemplo) para a criação em duplas de um boletim informativo sobre a gripe A-H1N1, avaliada pelos jovens como uma temática importante.

Os jovens do Projeto 3 que frequentaram a oficina produziram três boletins informativos no programa “Y”, intitulados de *Gripe Suína*, compostos entre três e quatro páginas. Com o intuito de caracterizar brevemente os três boletins, elaboramos o Quadro 3 a seguir com os gêneros escolhidos para a composição de cada um.

Quadro 3 | Gêneros nos boletins informativos do Projeto 3



Nos três boletins analisados para a elaboração do quadro, ficou evidente que houve a predominância da produção de **verbetes** e de **notícias** sobre a temática da gripe, mas outros gêneros também se mostraram presentes, como a enquete realizada pelos jovens com a comunidade, e gêneros que expressam a opinião dos grupos sobre a temática (**dissertação, depoimentos**). O Boletim B – que será analisado com mais detalhe a seguir – apresenta também **charges** e um **infográfico**. Por tal razão, podemos afirmar que os jovens acertaram nas escolhas dos gêneros, apesar de mostrarem dificuldades no processo de categorização ou de organização das informações nos textos. Em outras palavras, há um conjunto de problemas que envolvem aspectos da textualização e do próprio conhecimento das funções dos gêneros na sociedade.

A título de ilustração dessas questões que são centrais para a formação do produtor de textos, é a utilização do título “Opinião” para um **verbeta** sobre a gripe suína.

A Gripe Suína é uma doença que tem como consequência uma variante do vírus H1N1, a transmissão e a apresentação dos sintomas pode ocorrer através do contato com o animal e objetos contaminados. Sendo que surgiu uma variante que pode ser disseminada entre humanos e está causando uma epidemia no México. Desde o seu surgimento, a gripe já fez até agora 149 vítimas e sob suspeita da doença o número é de 1.600 pessoas, a organização de saúde mundial declarou que a doença já está sendo uma emergência na saúde pública internacional.

Imagem ilustrativa reproduzindo o Texto “Opinião” (Fonte: Boletim C, 2009, p.01).

Neste caso, o título escolhido – **Opinião** – ativa os conhecimentos prévios do leitor para a possível leitura de um texto de caráter argumentativo, em que se discutiriam problemas sociais controversos, sustentando e refutando determinados pontos de vista e posições. No entanto, o texto principal tem características de um **verbeta**, pois transmite e constrói saberes sobre a gripe, levando em consideração o objetivo de informar o leitor do boletim. Como informa Rojo (2008, p. 591), o verbete é um gênero específico da esfera de divulgação científica, “que visa transmitir conceitos de diversas áreas do conhecimento humano. [...] O especialista busca transmitir ao leigo (ao não especialista) um conceito científico de maneira relativamente simples e compreensível. Por isso, simplifica e abrevia a linguagem científica sobre o assunto. Logo, os temas dos verbetes são os conceitos ou noções elaborados pelas ciências, mas simplificados”. Em outras palavras, os verbetes não surgiram historicamente para emitir e discutir opiniões sobre o mundo, mas para apresentar e transmitir saberes. Este exemplo do Boletim C nos mostra que os jovens estão em processo de aprendizagem, pois categorizam como “opinião” um texto expositivo.

Vejam agora como o Boletim B encontra-se organizado para discutirmos alguns elementos centrais, tais como: (i) que informações os jovens priorizam no boletim? (ii) Como se organizam do ponto de vista da escolha dos textos e das temáticas? (iii) Como o boletim dialoga com os futuros leitores, isto é, como ele se organiza para que provoque o interesse na comunidade?

O Boletim B demonstra que os produtores compreenderam bem a forma composicional e temática do boletim, utilizando cores e uma diagramação (delimitação gráfica) que mostram para o leitor a seleção realizada pela dupla. Por exemplo, na página 02, os títulos em cores organizam a página em três partes: (1) Qual a diferença entre a gripe suína e a gripe comum? (2) Qual o tempo de incubação? (3) As principais recomendações para evitar a gripe suína. Os jovens produziram títulos temáticos que, segundo Travassos (2003, p.58), “fornecem ao leitor uma visão dos conteúdos tratados e propiciam uma entrada seletiva, ativando esquemas importantes que correspondem às intenções do autor”. Alguns títulos também procuram chamar a atenção do leitor através de perguntas diretas com o objetivo de fixar o interesse pela temática, como o título “Gripe suína = gripe espanhola?” ou “Qual o tempo de incubação?”.

Os verbetes compostos pelo par pergunta-resposta nos dois primeiros blocos da página 02 demonstram também que os jovens construíram um texto coerente do ponto de vista da manutenção temática, ou seja, as perguntas em negrito (**A vacina contra a gripe comum tem eficácia contra a gripe suína?**) e as respectivas respostas são relevantes para a manutenção do tema em desenvolvimento em cada parte. As perguntas e respostas também fazem uso de expressões e termos que pertencem ao campo lexical da saúde (pandemia, vacina, vômitos, máscaras etc.), fazendo com que o leitor também ative seus conhecimentos de mundo para compreender as informações. As definições apresentadas na resposta também trazem normalmente verbos no tempo presente (presente de definição): “pessoas com alguma doença crônica ou deficiência imunológica sempre estão mais sujeitas”.

A análise do Boletim B permite-nos afirmar que os jovens dominam de forma satisfatória elementos do estilo dos gêneros produzidos, tais como o uso da linguagem especializada e termos mais populares (*deficiência imunológica, pandemia x gripe suína*), tempos verbais e progressão textual para a manutenção temática. O exemplo também revela que eles escolheram, dentre variedade de *layouts*, cores, tipo e tamanho de fontes, além de terem selecionado as imagens. Por outro lado, fica evidente também que alguns textos não foram produzidos diretamente pelos jovens, mas utilizaram-se do “copiar” e “colar” textos disponíveis na Web sem menção às fontes de pesquisa. Um exemplo visível no Boletim B são as charges sobre a gripe A-H1N1 que aparecem nas três páginas; elas não apresentam boa resolução gráfica e foram apropriadas pelos jovens sem menção à autoria ou fontes. Diferentemente de outros usos do “copiar” e “colar” – como os comumente utilizados nas redes sociais –, os exemplos postos em prática no boletim ilustram um aspecto do processo de produção textual que se aproxima do “plágio”, mostrando-se assim pouco adequado para as formas de circulação dos textos nos boletins. Tal característica foi notada não apenas no caso das charges, mas também nas notícias e verbetes nos três boletins. Essa questão da autoria torna-se central no processo de produção textual, uma vez que os jovens precisam compreender aspectos da citação e do uso das palavras alheias na produção dos boletins. Isto é, constituem-se como uma necessidade para a aprendizagem da produção textual questões relacionadas à autoria e à responsabilidade pelo que é escrito nos textos. Nos três boletins analisados, produzidos na Oficina de Escrita Digital, essas questões poderiam ter sido problematizadas, uma vez que os jovens estavam produzindo textos com base em outros textos veiculados em diferentes mídias (sites, revistas, jornais, televisão etc.).

3.5 Tente você também: orientações complementares

No momento de se implementar um projeto que envolva a criação de um boletim informativo, algumas atividades e orientações podem ser bastante úteis. Na criação de boletins informativos com jovens, o trabalho que envolve leitura e escrita precisa ser bem planejado, pois envolve diversas etapas até o momento de publicação e distribuição pela comunidade. É com o intuito de auxiliar o desenvolvimento das atividades previstas em cada momento que as sugestões a seguir foram elaboradas.

3.5.1 Análise de diferentes boletins informativos

A oficina apresentada utilizou um programa de edição específico – que já oferece alguns modelos, com tipos específicos de informações a serem dispostas de forma padronizada na página, o que de fato auxilia os produtores iniciantes. No entanto, é importante que os aprendizes sejam solicitados a pesquisar outros boletins impressos e digitais, de modo a comparar diferentes possibilidades de construção. Levá-los a analisar como diferentes boletins informativos estão organizados pode auxiliá-los a compreender melhor os gêneros que são utilizados e suas funções. A pesquisa não deveria apenas se restringir ao aspecto temático do boletim, mas também a questões da forma composicional e do estilo dos gêneros.

Os jovens podem registrar as principais características encontradas em diferentes boletins, de modo a discuti-las coletivamente, o que ajudará a decidir o formato do boletim informativo em jogo. Alguns aspectos que podem ser discutidos e observados são:

a) Hierarquia das informações

- Qual será o artigo principal e o(s) artigos secundário(s)? O que levar em conta para decidir a respeito da organização dos textos: provável interesse do público, relevância de cada assunto, incidência do tema entre os entrevistados?
- Quais gêneros são mais utilizados e em que página do boletim informativo? Todos apresentam índice? Todos apresentam editorial? Todas apresentam notícias?

b) Uso da linguagem escrita e visual (fotografias, ilustrações)

- Em que momentos os boletins usam apenas textos escritos e em que momentos usam também imagens? Que tipo de linguagem visual é utilizado nos boletins (fotografias, ilustrações, gráficos, tabelas)?
- Há momentos em que se associam imagens e texto escrito? Há legendas para as imagens? Como estas se caracterizam: curtas, longas, descritivas, opinativas?
- Se houver associação entre imagem e texto, o que o texto escrito informa a mais do que a imagem? E o que a imagem informa a mais que o texto escrito? A imagem está sendo utilizada apenas como ilustração da página ou complementa outras informações dos textos?

c) Organização gráfica das páginas

- Qual o tipo e o tamanho das fontes usadas nos boletins? O que elas revelam sobre o estilo do boletim?
- Há utilização de textos em colunas? Em quantas? As informações estão bem distribuídas entre as colunas?
- Como é o espaçamento entre linhas, entre imagens, entre parágrafos, entre subtópicos, entre colunas etc.?
- Como os boxes internos e as bordas são utilizados na elaboração dos boletins?
- Há algumas informações que se repetem em todas as páginas? Quais?

3.5.2 Revisão do boletim informativo

No processo de elaboração do boletim, é interessante refletir sobre aspectos relativos à construção da textualidade. Selecionamos alguns deles:

a) A extensão das frases do boletim

Frases muito longas podem ser prejudiciais à clareza do texto do boletim informativo. Sugerimos atividades de comparação de textos de diferentes boletins e suas funções, de modo que o produtor observe a extensão dos textos e das frases. A reescrita coletiva do texto e a discussão das várias possibilidades é uma alternativa válida.

b) A apresentação dos dados de pesquisa

É necessário que o texto do boletim informativo contextualize, para os futuros leitores, os objetivos da pesquisa e a origem dos dados, a fim de que os leitores possam se inteirar melhor sobre o assunto do texto. Assim, será necessário incluir em alguns textos trechos que descrevam como os dados foram coletados e trechos de descrição e exposição (quando se expõem os resultados da pesquisa).

c) Citação e menção das fontes de pesquisa de textos verbais e de imagens

Na produção textual, é comum mencionarmos, nos apoiarmos ou citarmos informações de outros textos. No entanto, é uma prática comum nos textos jornalísticos, nos textos de divulgação científica a utilização de sinais de pontuação (aspas) para marcar a citação, assim como a menção das fontes de pesquisa. Alguns boletins informativos apresentam um item no final com as referências bibliográficas utilizadas para a produção dos diferentes textos.

4. Projeto 4

4.1 Aproximações entre jovens e práticas de leitura e escrita

O Projeto 4 foi realizado em 2008 e teve por objetivo geral exercitar o **protagonismo juvenil** e, ao mesmo tempo, aprofundar a prática da leitura e escrita, a partir do cotidiano dos jovens. A proposta englobava a realização de um conjunto de quatro oficinas de linguagem de 16 horas, envolvendo leitura, escrita e oralidade, de modo a sensibilizar os jovens para a leitura e a desfazer visões preconcebidas acerca do perfil de leitores dos participantes.

Como exemplo, podemos citar a ideia, presente em algumas comunidades e grupos sociais, de que ler “é coisa para mulheres” ou a crença ingênua (mas ainda bastante difundida) de que um leitor de muitos livros é necessariamente um bom produtor de textos. Nesse sentido, as oficinas problematizavam a relação dos jovens com seus acervos impressos, especialmente os livros, procurando ampliar suas percepções sobre o ato de ler e de escrever em diferentes âmbitos, com destaque para a escola, o trabalho, a família e o lazer.

Protagonismo juvenil

A discussão sobre a importância da participação dos jovens vem ganhando cada vez mais espaço, embora exista paradoxalmente uma dificuldade em reconhecer suas novas formas de organização.

Um dos eixos principais em torno do qual este debate vem sendo feito é o do incentivo ao protagonismo juvenil. Esta expressão se difundiu nos anos 90 e foi rapidamente incorporada por diversas organizações não-governamentais, institutos, fundações privadas e entidades que trabalham com o público jovem e adolescente.

Trata-se de um princípio educativo de acordo com o qual os adolescentes passam a ser vistos como sujeitos capazes de agir no seu contexto social, e não como meros aprendizes e espectadores. O protagonismo fundamenta uma metodologia para a formação dos jovens em que a ação direta é tida como o principal instrumento para a construção dos aprendizados, que possuem o duplo sentido de favorecer o desenvolvimento individual do jovem através do aumento progressivo de sua autonomia e iniciativa, e contribuir com serviços e ações em prol da coletividade. (Corti e Souza, 2005, p.63)

4.2 Finalidades e conteúdos do Projeto 4: ler e escrever para (se) conhecer

As oficinas giravam em torno da discussão sobre a importância da leitura e da escrita para jovens que frequentam o Ensino Médio, almejando o ingresso no mundo do trabalho ou no ensino superior. Por tal razão, percebe-se uma preocupação de “ampliação” das práticas escolares de leitura e escrita para que os jovens tenham uma maior consciência da importância das práticas de letramento. As

oficinas de quatro encontros, com 4 horas de duração cada, procuraram sensibilizar os jovens para a temática, assim fizeram com que eles pudessem produzir textos sobre suas vidas: linha do tempo e autobiografia, por exemplo.

Como objetivo central, destaca-se o fato de o projeto discutir a relação dos jovens com a leitura e a produção textual, abrindo espaço para conhecer e possivelmente mapear as práticas culturais em que os diferentes sujeitos estão imersos. Além disso, como frisamos em vários momentos do livro, é importante que os projetos desenvolvidos nas Ongs percebam tais práticas como dinâmicas e fluidas, muito mais do que estáticas e permanentes. Para tanto, as atividades desenvolvidas potencializaram de alguma maneira um processo de discussão e desconstrução do mito de que “os jovens brasileiros não leem”. Os jovens perceberam que suas relações identitárias com o esporte, os artistas, as músicas, os filmes e a própria vida escolar e profissional encontram-se permeadas pela escrita, assim como por outras linguagens como a visual. Um dos jovens envolvidos no projeto, afirmou em uma das atividades que “ler é não somente ler palavras, mas é também ler imagens” (relatório do Projeto 4). O objetivo principal das oficinas era de autopercepção e de autoavaliação das práticas de letramento em diferentes âmbitos, indicando os mais diversos gêneros, que são utilizados com diferentes objetivos em diversas situações do cotidiano. O Quadro 4 a seguir, produzido como resultado das discussões do grupo, demonstra a riqueza das reflexões que foram realizadas em torno das especificidades cotidianas das práticas de leitura e escrita dos jovens:

Quadro 4 | Gêneros comuns no cotidiano dos jovens do Projeto 4

| Escola | Trabalho | Família | Lazer |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Cartazes • Provas • Apostilas • Livros didáticos • Relatórios • Pichações • Redação • Certificado | <ul style="list-style-type: none"> • Avisos • Relatórios • Atas • Cartas • Nota fiscal • Currículo • Planilhas | <ul style="list-style-type: none"> • Manuais de instrução • Agenda • Calendário • Lista de compras • Jornais • Lista telefônica | <ul style="list-style-type: none"> • Legenda de filmes • Tabelas de jogos • Jornal da igreja • Agendas • Diário • Palavras cruzadas |

As discussões orais ampliaram a representação do que é ser um jovem leitor no contexto brasileiro, uma vez que os jovens envolvidos no projeto concebiam a leitura apenas em relação ao suporte “livro”. As oficinas também procuraram – não com tanto êxito, do nosso ponto de vista – realizar experiências de produção textuais dos jovens, especialmente com textos de caráter autobiográfico, como podemos ver no planejamento geral do Projeto 4.

4.3 Planejamento do Projeto 4

| Projeto 4 – Planejamento Oficinas de sensibilização para a leitura e a escrita | |
|---|---|
| Oficina 1 A importância de ler | Detalhamento |
| Sensibilização para as leituras que os jovens já realizam e para a importância da leitura | <p>Questionamentos e respostas para sensibilização do grupo.</p> <p>Questionamento 1: Vocês acham que os jovens se veem como leitores e se sentem estimulados a ler?</p> <p><i>Fotolinguagem:</i> escolha de uma imagem que represente o que é leitura, socialização das respostas.</p> <p><i>Chuva de ideias:</i> escrever em tiras de cartolina que práticas de leitura são realizadas nos contextos, família/ escola- comunidade/ trabalho etc.</p> <p>Questionamento 2: Vocês acham que é importante para os jovens ampliar sua capacidade de ler e escrever? Por quê?</p> <p>Questionamento 3: O que é letramento?</p> <p><i>Roda de conversa:</i> construção do conceito pelos jovens, a partir das atividades realizadas. Fechar com a leitura do conceito de letramento.</p> <p>Avaliação da Oficina</p> <p><i>Shopping Avaliativo:</i> jovens dizem o que compram e o que não compram da oficina, ressaltando pontos positivos e negativos, como se estivessem escolhendo o que comprar em um <i>shopping</i>.</p> |
| Oficinas 2 e 3 Ler para se conhecer | Detalhamento |
| Mostrar aos jovens que todos são leitores e fazê-los se perceber como leitores | <p>Construção de uma entrevista bate-bola para montagem do perfil de cada jovem.</p> <p>Exibição dos perfis em varal na sala para socializar.</p> <p>Elaboração da 1ª versão da linha do tempo</p> <p>Assinalar fatos marcantes, pessoais ou sociais. Identificar fatos históricos, políticos ou sociais ocorridos no período, relevantes para o jovem. Pode-se distinguir o positivo e o negativo, os âmbitos pessoal e social com cores e posição em relação à linha do tempo.</p> <p>Historiadores do meu tempo – Entrevista</p> <p>A partir do rascunho da linha do tempo:</p> <p>a) Identificar momentos/ fatos históricos que precisam de mais informações.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Mostrar aos jovens que todos são leitores e fazê-los se perceber como leitores</p> | <p>b) Identificar uma pessoa da família a ser entrevistada. c) Elaborar três perguntas. d) Fazer a entrevista. e) Registrar as respostas. f) Selecionar as informações que interessam e registrá-las na linha do tempo. g) Socializar a linha do tempo.</p> |
| <p>Oficina 4 Ler para se conhecer</p> | <p>Detalhamento</p> |
| <p>Autobiografia</p> | <p>Resgatar as atividades realizadas, linha do tempo, entrevistas, tema identidade, projeto de vida etc.</p> <p>Escolha da fase a ser relatada na autobiografia e iniciar o rascunho.</p> <p>1. Leitura das autobiografias – Introdução – passo 3. Em círculo, os jovens grampeiam em sua autobiografia uma folha com a seguinte pergunta: “Em que essa autobiografia me ajudou?”. As autobiografias, com as respectivas folhas, vão sendo passadas para os jovens em sentido horário. Cada um lê e responde à pergunta, se identificando. Ao final, os jovens receberão sua autobiografia com todas as respostas dos colegas.</p> <p>2. Socialização das respostas – solicitar que alguns jovens falem sobre a experiência da escrita e as respostas dadas pelos colegas.</p> |

O planejamento deixa claro o investimento nas escritas que revelem o perfil dos jovens envolvidos no projeto, tanto do ponto de vista de suas práticas de leitura e de escrita, quanto de seus interesses e trajetória de vida. Embora as oficinas tenham como objetivo declarado a sensibilização para a importância da leitura e o reconhecimento de si mesmos como leitores, por parte dos jovens, tais metas são atingidas no longo prazo e raramente isso ocorre em uma ação isolada, seja uma oficina, um curso ou mesmo um projeto de maior duração. Trata-se de um percurso formativo que atravessa a vida de cada um, toma caminhos singulares e não necessariamente surge como resposta às condições objetivas oferecidas a cada sujeito.

Por exemplo, ter acesso fácil a livros e outros suportes de leitura e ter oportunidade de contar com um mediador de leitura privilegiado – educador, professor, familiar, amigo, líder comunitário – certamente ajudam a construir um cenário favorável à formação de uma pessoa que incorpore a leitura a sua vida e que venha a gostar de ler, ou atribua importância à leitura. Entretanto, nada garante que todas as pessoas que tenham contato com essas oportunidades irão se tornar leitores de determinado gênero (romance ou poemas, por exemplo). De modo inverso, há quem não conte com essas condições

objetivas, mas que, a despeito da realidade desfavorável que vivencia, se constitua leitor ao longo da vida, percorrendo uma trajetória inesperada, mas bem-sucedida, de imersão no mundo da leitura. Os trajetos de práticas de leitura e de escrita no decorrer de nossa vida são bem diferenciados e marcados por diferentes sujeitos, práticas e eventos de letramento. Por tal razão, é importante ouvir e ler as percepções dos jovens sobre si mesmos como leitores e escritores, com destaque para as histórias, práticas de leitura e escrita, acervos na infância e adolescência, assim como na juventude.

Acreditamos que as escritas diaristas precisam ser parte de um acordo firmado no contexto de uma prática formativa, por exemplo, entre educadores e jovens. Os sentidos do ato de escrever diários ou relatos pessoais devem emergir do trabalho que se desenvolve no grupo. Em outras palavras, uma proposta pronta, unilateral, pode não encontrar ressonância entre um grupo de jovens em formação, fazendo surgir resistências do tipo: *para que vou escrever isso? Por que vou expor minha vida? Em que a escrita de um diário pode ser importante na minha vida?*

Assim, na medida em que expõe a intimidade de quem escreve, um pacto de confiança, com regras negociadas e explícitas, precisa ser estabelecido no início dos trabalhos. É o que ocorre na experiência da professora Erin Gruwell com alunos de uma escola pouco aparelhada e com graves problemas de violência, transformada em livro e depois em filme – *Escritores da Liberdade* – que comentaremos adiante. Segundo Corti, Souza e Mendonça (2012, p.39),

Ao narrar acontecimentos sobre sua vida, o sujeito aciona o que está em sua memória e, por meio dela, evoca e seleciona alguns eventos, escolhe o que e como dizer. Escrever a autobiografia pode ser uma excelente oportunidade para retomar, refletir e analisar sua trajetória. Sabemos que a vida não é escrita, mas a escrita sobre a vida possibilita apropriar-se dela e aprender com ela de forma singular.

Estendendo essa observação para a produção de uma narrativa autobiográfica em um contexto de formação de jovens, deve-se pensar que o processo de lançar um olhar retrospectivo para os fatos vivenciados deve aliar-se à projeção de um panorama sobre o que se deseja realizar no futuro. Esse futuro pode ser bem próximo, com projeções compatíveis com o tempo de que se dispõe no projeto, ou seja, com ações possíveis de se objetivar, fomentar/ implementar ou com as mudanças no perfil formativo dos jovens que se almeja atingir. Nessa perspectiva, uma primeira versão de uma narrativa autobiográfica deve ser revisitada algumas vezes ao longo de um processo, para ser confirmada e/ou alterada. Dessa maneira, espera-se que a produção escrita melhor expresse eventuais transformações por que estejam passando os jovens e que a leitura do que escreveram reverbere em novas percepções de si mesmos.

Uma ação formativa que pretenda valorizar o que os jovens já são, o que eles já viveram, o que pensam e como se sentem necessitaria, portanto, investir em atividades que pudessem desvelar as identidades juvenis, sempre múltiplas e em permanente transformação. Assim, a elaboração de gêneros autobiográficos, como *linha do tempo*, *diário* ou *relato pessoal*, conforme previa o Projeto 4, pode ajudar os jovens a se colocar em outro ponto de observação, em relação a si mesmos e aos outros. Acrescentamos ainda que esse tipo de escrita pode ser potencializado com o uso de ferramentas digitais, como os *blogs pessoais*. Para Komesu (2004),

(...) a aproximação dos blogs ao gênero dos diários pode ser justificada pela projeção de uma imagem estereotipada daquele que se ocupa de escritos pessoais. Quem escreve sobre si, para narrar acontecimentos íntimos, insere-se na prática diarista. O aparecimento dos blogs é ainda bastante recente; como atividade humana, apoia-se em gêneros “relativamente estáveis”, já consagrados, para sua composição. Pode-se, assim, identificar traços do gênero diário na constituição dos blogs. (p. 3)

Diários, blogs e o Outro

Retomo o fragmento do blog de Perdida, no qual a escrevente se identifica como uma “garotinha de vinte anos um pouco deprimida e que por enquanto não pensa em fazer faculdade nenhuma”. Em gêneros como o diário íntimo e a confissão poder-se-ia imaginar a produção de um texto como esse, que seria mantido como segredo. A prática de escrita dos blogs, entretanto, coloca em evidência as mais diversas questões humanas para que elas sejam lidas e discutidas pelo Outro. (Komesu, 2004, p. 3).

4.4 Escritas de si: algumas considerações sobre narrar a si mesmo

– Bom... agora eu tenho uma coisa pra vocês. Todos têm a sua própria história e é importante que contem sua própria história, até para vocês mesmos. Então o que vamos fazer é... nós vamos escrever todo dia nesses diários. Podem escrever sobre o que quiserem O passado, o presente, o futuro. Podem escrever sobre o dia a dia ou podem escrever músicas, poemas, sobre as coisas boas, coisas ruins. Qualquer coisa. Mas têm que escrever todos os dias.

(Escritores da Liberdade [Freedom Writers]. Direção: Richard Lagravenese. EUA, 2007.)

Nesta cena do filme *Escritores da Liberdade*, a professora anuncia a proposta de que os alunos escrevam diários pessoais, como forma de registrar suas próprias histórias. O filme baseia-se nos fatos vividos pela professora Erin Gruwell, junto com sua turma na escola Wilson, nos Estados Unidos.

A classe era composta por jovens nascidos em contexto de grande vulnerabilidade social (pobreza, núcleo familiar desfeito, adicção, criminalidade) e das mais diversas etnias, o que suscitava a emergência de violentos conflitos identitários. Havia ali gangues formadas por hispânicos, negros, orientais, entre outros. A partir dessa proposta, os jovens “problemáticos”, “pouco promissores”, “incapazes de ler e de escrever” passam a escrever relatos vívidos, pulsantes, que se tornam o canal principal de expressão subjetiva e individual entre eles e a professora.

Mas isso só foi possível porque houve um pacto de confiança entre a educadora e os jovens. Ficou acordado que a privacidade dos autores seria respeitada: os relatos só seriam lidos pela professora se os autores permitissem, mas os jovens deveriam adotar o registro como uma prática de escrita diária. Assim, esse conjunto de combinados e acordos terminou constituindo uma espécie de *contrato didático*, segundo o qual cada aluno assumiria o compromisso – consigo mesmo, com o trabalho em

grupo, com sua formação – de escrever sempre, diariamente, histórias da vida real que desejassem. Como bem sinalizam Guedes-Pinto, Gomes e Silva (2008, p.22),

trabalhar com processos rememorativos implica a atividade de narrar, uma atividade que não é linear, visto que, por meio dela, os sujeitos podem re-elaborar suas vivências, propor alternativas, possibilidades. **Narrar** exige um esforço de elaboração para tornar concreto, através da história que se tece, as diversas experiências vividas por cada sujeito.

As narrativas de experiências pessoais são o ponto de partida para o trabalho desenvolvido pela professora, de estímulo à leitura e à escrita com a abertura de possibilidades realmente significativas de inserção no mundo da escrita para aquela turma de jovens, com suas demandas muito particulares. Mesmo inserida no contexto das práticas de escrita realizadas na escola, a produção dos diários é mais que uma tarefa: fazia sentido porque dava voz aos alunos considerados incapazes de aprender, destinados ao fracasso pessoal e escolar, já que ainda não haviam se apropriado da cultura escrita de tal modo que lhes permitisse acessar bens culturais valorizados, como a leitura em sentido mais amplo, a escrita e, muito especialmente, o que era considerado o bom desempenho escolar. Ao focar no processo de valorização humana, respeitando os tempos, limites e necessidades de cada aluno, planejando um trabalho de escrita significativo para o grupo e consistente do ponto de vista dos seus propósitos formativos, resultados importantes foram alcançados e muitos alunos deixaram de sentir-se alijados de práticas de letramento valorizadas e, portanto, passaram a sentir-se, eles mesmos, sujeitos das escritas que realizam.

Escritores da liberdade: saiba mais

O site oficial do filme é <<http://www.freedomwriters.com>>, e nele se encontram diversos conteúdos relativos ao filme, como fotos, resenhas, cenas escolhidas etc. No site, é possível ainda acessar orientações para atividades desenvolvidas em sala de aula pela Profa. Erin Gruwell (em inglês), como o Jogo da linha (The line game). Disponível em: <http://www.freedomwriters.com/downloads/FWtwoChapters_rev3_qx6.pdf> . Acesso em: 14 jul. 2012).

O filme foi baseado no livro *The Freedom Writer's Diaries: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them* ("O Diário dos Escritores da Liberdade: Como uma Professora e 150 Adolescentes Usaram a Escrita para Mudar a si Mesmos e ao Mundo ao seu Redor"), publicado nos Estados Unidos em 1999.

Para terminar...e recomeçar

Ler e escrever nos universos juvenis são práticas sociais que têm, cada dia, mais relevância. Ao contrário do que uma visão ingênua poderia supor, de que, em um mundo repleto de formas de comunicação cada vez mais velozes, criado pela e para a geração da imagem, a linguagem verbal perderia espaço, constata-se, na verdade, que seus usos mudaram, associaram-se a outras semioses, simultânea e indissolúvelmente. Os valores que a linguagem verbal carrega são distintos, os sentidos que veicula são variados, mas está garantido o seu papel central para os mais diversos tipos de interação.

Vale ressaltar aqui a proposta do Programa *Valorização das Iniciativas Culturais* (VAI–www.vaidecsp.org; www.programavai.blogspot.com), promovido pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, direcionado a jovens de baixa renda de regiões da cidade com deficiência de recursos. Ações concomitantes ao lançamento do *Edital Vai 2012* foram a publicação de um roteiro para elaboração de projetos culturais, de um guia com perguntas e respostas sobre o programa e a oferta de um curso a respeito. O roteiro, intitulado *Agora Vai*, contempla os elementos do gênero projeto, especificamente aquele tipo que será submetido às regras do edital, composto das seguintes partes:

1. Nome do projeto
2. Resumo do projeto
3. Histórico de atuação do grupo
4. Justificativa
5. Objetivos a serem alcançados
6. Plano de trabalho
7. Tempo de duração de projeto
8. Cronograma de atividades
9. Ficha técnica do projeto
10. Orçamento
11. Custo total
12. Currículo
13. Outras informações sobre o Programa VAI

A publicação desse roteiro se justificaria pelo fato de que “O processo de transcrever em formato de projeto a ideia do grupo não é familiar a todos” (São Paulo, 2012, p. 5). Tal pressuposto se ancora, conforme apontado em vários momentos deste livro, na crença de que o acesso a bens culturais e a oportunidades de realização de projetos na sociedade atual passa, quase sempre, por uma mediação escrita. No caso do edital mencionado, é a escrita de um *projeto* o primeiro passo para a participação no processo seletivo. E, para que isso ocorra, há ações públicas que têm o objetivo de atender a essas necessidades, fornecendo orientações e subsídios que auxiliem os jovens a transformar boas ideias, iniciativa, talento e projetos em realizações.

Retomando os projetos analisados nesse roteiro, outras conclusões podem ser tiradas a partir das análises realizadas. Entretanto, alguns depoimentos expõem aspectos que não transparecem imediatamente após a implementação das ações formativas, demandando algum tempo de reflexão. Vejamos o que disseram educadores das Ongs envolvidas, em momento de avaliação das experiências, sobre tópicos como currículo, tempos de aprendizagem, gestão de planejamento educativo e interlocução nos textos que elaboravam:

Os alunos tinham 3 dias de [oficina de papel] marmorizado e pronto, ninguém nunca problematizou isso. Com a proposta, deu-se uma dimensão para essa ação e isso se transformou em meses de trabalho. Todos os educadores ficaram pensando nisso. A aula de marmorizado que só acontecia em setembro, desde junho estava sendo planejada e envolvendo todos os educadores. (Coordenador do Projeto 2)

Os jovens se preocuparam em fazer um texto que estivesse adequado à compreensão de um leitor como eles são. Durante a formação, por exemplo, pediam que o professor fizesse a conversão de medidas ou terminologias para outras mais usadas no cotidiano. (Instrutor no Projeto 2)

Projetos educativos preocupados com a inserção do jovem no mundo da cultura escrita podem, portanto, mobilizar a instituição e os indivíduos, suscitando reflexões importantes, geradas a partir de situações concretas de aprendizagem.

Outras constatações obtidas com a análise dos Projetos 1 e 2 é o fato de que os *agentes de letramento* podem ser educadores de qualquer área do conhecimento, e não só de Língua Portuguesa. Os *agentes de letramento*, entendidos como aqueles capazes de “articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo” (Kleiman, 2007: 21), são atores fundamentais na dinâmica dos letramentos contemporâneos que contam, cada vez mais, com a participação de outros agentes que não apenas os integrantes da esfera de escolarização formal. Nesse sentido, os educadores atuantes nas Ongs são peças-chave desse processo, já que coordenam eventos em que jovens participam como aprendizes, intervindo em práticas de letramento variadas.



Educadores, agentes de letramento

Para Angela Kleiman (2007), tornar-se um agente de letramento envolve mais que o domínio de saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, ainda que estas mantenham sua importância. Para ela, é essencial que o educador perceba-se como um sujeito que, “em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas que motivam o grupo todo e atendem, ao mesmo tempo, a interesses e objetivos individuais e, assim, formam leitores, despertam curiosidades, dão segurança a escritores iniciantes.” (2007, p. 21)

Projetos de letramento são, para muitos pesquisadores, um caminho eficaz para que a escola atue na ampliação das práticas de leitura e de escrita entre os jovens. Podemos, entretanto, estender os argumentos usados na defesa desse tipo de organização formativa para espaços educativos não escolares, como é o caso dos projetos que envolvem leitura e escrita, promovidos por Ongs. Para Tinoco (2008: 218), algumas características podem servir de parâmetros para avaliar projetos de letramento na escola:

| Projetos de letramento: demandas de leitura e escrita como prática social (foco) | |
|--|---|
| Interatividade e dialogismo | Trabalho coletivo em torno da leitura e da escrita com funções sociais, distribuição de tarefas, diálogo, reflexão na ação e sobre a ação. |
| Situação social | Planejamento aberto a imprevistos, ampliação de tempos e espaços de aprendizagem, diversidade de agentes e de formas de participação, multiplicidade de gêneros orais e escritos, variedade de recursos e instrumentos, autenticidade de textos, diferentes modos de ler, escrever e falar, experimentação de usos da linguagem em função de eventos específicos e necessidades locais. |
| Agência social | Atividade de leitura e escrita que objetivam agir sobre o mundo, definição de propósitos de comunicação e de estratégias de ação, compartilhamento dos aspectos macrossociais e microlinguísticos envolvidos na produção oral e escrita em função do que se quer atingir. |
| Pluralidade cultural | Vinculação do conhecimento à experiência humana, inclusão de temas da cultura local, (re)construção e compartilhamento de saberes e fazeres, interdisciplinaridade e transversalidade, professores, alunos e membros da comunidade vistos como sujeitos de conhecimentos, construção de versões da história. |

De fato, todas essas categorias podem ser aplicadas aos projetos que se proponham a partir das experiências juvenis e das situações de uso da escrita que sejam relevantes para a formação dos jovens. Pode-se verificar como os projetos descritos se remetem a esses parâmetros de avaliação: finalidades explícitas para os usos da língua(gem) nas situações vivenciadas nas atividades e nelas projetadas (“agência social”), como na escrita do boletim informativo (*Projeto 3*) ou no ensino de técnicas de marmorização para outras pessoas (*Projeto 2*); escritas de si, com entrevistas bate-bola, perfis pessoais e autobiografia, abordando inclusive as práticas de leitura dos jovens (*Projeto 4*) (“situação social”, pluralidade cultural”), aprendizagem colaborativa na elaboração de um manual de serviço destinado a outros aprendizes (*Projeto 1*) (“interatividade e dialogismo”).

Os projetos coordenados por Ongs de naturezas diversas só podem ser implementados com o trabalho de educadores, esses também com formação e trajetórias profissionais variadas. Na medida em que os projetos são oportunos para que esses educadores se constituam como *agentes de letramento*, certamente, concretizam-se em *eventos de letramento* propícios para a ampliação das práticas relativas à cultura escrita que considerem e valorizem os universos culturais juvenis, mas que a eles não se limitem.

Assim, além da iniciativa e do talento dos jovens, o domínio de práticas de leitura e de escrita constitui ferramenta primordial para a participação em esferas de atividade as mais diversas. Mandar recados para a família, no papel, no celular, ou no e-mail; consultar a programação cultural de um espaço público, propor uma ação de intervenção comunitária, aprender um ofício ou uma profissão, descobrir sua vocação, apropriar-se de produções artísticas – literárias, musicais, performáticas –, ampliar sua formação escolar e acadêmica, são todos direitos dos jovens e, para que esses sujeitos possam exercê-los na sua plenitude, as práticas de letramento vivenciadas, amplificadas e reconfiguradas em contextos educativos para além da escola podem ser fundamentais.

Referências

ABREU, Márcia. Diferentes formas de ler. Trabalho apresentado na Mesa-redonda *Práticas de Leituras: história e modalidades*, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

AÇÃO EDUCATIVA / INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *INAF 2009* – Indicador de alfabetismo funcional: principais resultados. Disponível em <http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BARRÉ-DE-MINIAC, C. Saber ler e escrever numa dada sociedade. In: CORRÊA, Manuel L. G (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p.38-53.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.

BALTAR, Marcos. *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2516/000370923.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D. et al (Orgs.). *Situated literacies*. Reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

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

BORGES, Fábio Mariano. Sociabilidade nas lanhouses das periferias. *Ponto-e-vírgula*, 6, 218-234, 2009. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ponto-e-virgula/n6/artigos/pdf/pv6-17-fabiomariano.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BRAIT, Beth; ROJO, Roxane. *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso*. São Paulo: Escolas Associadas, 2003.

BRAGA, Denise; RICARTE, Ivan. *Letramento e Tecnologia*. Campinas: CEFIEL/IEL/Unicamp; Brasília: MEC, 2005.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clecio. *Leitura e interpretação de textos*. (mimeo), 2010.

_____. Da era da composição à era dos gêneros: reflexões sobre o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-162.

BUZATO, Marcelo. E. K. Entrevista por JOFFILY, Olívia. R. Letramento digital e conhecimento. In: *Ensinar com Internet: como enfrentar o desafio*. São Paulo, Cenpec, v.2, p. 24-28, 2006.

_____. Letramento digital abre portas para o conhecimento. Entrevista por JOFFILY, Olívia R. *EducaRede*, 23 jan. 2003.

CAFIEIRO, Delaine; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia et al. (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale, 2008.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e Literatura. In: FESTER, A. C. R. (Org.). *Direitos Humanos e...*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de S. Porto. *Culturas juvenis: múltiplos olhares*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CENTRO RUTH CARDOSO. *Cadernos Ruth Cardoso*. São Paulo, Centro Ruth Cardoso, v. 2, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.centroruthcardoso.org.br/cadernos/01-2010.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

CENTRO SOCIAL NOSSA SENHORA DO BOM PARTO. “Construção do manual de uma tarefa” (projeto). São Paulo: Centro de Capacitação Profissional Henry Ford Multimarcas, 2008.

CORTI, Ana Paula. Entre a escola e os jovens. *Onda Jovem* - Edição 06 - Nov 2006. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/entre-escola-e-os-jovens>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

_____; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

Coscarelli, Carla Viana; MARINHO, Francisco Carlos. Professor, escola e aluno em tempos digitais. *Revista Presença Pedagógica*, Edição 92, p.20-27, março/abril 2010.

CUNHA Rosana Cristina da. O Jornal Escolar: Instrumento para a Formação Crítica e Cidadã. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, LAEL/PUC-SP, volume XVII, 496-514, 2008.

DIAS, Marcelo Cafiero; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. 2009. In: *Anais do III Encontro Nacional sobre Hipertexto*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 29, 30, 31 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/p-w/por-uma-matriz.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

DIONISIO, Angela; VASCONCELOS, Leila. Multimodalidade, Gênero Textual e Leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Múltiplas linguagens no Ensino Médio: concepções e ações didáticas*. São Paulo: Parábola, 2013.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005. p. 81-84.

DOLZ, Joaquin ; SCHNEUWLY, Bernard ([1996]. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.,Trads.). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FAILLA, Zoara. Os jovens, leitura e inclusão. In: AMORIM, Galeno (Org.), *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *Garagem com vista para o mundo: inclusão digital com jovens e comunidades*. São Paulo: Fundação Abrinq, 2008.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES, Geisa; SILVA, Leila. *Memórias de Leitura e Formação de Professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

HAMILTON, Mary (2000). Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning. Paper presented at *Supporting Lifelong Learning: a Global Colloquium*, in London, England, jul. 2000. London: University of East London. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED445251&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED445251>. Acesso em: 12 jul. 2012.

KLEIMAN, Angela. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Fascículo do Centro de Formação Continuada do Instituto de Estudos da Linguagem (Cefiel). Campinas: Ed. Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Sígnio*, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOMESU, Fabiana. Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 110-119. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/blogs.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2012.

KRESS, Gunther & VAN LEEUWEN, Theo ([1996]). *Reading images: The grammar of visual design*. London & New York: Routledge, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Das Tábuas da lei à tela do computador*. São Paulo: Ática, 2009.

LEMKE, Jay. Letramentos metamidiáticos: transformando significados e mídias. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49 (2). p. 455-479, 2010.

LIBERALI, Fernanda. *Atividade Social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARVOSKI, Acir et al. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTÍN-BARBERO, J. . “A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens”. In: BORELLI, S. H. S.; FREIRE FILHO, J. *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: Educ, 2008. p. 9-32.

MENDONÇA, Márcia. *Ciência em quadrinhos: recurso didático em cartilhas educativas*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE; Bagaço, 2010.

_____. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 37-56.

MILLER, Carolyn. Blogar como ação social: uma análise do gênero Weblog. In: MILLER, C. *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Editora da UFPE, 2009. p. 21-44.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

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

_____. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, v.8, n.03, p. 1-25, 2008.

_____. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 121-171.

SÃO PAULO. Secretaria de Cultura da Cidade de São Paulo. *Agora VAI*. Roteiro para elaboração de projetos culturais com foco no Programa VAI. São Paulo: CDHEP; SEC-SP, 2012.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.

TINOCO, Glícia M. A. M. *Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TOLEDO, Maria Elena R. de O. (2004). Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas: reflexões a partir do INAF 2002*. São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2004. p. 91-108.

Sobre os autores

Márcia Mendonça é professora do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas, com doutorado e mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Integra a coordenação do projeto PIBID Letras Unicamp, que tem a finalidade de introduzir os licenciandos em Letras na atuação profissional, iniciando-os à docência com a elaboração e implementação de projetos e ações em 6 escolas da região de Campinas e Valinhos.

Seus focos de pesquisa são o ensino-aprendizagem de língua materna, com foco em letramentos, gêneros do discurso, materiais didáticos e organização curricular. Nesse âmbito, seus atuais interesses temáticos são a análise linguística, a divulgação científica no ensino de português e as práticas escolares relativas ao trabalho com linguagem na escola. Algumas de suas publicações, na mesma parceria deste livro, são as coletâneas “*Português no ensino médio e formação do professor*” e “*Múltiplas linguagens no ensino médio*”. Publicou ainda o livro “*Letramentos no ensino médio*”, além de artigos e capítulos.

Realiza assessorias a instituições de ensino, Ongs e órgãos públicos no tocante a políticas públicas de educação, organização curricular, formação de professores e análise e elaboração de materiais didáticos.

É coautora de duas coleções didáticas destinadas à EJA, aprovadas pelo PNLD 2014, “*Viver, aprender*” e “*Campo Aberto*”, ambas publicadas pela Global, em parceria com a Ação Educativa.

e-mail: mendonca.mrs@gmail.com

Clecio dos Santos Bunzen Júnior é formado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mestre e doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é professor do Centro de Educação da UFPE e do programa de pós-graduação em Educação da UNIFESP. Seus interesses de pesquisa envolvem os estudos do letramento, os processos de interação em sala de aula, os gêneros do discurso e o livro didático de Português.

Tem trabalhado com cursos de formação continuada e assessorias no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, além de ser coautor de duas coleções didáticas aprovadas recentemente pelo PNLD: *Viver, Aprender* (Global & Ação Educativa) e “*Saberes da vida, saberes da escola*” (Ática). Como membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), atua como formador e autor de materiais didáticos para formação de alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em parceria com Márcia Mendonça, organizou as coletâneas “*Português no ensino médio e formação do professor*” e “*Múltiplas linguagens no ensino médio*” (editora Parábola Editorial), além de ministrar cursos e oficinas sobre o ensino de língua(gem).

e-mail: clecio.bunzen@ufpe.br

