

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM PROGRAMA SOCIAL PARA JOVENS

Felipe Menna Barreto Fraga¹

Resumo: Este artigo busca analisar e refletir sobre as práticas de letramento em um projeto social voltado para jovens infratores que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto. O Programa Municipal de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (PEMSE) tem o objetivo de inserir jovens no mercado de trabalho a fim de instrumentalizá-los para uma vida social. O local de realização da pesquisa de campo foi uma instituição católica sem fins lucrativos localizada na zona sul de Porto Alegre. A metodologia utilizada foi a observação participante na disciplina Conteúdos Transversais (CT). Participaram da investigação 16 jovens e um educador social formado em Pedagogia. A perspectiva teórica para análise dos dados foi a dos estudos das práticas de letramento (CAFIEIRO, 2010; KLEIMAN, 2005). Os dados coletados e analisados demonstram poucas práticas intencionais e planejadas de letramento na disciplina observada e oferecida pelo programa, assim, buscou-se, na análise, refletir sobre a importância do planejamento de “boas” práticas de leitura e escrita dentro do programa.

Palavras-chave: Práticas de letramento. Juventude. Jovens em medidas socioeducativas. PEMSE.

Introdução

Este trabalho de pesquisa surge como resultado do Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O tema da pesquisa parte do pressuposto de que as atividades propostas aos jovens que cumprem medidas socioeducativas em um programa social específico oferecido na cidade de Porto Alegre poderiam, e até deveriam, estar ligadas às práticas de letramento.

¹ Trabalho desenvolvido para o Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Faculdade de Educação da UFRGS, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade.

Considero que o domínio da leitura e da escrita se constitui em uma ferramenta básica para a inclusão e que um sujeito letrado, capaz de fazer uso das ferramentas de leitura, escrita e oralidade nas suas práticas cotidianas, tem mais chances de se inserir em contextos sociais como o do trabalho, por exemplo. Desse modo, o tema abordado neste artigo são as práticas de letramento em um programa social para jovens que cumprem medidas socioeducativas em meio aberto.

Os educandos do programa não estão privados da liberdade, mas inseridos em projetos sociais ligados ao governo, tendo em vista sua reabilitação, inserção no mercado de trabalho e na vida social. Como um ex-educador social do projeto e agora pesquisador, tenho conhecimento de algumas peculiaridades dos usuários do Programa Municipal de Execução de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (PEMSE), por exemplo, que os jovens frequentadores têm certa dificuldade em decodificar e compreender alguns gêneros de textos oferecidos pelo programa.

O problema de pesquisa consiste, então, em verificar: Que práticas de letramento são oportunizadas no PEMSE? Esta questão central acabou por desdobrar-se em algumas outras: Ocorrem práticas de letramento no programa? Como vêm se constituindo essas práticas? Se não acontecem, como compreender e analisar sua ausência dentro do programa?

Parto do entendimento de que práticas de letramento podem ser compreendidas como as interações cotidianas com a leitura e a escrita que são determinadas por características sócio-históricas e diferenciadas pelo período e local em que se realizam os objetivos das práticas.

As práticas de letramento estão ligadas ao uso da leitura e da escrita como unidades de sentido, fazendo parte da vida do aluno. Compreendem tanto as técnicas para alfabetização quanto a importância do convívio e do hábito da utilização da leitura e da escrita. Kleiman (2005, p. 12) diz que “o letramento não é alfabetização, mas a inclui”, ou seja, o sujeito alfabetizado realiza com mais facilidade as práticas de letramento, incluindo o reconhecimento dos gêneros textuais e seus suportes, e efetivando o entendimento e a compreensão das informações descritas.

Como destacam Pelandré e Aguiar (2009, p. 58), o “letramento, no entanto, são práticas sociais, diferentes línguas, vários níveis de habilidade e conhecimento sobre a leitura e escrita e seus usos”. Deduzo, então, que as práticas de letramento

são determinadas pelo meio em que o sujeito vive ou está inserido; são as práticas sociais e culturais que irão determinar o uso da leitura e da escrita. Kleiman (2005, p. 33) afirma que “As práticas de letramento fora da escola têm objetivo social relevante para os participantes da situação”. Essas práticas são diferentes daquela utilizada no ambiente escolar, pois elas visam ao desenvolvimento de habilidades básicas, como o reconhecimento de gêneros de textos, publicidades, mercadorias, transporte público e informações básicas do cotidiano do sujeito.

Sposito (2008, p. 88) indica que “No Brasil, nos últimos dez anos, tem sido implementada certa concepção de políticas para jovens pobres, que desenha um modelo ou, quem sabe, um paradigma emergente sobre ações educativas para jovens pobres”. O PEMSE faz parte destes programas que têm o objetivo de inserção de adolescentes que cometem infrações contra a sociedade, no intuito de incluí-los na sociedade e no mercado de trabalho.

Os objetivos da pesquisa são identificar as ocorrências (ou não) das práticas de letramento do PEMSE, verificar os materiais didáticos utilizados no programa, verificar as situações que o campo for apresentando quanto às práticas de letramento experienciadas pelos alunos.

Para a produção do material empírico, busquei a articulação entre duas metodologias investigativas, a observação participante e a pesquisa-ação, e ambas permitiram a interação entre pesquisador/pesquisados. Licia Valadares (2007) destaca dez requisitos importantes para uma boa observação participante. Citarei aqui alguns que ajudaram a contextualizar as práticas do campo da minha pesquisa:

- o método implica saber ouvir, escutar e ver;
- não se deve enganar os outros, nem si próprio;
- deixar bem clara sua posição de pesquisador;
- o pesquisador é um observador que está sendo todo o tempo observado;
- seu papel faz parte da construção e análise do contexto vivido.

Conforme Brandão (1999, p. 44), “A pesquisa participante também tem o intuito de investigar a educação e a ação social em momentos metodológicos”. Na presente pesquisa, a participação nas aulas foi de cunho investigativo das próprias ações relacionadas à educação e aos modelos didáticos utilizados no PEMSE.

Costa (2002, p. 960) diz que o termo pesquisa-ação designa “os processos investigativos que se moveriam numa permanente espiral de ação-reflexão em projetos de mudança social comunitária”. Este trabalho não tem o intuito de realizar uma ação social específica, mas, sim, de auxiliar o educador no sentido de promover ou intensificar as práticas de letramento no programa, a fim de contribuir para uma melhoria das ações já propostas pelo PEMSE.

A participação e a observação dos espaços de circulação, como sala de aula, pátio, refeitório, salão de atos e ginásio de esportes e outros espaços coletivos serão também um grande achado para compreender e verificar as práticas de letramento.

O programa e seus usuários

O PEMSE foi constituído em 2000 pelo Juizado Regional da Infância e Adolescência para o cumprimento de atos infracionais cometidos por adolescentes. Conforme o Artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2010), “considera-se ato infracional a conduta como crime ou contravenção penal”; ou seja, todo crime ou infração praticado por adolescentes é considerado um ato infracional.

O referido programa foi incorporado na instituição pesquisada em 2011, com o objetivo de inserção dos jovens no mercado de trabalho, através da promoção de cursos nas áreas de turismo e hospitalidade.

Já em março de 2013, o programa foi repensado, com a proposta de oferecer aos usuários o Curso de Informática com Ênfase em Auxiliar Administrativo, tendo como adesão e frequência de no mínimo 50 jovens. O curso tem a carga horária de 232 horas, divididas em três disciplinas: Informática, Conteúdos Transversais (CT) e Administração (ADM). A divisão das disciplinas é diária, sendo previstos 45 minutos para cada educador realizar sua aula. O curso é disponibilizado nos turnos manhã e tarde, e oferece aos jovens transporte e lanche gratuito.

Com a reestruturação e a saída de dois educadores do programa, pude observar apenas as aulas da disciplina de CT. Os conteúdos abordados na disciplina são considerados temas transversais, como: higiene, ética e moral, mercado de trabalho, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual.

Participei de dez encontros com duração de uma hora diária. Os encontros se deram na sala do educador social que atende à disciplina no segundo semestre do

ano de 2013. Este se formou em Pedagogia em 2010. Sem experiência na área da educação social, iniciou sua atuação no PEMSE em junho de 2013. O projeto conta com 16 alunos no turno da manhã, com idades entre 14 e 18 anos. Destes, quatro são meninas com idades entre 16 e 17 anos, que trazem em seu currículo, como ato infracional, o porte ilegal de drogas (tráfico). Três delas interromperam seus estudos no 3º ano do Ensino Fundamental e uma no 8º ano do Ensino Fundamental. A maioria dos usuários do programa são meninos, 12 adolescentes que têm idades entre 14 e 18 anos, três cumprem medidas socioeducativas por assalto a mão armada, dois por agressão física, quatro por porte ilegal de drogas, um por danos ao patrimônio público (pichação no Trensurb), dois por porte de armas e um por agressão física. Cinco deles pararam de estudar no 3º ano, quatro no 4º ano e três no 5º ano do Ensino Fundamental. Todos os usuários do programa observados estudaram em colégios da rede pública de Porto Alegre e no momento da pesquisa não estavam inseridos em nenhuma instituição de ensino regular.

Os 16 alunos do PEMSE são moradores das regiões sul e extremo sul de Porto Alegre, local onde também se encontra a instituição da pesquisa. Sete adolescentes são moradores da Vila Cruzeiro, quatro da Restinga, três do bairro Glória e dois do bairro Belém Novo. Os locais de pertencimento desses jovens nos dão indícios de que são pessoas pobres, de lares com baixa renda e, provavelmente, sujeitos de um grande número de situações de vulnerabilidade social.

Aos poucos, percebi que os educandos tinham o costume de chamar o educador de 'Seu', e, ao questionar o educador qual seria o motivo, este explicou que significa senhor, nome que é imposto por agentes penitenciários da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul (FASE-RS). O educador tenta desmistificar essa figura rígida e paternalista, realizando atividades de grupos e conversas sobre temas do próprio cotidiano dos alunos.

As indisciplinas desses jovens os levaram por um caminho de exclusão escolar e social, e o programa tem o intuito de incluí-los na sociedade, oferecendo programas, projetos e cursos profissionalizantes para a inclusão social.

Para Andrade (2008, p. 74),

As diferentes juventudes podem [...] conter essa dupla figura do outro: aquele que é possível assimilar, ou que pode ser corrigido, porque está próximo da norma, e aquele que vai se tornando incorrigível e que, através

dos múltiplos processos de inclusão/exclusão será encaminhado para outros locais de disciplinamento.

O PEMSE é um desses locais que busca o disciplinamento, que deseja cumprir o papel de aproximar o jovem da norma social e inseri-lo num processo de ensino que possibilite sua inserção social, mas compreendo que, com práticas vazias de significado, em que a leitura e a escrita ocupam papel secundário, essa inserção parece remota.

A partir da observação participante, pude perceber a dificuldade da relação dos usuários do programa com os diferentes gêneros textuais oferecidos pelo educador do PEMSE, possivelmente por estarem fora do ambiente escolar ou pela ausência de práticas de leitura e escrita no seu cotidiano; ou ainda, porque os materiais selecionados pelo educador não se configuravam para os jovens como leituras significativas. Para Cafieiro (2010, p. 86), “os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão”. Isso significa que não adianta mandar o aluno ler por ler ou dizer que a informação está ali no texto, mas criar estratégias que os motivem a ler e compreender o que está escrito.

Cabe aos professores transformar o aluno alfabetizado em uma pessoa letrada, que possa inserir-se social e culturalmente também pelo domínio da leitura e da escrita em seus diferentes usos e intencionalidades. E isso pode se ocorrer através de incentivos variados no que diz respeito à leitura: utilização de exercícios de inferência, predição, leituras em suas diferentes modalidades – de um mesmo texto – até sua interpretação e compreensão.

Ao longo do período de observação, pude perceber a dificuldade do educador em realizar atividades de leitura, visto que a escolaridade dos usuários não contemplava as expectativas dos gêneros de textos disponíveis pelo programa. As dinâmicas observadas resumiam-se a leitura do livro didático, impressões de textos retirados da internet e dinâmicas de grupos. Uma boa leitura do material é um dos itens fundamentais para desenvolver habilidades leitoras, capacidade de compreensão, ampliação do vocabulário, trabalhar a escrita ortográfica e a construção de textos mais completos, coerentes e coesos.

Para Cafieiro (2010, p. 88), “a leitura de jornais, revistas, livros e o contato com teatro, cinema e música alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto”. Essas práticas podem ajudar os usuários do programa na sua

inclusão social e facilitar sua imersão no mercado de trabalho, abrindo um leque de oportunidade de compreensão e entendimento sobre o mundo. Além disso, dificilmente se consegue um emprego que não exija pelo menos que se saiba ler e escrever, compreendendo o que lê e escreve: um recado a ser deixado, o registro de uma lista, um pequeno relatório, uma orientação recebida etc.

Ao analisar o livro didático do PEMSE, percebi que os gêneros textuais eram retirados da internet e que não apresentavam uma ligação com o conteúdo abordado e nem aguçavam o interesse dos alunos a lerem o material. A condução da aula não contribuía, pois não havia contextualização, não propiciava momentos de motivação para a leitura, não fazia a ponte para o texto, não relacionava o gênero com seu suporte etc.

Observei que os jovens nem folheavam o livro e muito menos esboçavam qualquer tipo de interesse pelo material oferecido pelo programa. Cafieiro (2010, p. 96) reflete sobre a importância que o professor tem na escolha do material didático:

Para que o livro didático seja um suporte material auxiliar no desenvolvimento de capacidade de leitura dos alunos, o primeiro passo é fazer uma escolha consciente. A tarefa de escolher o livro didático é do professor, do regente da classe.

Através da observação participante, pude verificar que o material oferecido para o educador trabalhar em sala de aula era fornecido pela instituição e que o educador só exerceu o papel de repassar os conteúdos, não participando da organização ou construção do material didático. Entretanto ele poderia pensar nos modos de uso, nas intervenções possíveis a partir do material.

O educador poderia utilizar estratégias de motivação para aguçar o interesse dos alunos a lerem os diversos gêneros de textos que contemplavam o livro didático oferecido no programa. Dizer qual é a finalidade do texto, para que serve e qual a importância para o seu saber é uma das estratégias pedagógicas que se podem utilizar nas práticas em sala de aula. É possível ainda relacionar o texto com outros conteúdos, como imagens, filmes, poemas... Para Kleiman (2005, p. 9),

Não existe um "método de letramento", nem um nem vários. O letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou do adulto no mundo da escrita e, nesse sentido para conseguir essa imersão o professor pode: a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula; b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto calendários, livros, jornais e revistas penetrem todos os sentidos do aluno-leitor em formação; c) fazer um passeio-leitura com alunos pela escola ou pelo bairro.

Ao adotar esses métodos de letramento, o educador propiciará o acesso dos educandos nos diversos gêneros de textos. Sendo assim, será mais fácil realizar as práticas de leitura necessárias para a introdução de conteúdos oferecidos no programa.

O livro didático é um suporte que o educador pode utilizar e desenvolver para introduzir um novo conceito ou conhecimento. Para isso ser eficaz, o educador tem que se apropriar primeiramente dos conteúdos, planejar e organizar um material adequado que possibilitará trabalhar em sala de aula, utilizando o livro didático como fonte secundária, e não como primeira e única.

Ao realizar a interação com o material didático, o educador pode utilizar técnicas para prender a atenção dos seus alunos, como começar com uma conversa oral, utilizar perguntas diretas sobre o gênero textual oferecido, investigar se os alunos conhecem algo sobre o conteúdo a ser abordado, entre outras.

Kleiman (2005, p. 44) aponta:

Nas práticas letradas da sala de aula, as relações de complementação e sobreposição parcial entre fala e escrita são muito evidentes. Na aula de leitura, por exemplo, o professor faz perguntas antes, durante e depois da leitura, com a finalidade de ajudar a construir um sentido ou de introduzir um novo gênero.

Os diversos gêneros textuais estavam expostos no livro didático. Cafieiro (2010, p. 97) cita alguns exemplos para exploração do material didático: “se o texto apresentado pelo livro didático for de um livro, leve o livro; se for de jornal ou de revista, leve este suporte para sala de aula”. É importante ressaltar a origem do texto, seu autor, para que escreveu, suas obras; assim, o educando será levado a conhecer e criar expectativas sobre o assunto que será abordado. Atualmente, ler e escrever de forma mecânica não garantem uma interação plena com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade.

A introdução de variados gêneros de textos faz a ampliação de novos conhecimentos, possibilitando a reflexão dos materiais didáticos, como textos, livros, revistas, jornais, entre outros. Para Cafieiro (2010, p. 93),

Cada texto pede uma leitura diferente, já que o leitor não usa sempre os mesmos modos de ler. Por isso é importante que os textos sejam apresentados aos alunos para que conheçam seu conteúdo, sua forma, organização particular dada aos recursos linguísticos em cada um deles, seu funcionamento social.

O professor não pode ser apenas um transmissor de conhecimento, mas um agente de mudança social e interventor de análises contemporâneas da sociedade e que, através de textos, possibilite o sujeito se inserir na sociedade e no mercado de trabalho. Kleiman (2005, p. 56) destaca que “o letramento pode começar com as práticas que visam aos objetivos mais elementares da atividade de leitura – a de extrair informações de textos – e chegar até atividade de leitura do entorno”. Esse processo pode ser fundamental para o desempenho do professor com as práticas de letramento dentro do ambiente escolar.

Cabe ao educador refletir sobre sua didática em sala de aula, analisar quais são seus objetivos, o que quer que o aluno aprenda e como irá fazer para isso acontecer. Kleiman (2005, p. 510) reflete também sobre o trabalho do professor, dizendo: “o professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento”.

A partir dessa perspectiva, destaco outro recorte do material empírico das observações. O nível de letramento dos jovens usuários do programa, que em sua maioria não haviam terminado o quarto ano série do Ensino Fundamental, é outro fator que pode ter sido reflexo na ausência das práticas de letramento, ocasionando, assim, uma dificuldade de compreensão e interação com o material didático.

Portanto, acredito que o afastamento dos educandos do programa e do livro didático pode estar ligado às dificuldades de leitura dos alunos não percebida ou não considerada pelo educador em sua prática. Conforme aponta Andrade (2008, p. 189), há muitas vezes “a dificuldade de estabelecer com precisão quem é alfabetizado ou alfabetizado funcional e, ao mesmo tempo, sinalizar para pluralidade, a flexibilidade e a provisoriedade dos sentidos que lhe são atribuídos”. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)² estabeleceu, em critério adotado em 1990, que é preciso que o aluno conclua os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental para que um sujeito se alfabetize de fato. Ou seja, se o sujeito não concluir esse ciclo, pode se constituir como um analfabeto funcional, ou pela incompletude da aprendizagem da leitura e da escrita, ou pelo pouco uso destas em suas vivências posteriores.

² Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf)³ ainda questiona se concluir o quarto ano garante que o educando se torne alfabetizado, acreditando que pode ser relativo, pois depende das demandas de leitura e escrita colocadas pela sociedade e pelo meio em que o sujeito está inserido. O analfabetismo não se limita somente à competência de ler e escrever, mas implica outras habilidades, e estas têm sido variadas de acordo com o contexto social, histórico, econômico, político e cultural.

Andrade (2008, p. 191) afirma ainda que “pode-se dizer que o analfabetismo e o sujeito analfabeto são invenções do século XX, construídas discursivamente e transformadas em uma questão e num problema para a educação, as políticas e o social de modo amplo”. Ao perceber que vários alunos do programa não haviam terminado o Ensino Fundamental, foi possível estabelecer certa relação com suas condições como leitores e escritores: sujeitos com dificuldade para a leitura e a escrita e distantes das práticas de letramento, em função das próprias condições em que vivem.

Destaco aqui que, embora o programa seja direcionado para o mercado de trabalho, não se faz uma intervenção efetiva se não tivermos a utilização de práticas qualificadas de leitura e escrita, atividades necessárias para a utilização do letramento em sua funcionalidade social.

No material escrito que recolhi no período de observação, percebi certa dificuldade dos alunos em conseguir expressar por escrito suas ideias. No texto que apresentaram, não havia parágrafos, título, pontuação, letra maiúscula no início de frase. Utilizavam linguagem casual e gírias, e trocavam letras (M/N, E/I, É/E). Segue o texto do aluno Marco⁴, que cumpre medida socioeducativa por tráfico de drogas e porte ilegal de arma. Seu nível escolar é o 3º ano do Ensino Fundamental e mora no bairro Restinga. Ele descreve o que está sentido e o que está vivenciando no programa.

Eu to achando muito bom por que

³ O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação são parceiros na criação e implementação do Inaf. A pesquisa é realizada desde 2001. Os dados são baseados em entrevistas e testes cognitivos aplicados em duas mil pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais do país. Os elementos apresentados são da 6ª edição do Inaf/Brasil. Mais informações estão disponíveis em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2013.

⁴ Os nomes dos sujeitos da pesquisa são todos fictícios.

*Eu acabei mi intrumando mais
 Com as pessoas acabei acendi
 Tando mais em min é tambem
 Fiz amigos é aprendi coisas
 Novas acabei sendo uma pessoa
 Mais comunicativa é sendo
 Um pouco mais brincalhão
 Aprendi a dimiti os meus
 Erros é aprendi o que é 5S e o que
 E marketing é aprendi como devemos
 Nos comunicanos com as pessoas é também
 Como fazer um relatório sobre vc mesmo
 é como abrimos uma Própria impresa
 Esaber grato estou
 Errado e grato estou certo não*

Os gêneros de textos observados do livro didático são geralmente compostos por termos técnicos voltados para a disciplina de conteúdos transversais, como: higiene, que trata da aparência na hora de uma boa entrevista de emprego, ressaltando a importância de escovação, banho, roupas limpas, unhas cortadas, cabelo penteado, e, para as meninas, o cuidado com o uso de maquiagem, decotes, saias curtas e bijuterias. Para abordar esse tema, o educador utilizou um texto retirado da internet, intitulado *Com que roupa eu vou?*⁵. O autor descreve um case⁶ sobre entrevista de emprego, também discute a importância da aparência na hora da seleção. O foco do texto é se a personagem deve ou não ir à coletiva, pois sua vestimenta não estava adequada para aquele evento. Descrevo uma parte do texto que foi bastante importante na interação do aluno e professor, e ainda coloco algumas reflexões de alunos que compartilharam naquele momento.

[...] Rita sabia que se aparecesse vestida daquela forma logo na primeira entrevista transmitiria uma primeira impressão de descaso, desleixo e até de incompetência. Se fosse para casa trocar de roupa iria se atrasar. Consequentemente, prejudicaria sua imagem diante de uma empresa que a interessava muito.

Educador: O que Rita poderia fazer?

Aluno a: Eu iria ao shopping e comprava uma polo ou uma camisa. (risos)

Aluna b: Pediria para minha irmã trazer outra roupa.

Aluna c: Iria de qualquer maneira.

Educador: Tá, mas se não tivesse dinheiro e nem irmão?

Aluno a: Tentaria mudar o dia ou horário.

⁵ Case de Rogério Martins, disponível no livro didático do programa e em: <http://www.catho.com.br/cursos/index.php?p=artigo&id_artigo=431&acao=exibir>. Acesso em: 20 nov. 2013.

⁶ Estudo de caso. Uma história que descreve assunto vivido pela empresa. Retirado do jornal *Diário Gaúcho*, Porto Alegre, sexta-feira, 15/11/2003.

Aluna b: Eu iria assim mesmo com a roupa que estivesse no corpo.

Aluna c: Iria assim mesmo.

Nesta dinâmica de grupo, os alunos interagiram com o educador e apresentaram seus conhecimentos prévios sobre o assunto abordado, que era higiene e entrevista de emprego. O case foi retirado do livro didático e foi bastante atrativo na aula observada, tanto que, durante a atividade, os alunos conversavam com colegas sobre a situação vivida por Rita. O educador questionou os fatos descritos e possibilitou a reflexão dos alunos, valorizando a interação do grupo com o texto oferecido.

Considerações finais

Na perspectiva de conhecer as práticas de letramento dentro do programa social que envolve jovens infratores – visto que elas são fundamentais para a inserção dos jovens no mercado de trabalho e no meio social em que serão inseridos –, percebe-se, a partir da metodologia de observação participante nas aulas da disciplina de CT, poucas práticas planejadas e intencionais de letramento. Assim, as situações de letramento que ocorreram ao longo das observações foram ocasionais e/ou independentes ao planejamento proposital e específico do professor, entretanto, promoveram, em alguma medida, o desenvolvimento da leitura e da escrita. O processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita não pode ser visto como um mundo à parte sem a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual será inserido.

A partir das pesquisas bibliográficas, verifiquei que os autores estudados acreditam que as práticas de letramento não são um método, mas práticas integradas às ações cotidianas dentro e fora do ambiente educacional. É importante destacar ainda a importância da investigação do nível de letramento ou de alfabetização dos educandos para poder selecionar livros ou materiais didáticos, que podem colaborar para o desenvolvimento das práticas de letramento significativas dentro do contexto social do aluno. As práticas sociais em que o sujeito está exposto são as mais variadas possíveis, e os gêneros textuais que circulam nelas também são diferentes quanto a estruturas e objetivos na disciplina de CT.

O educador social deve promover práticas criativas, divertidas, interessantes, funcionais de leitura e escrita, [pois aquelas que ocorrem espontaneamente dentro](#)

da sala de aula podem reduzir as possibilidades de ampliar as habilidades de leitura e escrita. O objetivo do programa é a inserção dos jovens no mercado de trabalho, visto que as práticas de letramento são necessárias para que o sujeito possa, por exemplo, elaborar um currículo, utilizar uma linguagem adequada para uma entrevista de emprego, realizar anotações, atender ao telefone, dentre outras situações que se farão pertinentes.

A utilização de diferentes tipos de textos – compreendendo-os de modo mais amplo, como fotografias, obras de arte, teatro, filmes, poemas... – ou livros didáticos pode colaborar para a ampliação do universo contextual, cultural, aumentando a capacidade de interpretar as coisas do mundo.

Acredita-se que, ao utilizar essas metodologias de ensino, seja possível realizar um trabalho voltado para o exercício de novas práticas de letramento, mais complexas, valorizando as vivências dos educandos, trazendo elementos do seu meio cultural e social e preparando-os para a inserção mais autônoma no contexto social e profissional.

Torna-se evidente, portanto, que o investimento na formação de educador social é cada vez mais necessário para a melhoria de programas que visam à inserção de jovens infratores no mercado de trabalho.

Referências:

ANDRADE, Sandra dos Santos: **Juventude e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa**: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7. ed. 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/785/estatuto_crianca_adolescente_7ed.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2013.

CAFIEIRO, Delaine. Letramento e Leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-106. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19).

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos da investigação II: outros modelos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INDICADOR NACIONAL DE ANALFABETISMO FUNCIONAL. **Boletim Inaf**. Dez 2007. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/bol_inaf_2007_12.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Unicamp; Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos; AGUIAR, Paula Alves de. Práticas de Letramento na Educação de Jovens e Adultos. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 55-65, jul./dez. 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo, Global, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e Educação: Interações entre a educação escolar e a educação não-informal. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 83-94, jun./dez. 2008.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 63, p. 153-155, fev, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 9 out. 2013.