

CAPÍTULO 3. (Con)viver com as Letras ou do que foram e como foram as oficinas das Novas Experiências com a Literacia no Vale do Minho

M^a de Lourdes Dionísio*
Mónica Oliveira**
Lurdes Martins**
Lídia Cunha**

3.1. Apresentação

O projecto com que todas nos entusiasmos desde Janeiro de 2006 e em que participaram cerca de sessenta jovens dos cinco concelhos do Vale do Minho foi desenvolvido com base num conjunto de pressupostos relativos, por um lado, ao que é a 'literacia' e, por outro lado, às formas adequadas para a desenvolver, particularmente junto de uma população juvenil cuja relação com a palavra escrita aparece, na maior parte das vezes, caracterizada como problemática.

Em primeiro lugar, assumimos que todos os jovens são curiosos e gostam de saber coisas novas e que, por isso, a melhor forma para os envolver na leitura e na escrita seria criando condições para estimular a curiosidade que leva à produção do conhecimento; depois, que, neste processo, a leitura e a escrita são meios únicos para aceder a e organizar esses conhecimentos que nos motivam. Mais do que ler por ler ou escrever enquanto exercício escolar, a leitura, a escrita, tal como o ouvir e o falar nas interacções com os outros, são meios para a aprendizagem. Por isto mesmo, tudo o que se leu e escreveu foi desde sempre inserido em práticas sociais e comunicativas mais vastas, aquelas em que quotidianamente nos envolvemos para realizar objectivos pessoais e de grupo. Nesta perspectiva, a leitura e a escrita foram inseparáveis do falar, do ouvir, do pensar, do agir e interagir no mundo e foram ganhando em complexidade à medida que os jovens iam participando também em experiências sócio-culturais novas. Talvez por isto mesmo, nos relatos sobre as suas aprendizagens,

* Docente no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, responsável científica pela Acção III. Contacto: mldionisio@iep.uminho.pt

** Professora do Ensino Básico e Secundário, monitora em Melgaço e Paredes de Coura. Contacto: monioli62@hotmail.com

** Professora do Ensino Básico e Secundário, monitora em Monção e Cerveira. Contacto: m&m@bragatel.pt

** Professora do Ensino Básico e Secundário, monitora em Valença. Contacto: lidia.cunha@clix.pt

as referências que os jovens fazem ao que aprenderam esteja para lá das aprendizagens ao nível da leitura e da escrita, situando-se, sobretudo, no ‘conteúdo’ dessa aprendizagem.

Assumimos, também, uma perspectiva teórica que assenta no pressuposto de que uma boa parte das diferenças no desempenho escolar parece ter mais a ver com a relação dos sujeitos com as práticas e discursos da escola do que com *deficits* de capacidades e que, por isso, o desafio deveria ser o de fazer os jovens “frequentar”, sempre que possível de forma consciente e sempre que necessário de forma explicitamente orientada, as linguagens especializadas de múltiplos domínios do saber e dos contextos da sua produção e transmissão.

Guiaram-nos, assim, objectivos como i) envolver os jovens em práticas culturais diversificadas e socialmente representativas, particularmente aquelas em que os ‘textos’ desempenham um papel relevante; ii) criar condições para o acesso e apropriação dos recursos discursivos que especializam essas práticas, designadamente pelo desenvolvimento de capacidades relativas ao controlo dos seus níveis técnicos e culturais; iii) por meio da socialização na multiplicidade de Discursos e nas variadas configurações do conhecimento, proporcionar a aquisição de modelos culturais que possibilitam a compreensão dos sentidos produzidos particularmente na escola.

Acreditámos, em suma, que a aprendizagem e, para ela, a leitura e a escrita, é sobretudo uma questão de investimento pessoal e que este precisa de condições adequadas para acontecer. Tais condições seriam, por exemplo, a valorização das experiências de cada um, mas ao mesmo tempo o contínuo desafiar para o seu alargamento e consciencialização dos seus limites. O nome por que ficou conhecida esta Acção III - *Novas Experiências com a Literacia* – pretende traduzir esta mesma convicção.

Tratava-se, então, de incentivar, disponibilizar e aperfeiçoar recursos cognitivos e materiais que tivessem ‘valor de troca’ nos actuais contextos em que a palavra escrita é predominante e que, como tal, fossem reconhecidos e apropriados pelos jovens. Para que isto fosse possível, as animadoras tiveram como função primeira estimular e apoiar as discussões, nos e entre os grupos, disponibilizar as metalinguagens necessárias para uma prática consciente e reflectida, proporcionar e incentivar trocas comunicativas substantivas que colocassem os jovens noutras posições que não apenas a de ‘respondentes’ ou consumidores de conhecimento.

Neste apoio sistemático e partilha de um saber que acaba por ser reconhecido, não como uma ameaça, mas como significativo para a execução das tarefas, deu-se corpo a expectativas elevadas sobre o potencial dos jovens, ao encorajamento consistente para a realização de tarefas progressivamente mais desafiadoras, ao aumento gradual da exigência das actividades, da extensão dos textos a serem manipulados, da complexidade dos tópicos a serem discutidos.

Estruturado à volta de projectos pessoais e/ou colectivos, cuja complexidade de conteúdo e forma ia aumentando à medida que os jovens iam ultrapassando barreiras e ganhando domínio das diversas ferramentas e estratégias para pensar e agir verbalmente sobre o mundo, o trabalho desenvolvido gerou contextos em que teve lugar uma contínua interacção *com* textos, *sobre* textos e *por meio de* textos: interpretando, produzindo, reformulando, interpellando, negociando e construindo saberes, em função das finalidades sociais que os variados géneros textuais cumprem.

Nestes contextos, a produção e o ‘consumo’ do conhecimento estão sempre interligados, não havendo fronteiras entre eles. Quer isto dizer que dos jovens não se esperava apenas o desenvolvimento do papel de consumidores de conhecimento, mas, sobretudo, o de agentes activos na sua produção. Talvez por isto mesmo, o reconhecimento de que, *ali*,

se *trabalhava mais*, como viria a dizer um dos jovens, não tivesse sido impedimento para o entusiasmo com que ao longo do projecto, as oficinas foram frequentadas.

Todas as actividades – variáveis em função das características e possibilidades dos grupos, bem assim como dos recursos materiais à disposição nos diferentes concelhos – foram objecto de discussões guiadas, pelas quais se visava a reflexão sobre o trabalho em curso e sobre o que se pretendia atingir. A natureza e género dos textos, a configuração do conhecimento que aqueles representam, os modos e recursos materiais envolvidos, as relações entre esses modos e as tecnologias que os tornam possíveis, bem assim como os objectivos comunicativos visados ou os usos sociais e os papéis dos sujeitos nessas práticas comunicativas são tópicos possíveis para um pensar e um fazer em voz alta que dá forma, entre outros aspectos e para além dos actos sociais que representam, ao pensamento analítico, classificatório, hipotético, etc... que se pretendia igualmente desenvolver, por ser este também específico da escola. Neste sentido, conjuntamente com a estimulação da curiosidade e da vontade de aprender, que se tinha como ponto de partida para o envolvimento em novas experiências com a literacia, incentivava-se o pensamento profundo, o desenvolvimento de uma gama variada de operações cognitivas, a criatividade, a atenção e a memória, características com ‘peso’ nas actividades escolares com que estes jovens não mantinham uma relação feliz.

Apelos como o do Bruno:

“Queria pedir ao Sr. Presidente da Câmara para que em Setembro, quando a escola começar, continue o Projecto Dar Vida às Letras”

são sem dúvida indicadores de que essa relação, por acção do projecto, começou a mudar.

3.2. As leituras

Sempre assumida como parte integrante de actividades sociais mais vastas – comunicar com os outros; recolher informação para a realização de um trabalho em mãos; aprofundar conhecimentos prévios e dispersos; resolver uma dúvida momentânea, informar-se sobre factos do mundo actual ou sem outra finalidade que não ‘deleitar-se’, as leituras realizadas nas oficinas (ou por causa delas) cobriram, de forma intencional e sistemática, a variedade



de tipos de leitura que caracteriza o dia-a-dia dos cidadãos de uma sociedade em que a palavra escrita tem quase o principal papel.



Num quadro de finalidades que se podem sistematizar segundo são mais privadas ou públicas, relativas a contextos formativos e escolares ou mesmo a contextos de trabalho, estiveram, assim, particularmente presentes a leitura ocupacional, a leitura informativa e a leitura recreativa. No seu âmbito, por meio de leituras em voz alta (para audiências mais ou menos numerosas), leituras em silêncio, leituras partilhadas e discutidas... os jovens viram-se envolvidos em múltiplos modos de ler, desenvolvendo, por isso, a gama de operações mentais e linguísticas que caracterizam tanto actividades de leitura escolar como de contextos para além da escola. Leram guiados por perguntas de pesquisa e, por isso, para extrair informações específicas; leram apenas pela curiosidade de ficarem a conhecer 'coisas novas', outros mundos e outras gentes; leram para construir interpretações pessoais a partilhar posteriormente (ou não); leram também para tomar posições sobre a forma e conteúdos dos textos...



A estas leituras para uso privado, movidas pela necessidade de satisfazer interesses e curiosidades pessoais, mas também públicas, por exemplo, para estabelecer relações interpessoais, ou orientadas por finalidades mais ou menos imediatas, andaram associados, naturalmente, distintos objectos de leitura. Esta diversidade foi representativa, pelo seu conteúdo, forma e suporte, da multiplicidade de textos possíveis que hoje temos ao nosso dispor e se nos impõem. Para 'lazer', para 'fazer' ou para organização do quotidiano de cada um



e das oficinas (reconhecendo-se que estas divisões não são estanques), leram-se, então, desde poemas a aventuras e outras narrativas, a textos de história, de arte, de ciência, de geografia, de informação geral, passando também por notícias, e-mails, bilhetes, brochuras, folhetos, formulários ... Até distintos modelos de currículo, que muito cativaram os alunos – *O meu currículo é o meu bilhete de identidade* – viria a concluir posteriormente o Tiago de Melgaço, foi um texto lido, discutido, apropriado.

Se estes textos variaram de grupo para grupo, dados os distintos projectos em que cada um estava envolvido, dois houve que foram comuns a todos: *O Assassino Leitor* e as instruções para abrir uma caixa de correio electrónico. A leitura, individual e colectiva, d' *O Assassino Leitor* ocorreu integrada nas acções promovidas pelas Comédias do Minho e foi catalizadora de um vasto conjunto de outras actividades, nomeadamente a escrita. Apesar



da abertura da caixa de correio electrónico ter sido uma das primeiras tarefas realizadas, esta continua a ter lugar de destaque entre as mais recordadas pelos jovens. Na verdade, aquela caixa permitiu-lhes a abertura a um mundo de comunicação que sabiam existir, mas em que a maioria daqueles adolescentes não tinha ainda podido entrar.

Tendo em conta os objectivos do projecto, designadamente o de desenvolver nestes jovens recursos linguísticos e textuais para lidar com os textos “escolares”, uma grande maioria dos textos lidos inclui-se no grupo que se costuma designar como textos informativos/explicativos. Por meio deles, visava-se, como já se disse, a apropriação das ‘linguagens’ que especializam as formas de transmissão do saber escolar, entre outras: a definição, a explicação, a argumentação, a formulação de problemas e hipóteses, a apresentação de conclusões...

Todos estes textos, nos seus múltiplos formatos e suportes, apresentaram-se, deste

modo, como recursos sem os quais a vida não pode ser vivida. A sua autenticidade e o facto de estarem à disposição imediata do utilizador, permitindo que se pudesse saltar do livro para a revista, desta para o computador, daqui para um folheto, deste para um dicionário ..., reforçaram o carácter social e pessoalmente significativo das actividades desenvolvidas e das aprendizagens realizadas. Não foi de admirar, portanto, que começasse a ser natural ouvir, durante as oficinas, coisas como:

“Vou já ver no dicionário a diferença entre racismo e preconceito” (Tiago, Melgaço)

“Agora já não precisas de me ajudar a procurar na Internet... eu sei fazer isso sozinho...” (José D., Melgaço)

“Acho que valeu a pena o trabalho. Adoro este tipo de livros... gostaria muito de repetir a experiência” (Tiago, V. N. Cerveira).

3.3. As escritas



Acompanhando a leitura e a conversação ou delas sendo a causa primeira, a escrita assumiu, também, diferentes funções e formatos. Das pequenas frases, legendas, palavras, preenchimento de espaços, com que se iniciou o processo de desbloqueio (comum entre quem a escrita é sobretudo um meio para se ser avaliado); dos primeiros textos de apresentação pessoal, mais tarde acrescentados da informação detalhada e especializada sobre a origem do nome, passou-se progressivamente a textos mais extensos e formalmente adequados às actividades sociais em que os jovens se iam envolvendo.

Origem do nome "António"
23 de Maio de 2009

Este nome pode vir do latim "antoni-us" ou do grego "antheos" não se sabe ao certo. Houve muitos santos com este nome, sendo um dos mais célebres Santo António de Lisboa a quem se atribui o poder de fazer encontrar objectos perdidos e amores sorteados.

Publicado em [Origem dos nossos nomes](#) | [Nenhum Comentário](#) >

Origem do nome "Cristóvão"
23 de Maio de 2009

Do latim "Christophanu" e do grego "khristophoros" que significa "aquele que transporta Cristo", há uma lenda que diz que São Cristóvão era barqueiro e ao atravessar uma criança sobre os ombros, teria vingado por causa de tanto peso. 🙄

Diz-se que essa criança era Jesus que transportava consigo o peso do mundo. É por isso que ainda hoje S. Cristóvão é o padroeiro dos automobilistas e também dos viajantes.

Para leres mais sobre o meu nome procura o livro com o título "Nomes Próprios" de Ana Belo, p.56.

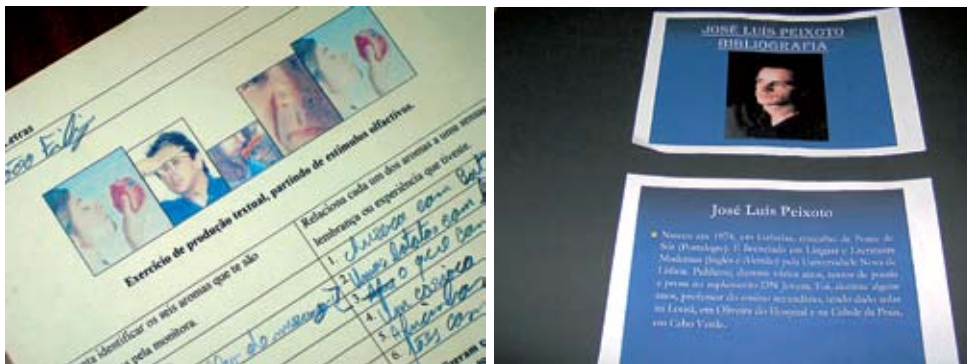
Publicado em [Origem dos nossos nomes](#) | [Nenhum Comentário](#) >

Origem do nome "Cláudia"
23 de Maio de 2009

Provém da palavra latina "claudus" que significa "coxo, diferente". Foi um nome de família romana ilustre.

Publicado em [Origem dos nossos nomes](#) | [Nenhum Comentário](#) >

A escrita para comunicação imediata, por meio de e-mails ou até de bilhetes, por exemplo, às monitoras, de convites; a escrita de comentários no *blogue* dos Amigos de Monção, de pequenas notícias ou de respostas a desafios colocados sob a forma de enigmas ... acompanharam tanto a escrita espontânea e para expressão pessoal de poemas e pequenas narrativas como a escrita de construção, organização e apresentação de conhecimento.

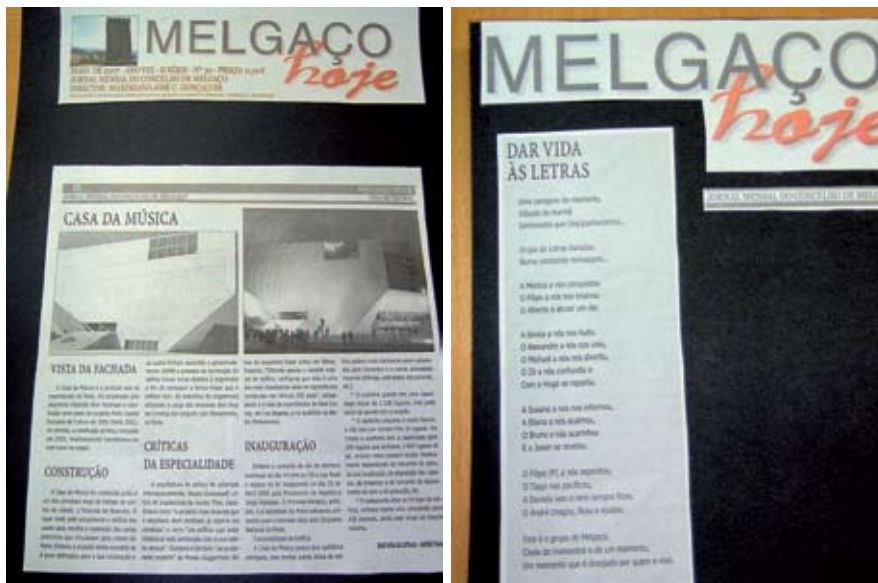


A realização de exercícios controlados (que ocorriam a maior parte das vezes no âmbito de jogos de uso de linguagem escrita) e a sistematização dos conhecimentos adquiridos nas leituras, quer em simples cartazes de cartolina quer em apresentações mais sofisticadas (como as que fizeram por recurso ao *power-point*, que a grande maioria aprendeu aqui a manipular), deram origem a uma constante actividade de planificação, textualização e revisão, onde o dicionário, o prontuário e/ou o corrector ortográfico (ou as monitoras na sua vez) foram recursos de presença imprescindível; onde também saltar da leitura para a escrita e desta para outros textos foi prática corrente.



A grande maioria dos textos foi produzida no âmbito de projectos de trabalho cujo conteúdo e forma se foram complexificando à medida que os jovens iam desenvolvendo familiaridade com os recursos da escrita. Esta cada vez maior familiaridade acabou por possibilitar a concretização de um dos princípios que se tinha para a escrita no âmbito das oficinas: o de se escrever sempre que possível com fins comunicativos reais.

A criação do *blogue* e o acolhimento do projecto Dar Vida às Letras pelos meios de comunicação locais criou condições para que tal acontecesse. Para o jornal *Melgaço Hoje*, por exemplo, os jovens escreveram sobre as suas visitas, enviaram poemas e escreveram textos de intervenção social.



Desta experiência, com potencialidades para se constituir como prática regular por parte destes jovens, resultou uma rede de comunicação que, inclusivamente, atingiu as suas famílias: os jornais foram levados para casa e as colaborações por todos partilhadas, como nos relatou uma mãe de Melgaço, orgulhosa com a notícia no jornal sobre a visita à Casa da Música de que a filha tanto tinha falado.

Num processo em que a leitura, a escrita e a discussão andaram muito intimamente ligadas, organizaram-se portefólios, como por exemplo, o das profissões, para os quais se realizaram recolhas e organização de informação sobre percursos e perfis profissionais. Dos

produtos resultantes é exemplo o portefólio de Engenharia Informática organizado pelo Alberto de cujo índice constavam os seguintes pontos:

1. **Posicionamento da Engenharia Informática**
2. **História das Engenharias**
3. **Objectivos do Curso de Engenharia Informática**
4. **Saídas Profissionais**
5. **Curriculum Vitae**

Para o Curriculum Vitae, que todos preencheram para as suas novas identidades profissionais, o Alberto imaginou-se numa posição em que, por causa do seu percurso académico de mérito, já era:

Assistente no Departamento de Informática (DI) da Universidade do Minho

Investigador no group [KDBIO](#) (Knowledge Discovery and Bioinformatics Group) do [INESC-ID](#), Lisboa.

Noutras oficinas, foram-se escrevendo pequenas histórias colectivas, guiões para *peddy-papers*, lendas recolhidas junto de amigos e familiares, pequenos guias e roteiros das regiões (para os quais se recolheu, em inúmeras fontes, a história das vilas e dos seus monumentos, as lendas associadas aos locais, a origem das festividades e, no caso de Vila Nova de Cerveira, os locais associados à arte).

Algumas destas escritas tiveram mesmo direito a prémio, como o texto com que o Tiago concorreu, na modalidade Crítica, ao Concurso “Uma Aventura ...”. No final, ele diria:

“Estou muito contente por ter sido premiado...gostaria de agradecer à minha monitora que me motivou e ajudou a fazer o trabalho. Gostaria muito de repetir a experiência”



Mas prémio é também ouvir um dos jovens dizer:
“Até já escrevo um diário...”

ou uma professora comentar:

“*Quem os viu e quem os vê! Notou-se uma grande melhoria em todos os jovens...*”

3.4. Para além da leitura e da escrita, mas também por causa delas

Acreditando-se que os sentidos do que se lê e do que se escreve estão intimamente ligados às experiências de cada um no mundo material e social, as oficinas estenderam-se para lá das bibliotecas e o projecto aconteceu também em espaços como museus, universidades, parques, outras cidades, no âmbito de visitas organizadas e intencionalmente integradas no programa de actividades; concretizou-se também em dois colóquios, especialmente organizados para estes adolescentes no âmbito de um dos eixos do projecto – *À Descoberta dos Outros* –, nos quais eles tiveram a possibilidade de interagir com duas personalidades de relevo, neste caso dois jovens – um advogado e guionista premiado e um biólogo – cujas vidas pessoais e profissionais e, nelas, o papel da leitura e da escrita, se esperava pudessem servir de estímulo, aos jovens do projecto, no pensar de mundos alternativos àqueles a que muitas vezes se julgam confinados.

Visava-se, tanto com as visitas como com os colóquios, criar oportunidades para o acesso a modelos culturais – e, aqui, a linguagens, a atitudes, a formas de estar – que podem facilitar a compreensão dos saberes, nomeadamente os transmitidos e valorizados pela escola.

Em Serralves, na Casa da Música, na Universidade do Minho, no AquaMuseu, em Lamas de Mouro, no Palácio da Brejoeira, no aeroporto, no Visionarium, no Notícias de Coura, entre muitos outros lugares e espaços visitados, na interacção com o jovem escritor ou com o jovem cientista foram adquiridos conhecimentos, posteriormente transformados nos textos produzidos. Mas talvez mais relevante do que isso foi a possibilidade de participação em práticas de linguagem específicas daqueles mundos que iam conhecendo e onde puderam entrar sem se sentirem diminuídos; pelo contrário, aí, nessas visitas e colóquios, os adolescentes foram pessoas ‘importantes’. Falar de arte, de computação, de mundos aquáticos, de livros, de teatro, da vida de um biólogo ... foi o modo real e, por isso, significativo de aceder a estruturas, por exemplo, de vocabulário e de sintaxe que de outra maneira dificilmente alguma vez encontrariam.



As características dos portefólios produzidos não serão alheias a estas experiências.

Ao mesmo tempo, também, as características das visitas, em que os jovens eram guiados, podemos dizer, por “textos explicativos” especializados, criaram condições, por um lado, para a concretização de algumas dimensões pedagógicas instituídas como fundamentais nas oficinas (por exemplo, a instrução explícita, a qualidade intelectual e a interligação sistemática dos saberes) e, por outro lado, para atitudes e formas de estar, como o escutar atento ou a participação organizada, que só a sua vivência permite, de facto, desenvolver.



3.5. Das dificuldades e das conquistas...

Pelo meio das dificuldades inerentes a um projecto com estas características – desde logo, a heterogeneidade dos grupos e a dificuldade de criação de actividades que atendessem a cada um sem pôr em risco o funcionamento do grupo ou a criação de regras de trabalho num ambiente que se queria simultaneamente de concentração e de descontração; a difícil relação com tarefas que exigissem a auto-correcção e reformulação, a interligação dos saberes (nomeadamente com os escolares), a adopção de atitudes metódicas e sistemáticas para a elaboração de um trabalho, a atenção e a concentração por tempos longos – sobressaem naturalmente as conquistas.

Entre elas, e como prova inegável de que as dificuldades foram cedo ultrapassadas, a assiduidade regular dos grupos, apesar dos esforços que alguns dos jovens tinham de fazer para o conseguir

“Vir para a Biblioteca ao sábado de manhã já faz parte do nosso fim-de-semana” (André)

ou a valorização do esforço que o trabalho ali envolvia:

“Aqui trabalhamos mais... mas é melhor...” (Jarson)

A seu lado, não podem ficar esquecidas: o uso diário da biblioteca por parte de alguns jovens, o desenvolvimento da autonomia – *“Agora já não precisas de me ajudar...”* (José D.) – o espírito de entreajuda criado, a participação voluntária nos espaços de debate e discussão; a frequência de leituras e de textos antes desconhecidos e recusados; a flexibilidade no uso de recursos diversos para a construção de conhecimentos; o uso da escrita para expressão pessoal...

Mas conquistas foram também:

A Adriana já ser capaz de consultar um dicionário; a Sofia ter começado a gostar de ler e ter descoberto os Harry Potter na biblioteca; o prazer do Rui em fazer as pesquisas na Internet que nunca tinha feito; os irmãos Hugo e Zé a aprenderem a trabalhar com o Word; o entusiasmo do Cristóvão depois de se levantar às 6 da manhã para apanhar batatas para depois poder ir ao projecto... a melhoria das notas escolares em casos mais problemáticos; o Jota não abandonar a EPRAMI ...

a par de muitas pequenas outras coisas que certamente cada um identificou ou sentiu em si próprio, mas dificilmente captáveis em indicadores visíveis e quantificáveis.

Estas conquistas dever-se-ão, em muito, acreditamos, ao processo pelo qual, em vários lugares e de várias formas, se produziu uma imagem do jovem como inteligente, imaginativo e linguisticamente talentoso; se reconheceu e valorizou o seu capital linguístico e cultural; se abriram, para cada um, horizontes de expectativas pessoais e sociais muito para além dos limites da sua paisagem quotidiana.