

LETRAMENTOS SOCIAIS¹: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS E IDOSOS

MARLI VIEIRA LINS DE ASSIS*

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0009-0009-0317-3015>

GUILHERME VEIGA RIOS**

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

<https://orcid.org/0000-0001-7944-8243>

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa de doutorado, conduzida durante os anos de 2014 a 2017, na comunidade do Pôr do Sol – Ceilândia (DF) –, por meio da implementação de um projeto de alfabetização e de letramento. Com o objetivo de ampliar os letramentos das/os educandas/os no projeto, foram realizadas, juntamente com monitoras (estudantes de cursos de Pedagogia e de Letras) atividades diversificadas e reflexões acerca da leitura e da escrita, que tiveram como base a realidade das/os educandas/os que participaram da pesquisa. Nesse trabalho, apresenta-se uma atividade que teve como tema

1 Todos os nomes citados no decorrer do texto são fictícios e todos os depoimentos elencados têm a assinatura das pessoas envolvidas no Termo de Livre Consentimento, garantindo, nesse documento, o anonimato das pessoas e o respeito às questões éticas.

* Possui graduação em Letras pela Universidade Católica de Brasília (1999), graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2000), especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes, mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2008) e doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (2018). Atualmente, é pós-doutoranda na Universidade de Brasília, sob a supervisão da Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. É professora do Centro Universitário IESB - Ceilândia (DF) e da Secretaria de Estado de Educação do DF. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Letramento e Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos e formação docente. E-mail: marli.assis@edu.se.df.gov.br

** Doutor em Linguística (Ph. D) pela Lancaster University (2003), Reino Unido. Foi pesquisador-tecnologista da Diretoria de Avaliação da Educação Básica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação de 2008 a 2018, atualmente se encontra na Diretoria de Estudos Educacionais. Foi pesquisador-colaborador do Núcleo de Estudos em Linguagem e Sociedade/Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, de 1999 a 2019. Participa dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório do CNPq: Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular e Estudos Filosóficos e Histórico-Culturais (UnB) e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistemico-Funcional (UFU). Foi professor substituto do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Português, em 1999 e de 2005 a 2006, na Universidade de Brasília. Foi Docente-colaborador no Programa de Pós-graduação em Linguística de 2009 a 2019. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento, análise de discurso crítica, alfabetização e educação de jovens e adultos, ensino de língua portuguesa em práticas sociais, e formação continuada de professores de língua portuguesa e linguagens, discurso e identidade na educação. Também realizou trabalhos sobre usos pedagógicos de resultados de avaliação educacional em larga escala. Atualmente, na Diretoria de Estudos Educacionais, trabalha com terminologia de tesouro e outros vocabulários, na Coordenação-Geral de Disseminação de Informações (CGDI). E-mail: g.veigarios@gmail.com

central o LIXO, a qual foi desenvolvida a pedido das/os próprias/os educandas/os da pesquisa que, ao observarem a quantidade de lixo existente nas ruas do Pôr do Sol, se preocuparam com os danos que isso podia causar a todas/os as/os moradoras/es. Para as discussões empreendidas no texto em tela, foi utilizado o seguinte arcabouço teórico: Street (1984, 2010), Gee (2000), Barton; Hamilton (1998), Kleiman (2012), Rios (2015), Rios; Reis (2016), entre outros, que fundamentaram a pesquisa realizada, numa perspectiva metodológica qualitativa e etnográfica crítica. Considerando esse interesse, a atividade trouxe como resultados: esclarecimentos sobre os males que o lixo pode causar, mudanças de comportamento tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito social, além da ampliação das práticas de leitura e de escrita de todas/os que participaram das atividades propostas.

Palavras-Chave: Letramentos Sociais; Práticas Sociais; Educandas/os Jovens, Adultas/os e Idosas/os trabalhadoras/es.

ABSTRACT

SOCIAL LITERACY: EXPERIENCE REPORT WITH ADULT AND ELDERLY LITERACY

This article is the result of a doctoral research, conducted from 2014 to 2017, in the *Pôr do Sol* community – *Ceilândia (DF)* –, through the implementation of a literacy project. Aiming at expanding literacy around the students in the project, diversified activities and reflections about reading and writing were carried out, together with tutors (students of Pedagogy and Language courses), based on the reality of the students who participated in the research. In this work, an activity is presented that had WASTE as its central theme, which was developed at the request of the students themselves who, when observing the amount of garbage existing in the streets of *Pôr do Sol*, worried about the damage this could cause to all residents. For the discussions undertaken in this text, the following theoretical framework was used: Street (1984, 2010), Gee (2000), Barton and Hamilton (1998), Kleiman (2012), Rios (2015), Rios and Reis (2016), among others, which grounded the research carried out in a qualitative methodological and critical ethnographic perspective. Considering this interest, the activity brought the following results: explanations about the harm that garbage can cause, changes in behavior both in the personal and social spheres, in addition to expanding the reading and writing practices of all those who participated in the proposed activities.

Keywords: Social Literacies; Social Practices; Young, Adults and Elderly Student Workers.

RESUMEN

LETRAMIENTOS SOCIALES: RELATO DE EXPERIENCIA CON ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS Y ANCIANOS

Este artículo es resultado de una investigación de doctorado, conducida durante los años de 2014 a 2017, en la comunidad *Pôr do Sol - Ceilândia (DF)* - a través de la implementación de un proyecto de alfabetización y de letramiento. Con

el objetivo de ampliar el letramiento de las/los educandas/os en el proyecto, fueron realizadas, en conjunto con monitoras (estudiantes de los cursos de Pedagogía y de Letras), actividades diversificadas y reflexiones sobre la lectura y la escrita, que tuvieron como base la realidad de las/los educandas/os que participaron de la investigación. En este trabajo se presenta una actividad que tuvo como tema central la BASURA, la cual fue desarrollada a pedido de las propias/os educandas/os de la investigación que, al observar la cantidad de basura existente en las calles de Pôr do Sol, se preocuparon con los daños que esto podría causar a todos los habitantes. Para las discusiones emprendidas en el texto en boga, fue utilizada la siguiente estructura teórica: Street (1984, 2010), Gee (2000), Barton; Hamilton (1998), Kleiman (2012), Rios (2015), Rios; Reis (2016), entre otros, que fundamentaron la investigación realizada en una perspectiva metodológica cualitativa y etnográfica crítica. Considerando ese interés, la actividad trajo como resultados: aclaraciones sobre los males que la basura puede causar, cambios de comportamiento tanto en el ámbito personal como en el ámbito social, además de la ampliación de las prácticas de lectura y de escrita de todas/os que participaron de las actividades propuestas.

Palabras Clave: Letramientos Sociales; Prácticas Sociales; Educandas/os Jóvenes, Adultas/os e Ancianas/os y trabajadoras/es.

INTRODUÇÃO²

Este texto apresenta uma experiência de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita com adultos e idosos em um bairro na periferia de Ceilândia-Distrito Federal. O objetivo foi implementar um projeto de alfabetização e letramento de base etnográfica e investigar o impacto identitário decorrente de seus resultados para as pessoas participantes, considerando as contribuições de Brian Street (1984, 2010) no âmbito dos Novos Estudos do Letramento - NEL.

A atividade pedagógica teve origem em uma situação-problema-desafio³, a qual considerou as possibilidades de conscientização acerca do problema tratado - o LIXO - e uma mudança de comportamento em relação a esse problema, por meio da leitura, da escrita, do debate e das

práticas orais e escritas de letramento. Este relato de experiência está organizado em dois momentos. O primeiro trata do conceito e de projetos de letramento e o segundo apresenta e discute a atividade pedagógica realizada por meio do tema proposto. Segue o primeiro tópico do estudo que se fundamenta nas pesquisas de letramento empreendidas por Street (1984, 2010), Gee (2000), Barton e Hamilton (1998), Kleiman (2012), Rios (2015), Rios e Reis (2016), entre outros.

No que tange à metodologia empregada, destaca-se que essa fundamenta-se numa pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico crítico. A pesquisa foi realizada na cidade do Pôr do Sol - Ceilândia (DF) e contou com a participação dos moradores do local, que desejavam ampliar as possibilidades de usos da leitura e da escrita em suas práticas sociais, de graduandas do curso de Pedagogia e de Letras de duas Instituições de Ensino Superior do DF, além da professora pesquisadora, que estava realizando seu doutorado. Durante a pesquisa de campo, foram utilizados vários instrumentos de coleta

2 Este artigo é um recorte com adaptações da tese de doutorado desenvolvida a partir de pesquisa de campo no Pôr do Sol – bairro periférico de Ceilândia – DF por uma das autoras desse texto.

3 Situação-problema-desafio: refere-se a problemas ou dificuldades, que podem ser de natureza afetiva, econômica, política ou cultural. Diz respeito aos desafios de existência e sobrevivência que grupos sociais, organizados ou não, enfrentam em seu cotidiano (RIOS; REIS, 2016, p.213).

e de análise de dados, tais quais: observações participantes, entrevistas semiestruturadas, notas de campo e grupos focais, com o objetivo de compreender como estava se configurando o processo de alfabetização e de letramento das/os educandas/os, que transformações estavam ocorrendo ao longo dos encontros e como o projeto proporcionava mais participação social às/aos educandas/os. Em relação às graduandas, ao longo do projeto, com as formações e os planejamentos coletivos, foi possível, considerando todo o projeto e os instrumentos de pesquisa acima apontados, perceber o quanto a formação inicial de professores precisa ser repensada e fortalecida.

LETRAMENTO E PROJETOS DE LETRAMENTO

Nesta seção, será apresentado o referencial teórico que norteou o trabalho realizado e ora apresentado nesse artigo, tendo início com a discussão sobre letramento e projetos de letramento que fundamentaram as ações realizadas no projeto de alfabetização e de letramento supracitado.

As discussões acerca da palavra Letramento não são recentes no Brasil e fora do país. Pesquisadores, tais como Street (2014, trad. de Bagno) e Rios (2015) se dedicaram a compreender o termo numa perspectiva social crítica. Além desses autores, Gee (2000, p. 413) define letramento como “[...] um tipo de prática construída a partir de uma linguagem distinta, formas linguísticas elaboradas para mediação em atividades situadas, também construídas socialmente”. Nessa perspectiva social, são utilizadas as noções sobre letramento preconizadas pela Teoria Social do Letramento:

1. O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais: estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;
2. Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
3. As práticas de letramento são padroniza-

das pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;

4. As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais;
5. O letramento é historicamente situado;
6. As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido (BARTON e HAMILTON, 2000 trad. de RIOS, 2015, p.155).

Nessa perspectiva, o letramento refere-se aos usos da leitura e da escrita em contextos situados, na igreja, no trabalho, nas atividades formais ou informais. De acordo com Barton e Hamilton (1998) e Barton (1994), o letramento está relacionado à vida social, à interação com as pessoas, às questões ideológicas, às disputas hegemônicas e aos vários domínios da vida contemporânea.

Baynham (1995, p. 1), esclarece que: “Investigar o letramento como uma atividade humana concreta envolve não somente o que as pessoas fazem com o letramento, mas também as suas conclusões sobre o que fazem; envolve ainda os valores que são aplicados e as ideologias que são configuradas”. Neste trabalho são apresentadas, ainda, as contribuições sobre letramento apontadas por Brian Street nos Novos Estudos de Letramento, que compreendem a leitura e a escrita dentro das práticas sociais (STREET, 2003b). Com esta perspectiva, o autor demonstra ser interessante discutir as práticas de letramento e não o letramento isoladamente, considerando que as pessoas utilizam a escrita e a leitura em vários contextos e com significados diferentes. Portanto, corroborando com o autor, não faz sentido falar em apenas uma forma ou de uma prática de letramento, mas de letramentos que podem ser contemplados tanto em práticas quanto em eventos de letramento.

Para Street (1995), as práticas de letramento fazem referência tanto ao comportamento

quanto à conceituação social e cultural que confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita. Elas dizem respeito à maneira como um grupo faz uso da língua escrita e revelam as suas concepções, valores, ideias, crenças a respeito da escrita.

Já os eventos de letramento fazem referência às situações reais em que as pessoas usam a leitura, a escrita e a fala. No evento de letramento, os papéis dos participantes, suas identidades sociais e os sentidos dos textos são dinâmicos, isto é, os sentidos dos materiais escritos e as identidades sociais são negociados e reestruturados pelos participantes no curso do mesmo evento.

Tanto nos eventos quanto nas práticas de letramento, podem ser utilizados os modelos de letramento propostos por Street (1984), que são: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

Street (1984) denominará modelo autônomo de letramento para aquele praticado nas escolas, o qual acaba se revelando um padrão reducionista, concebendo a escrita um produto completo em si mesmo, desvinculada de um contexto.

Ante o exposto, compreende-se que, no contexto desse estudo, o modelo autônomo de letramento, apesar de muito recorrente nos ambientes de educação, tanto formais quanto não formais, não é interessante, pois não favorece a inserção social, a criticidade e a (re) construção das identidades pessoais, sociais, profissionais. Daí a importância de apresentar o segundo modelo de letramento proposto por Street.

É indispensável pensar numa proposta de letramento que dê condições de participação social, de empoderamento e de construção de novas identidades sociais. Para isso, é preciso pensar no letramento de forma mais ampla, como um processo na vida do indivíduo. Street (2010) destaca em seus estudos a relevância e a urgência de se buscar uma proposta de letramento que considere “o que as pessoas realmente fazem”.

Para isso, faz-se necessário ir além do modelo autônomo de letramento, é preciso

extrapolar o tecnicismo e a suposta neutralidade linguística e partir para o que de fato os usuários da língua precisam. Nesse contexto, insere-se a perspectiva de um trabalho com o modelo ideológico de letramento, que se concentra nas práticas sociais específicas de leitura e escrita, ou seja, nas práticas de letramento (STREET apud BAYNHAM, 1995). Aliado à compreensão de um conceito de leitura e escrita que contemple as reais necessidades e situações sociais em que as/os educandas/os estão inseridas/os, especialmente as/os que se inserem na Educação de Jovens e Adultos, surge a relevância dos projetos de letramento.

Os projetos de letramento representam um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor... O texto e, portanto, a atividade linguístico-discursiva é central no projeto de letramento, daí seu diferencial se comparado com outros tipos de projetos didáticos (KLEIMAN, 2012, p.29).

Os projetos de letramento têm como uma de suas principais características rever as práticas pedagógicas que envolvem o ensino de escrita, de forma que essas passem a considerar o mundo social das/os educandas/os. Para a autora (op.cit.),

uma possível decorrência dessa concepção de ensino é o encurtamento da distância entre a língua falada e a língua escrita: primeiro, porque as práticas letradas incluem práticas orais como, entre outras, as de participar de um debate, fazer uma apresentação de seminário, fazer uma entrevista e, segundo, porque no decorrer de um projeto, criam-se situações que permitem a percepção de que tanto o uso da escrita quanto o exercício da oralidade estão implicados em situações de legitimação do grupo, ou seja, criam-se situações que permitem perceber a imbricação entre os usos da linguagem e mudança social (p. 30-31).

Para Kleiman (2012, p.35), os projetos de letramento “são uma forma de tentar obter mais sucesso no fortalecimento, e não na exclusão,

desses grupos previamente marginalizados por meio da escola”. No caso da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, os projetos de letramento devem partir do resgate da cidadania, do fortalecimento das camadas menos privilegiadas e das pessoas pouco escolarizadas, dando-lhes condições de participação social e de real conhecimento de seus direitos e deveres. Para tanto, as aulas de língua portuguesa devem se pautar no que de fato é significativo para essas pessoas, considerando suas práticas sociais.

No projeto de letramento, as atividades de leitura, escrita e fala devem oferecer aos alunos condições de “falar situadamente, questionando, asseverando, argumentando em prol de si mesmos e de suas comunidades, por meio de diferentes linguagens e múltiplos letramentos, em diversos contextos escolares e não escolares que favoreçam a apropriação da escrita (KLEIMAN, 2012, p.29).

No projeto: Letramentos e Identidades Sociais, realizado no Pôr do Sol, bairro de Ceilândia, Região Administrativa de Brasília (DF), foram desenvolvidas, juntamente com monitoras – estudantes de instituições superior em que uma das autoras deste artigo leciona – atividades que contemplaram as reais necessidades de leitura e escrita das/os educandas/os numa perspectiva ideológica de letramento, como propõe Street (1984). Um exemplo será apresentado no tópico a seguir.

DIALOGANDO COM OS CONCEITOS APRESENTADOS POR BRIAN STREET

O projeto: Letramentos e Identidades Sociais surgiu para atender a uma demanda específica: a de pessoas que gostariam de ampliar sua leitura e sua escrita e saber utilizá-las com mais segurança em suas práticas sociais, considerando as demandas e os problemas encontrados na comunidade do Pôr do Sol.

Com base nos interesses específicos desse grupo bastante heterogêneo de pessoas, foram sendo realizadas as atividades considerando os interesses das/os participantes, conforme observa Street (2010) em uma entrevista na

UFSJ em 2010. Em um momento de sua fala, o autor destacou: “Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem. Naquilo que realmente é importante para as pessoas e para suas práticas sociais”.

Nessa perspectiva, logo no começo do projeto, foi perguntado às/aos educandas/os o que elas/es gostariam que fosse trabalhado nos encontros; que temas seriam importantes para elas/es, que tipos de leitura e de escrita gostariam que fossem desenvolvidos ao longo das aulas. Para esses questionamentos, foram recebidas as seguintes respostas⁴:

P1: professora, a senhora poderia falar sobre os problemas que encontramos aqui no Pôr do Sol. Dando sequência à atividade, foi perguntado às/aos educandas/os:

Professora: a que problemas você está se referindo?

P1: saúde, trabalho, segurança, o lixo que é demais aqui onde nós moramos.

Em sequência, foi perguntado:

Professora: olha, eu acho os temas importantes e interessantes, pois fazem parte da realidade de vocês, das experiências que vocês têm aqui no Pôr do Sol.

Nesse momento, observa-se uma relação entre a fala de Street (2010) e a ação realizada entre as/os participantes do projeto. Dando sequência ao diálogo, são feitas novas indagações:

Professora: por onde vocês querem começar?

P2: professora, podemos começar pelo lixo, porque é um problema grande e que gera outros problemas.

Diante da fala do educando, foram feitas as seguintes colocações tanto pela professora responsável pelo projeto quanto pelas/os educandas/os:

Professora: Perfeito! Primeiramente, é importante saber o que vocês sabem sobre lixo.

P1: lixo é tudo que não serve mais e que a gente

⁴ As interações apresentadas ao longo deste artigo foram estabelecidas entre a professora pesquisadora (uma das autoras deste artigo), à época doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília e as/os educandas/os participantes do projeto.

joga fora.

P2: são os restos.

P3: é o que não queremos mais.

P4: é o que não presta mais.

Professora: muito bem, todas as respostas de vocês estão corretas. Mas por que o lixo incomoda tanto vocês aqui no Pôr do Sol?

P1: professora, é porque as pessoas aqui do Pôr do Sol são sem educação, jogam o lixo em qualquer lugar.

P5: professora, aqui no Pôr do Sol, quando chove, a água da chuva carrega todo o lixo que está nas ruas lá de cima aqui para baixo, na porta da igreja mesmo, fica tudo cheio de lixo, entope tudo, vira uma confusão.

Professora: ok, vocês têm razão, o lixo é um grande problema aqui no Pôr do Sol e, por isso serão realizadas atividades de leitura e de escrita com vocês contemplando o tema em tela, nos próximos encontros.

Assim, foi encerrada a primeira aula sobre o tema. No segundo encontro, a aula foi iniciada com uma conversa sobre o lixo, sobre os danos que causa ao meio ambiente e à saúde. Esse momento foi bastante significativo, pois as/os participantes começaram dizendo que o lixo causa vários problemas, tais como: gripe, febre, vermes, doenças que ficam no limiar do senso comum, mas não falaram de algumas doenças que podem ser causadas e que são importantes dentro desse contexto.

Depois dessa introdução ao tema, foi lido e debatido o seguinte texto: Problemas que o lixo causa ao meio ambiente, disponível no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.re9recicle.com.br/2015/problemas-que-o-lixo-causa/>>. Durante a discussão, foi possível perceber que muitas/os não conheciam as doenças que podem ser causadas pelo lixo, não sabiam que o acúmulo de lixo pode provocar acidentes e, por fim não tinham consciência de que o lixo pode aumentar a poluição do ar que respiramos.

No entanto, o que mais chamou a atenção de todas/os foi o fato de o lixo provocar inundações. Ficaram espantadas/os e mais preocupadas/os com a quantidade de lixo jogado nas

ruas do Pôr do Sol. Nesse momento, houve uma discussão acerca do que cada uma/um podia fazer para amenizar esse problema e as/os participantes do projeto falaram:

P1: não colocar o lixo na calçada, antes do dia do carro do lixo passar.

P2: não jogar o lixo no chão.

P3: cuidar do nosso lixo e do lixo do nosso vizinho que não sabe dos problemas que o lixo pode causar.

P4: saber onde descartar as pilhas.

Diante das falas, as/os educandas/os foram parabenizadas/os e apresentadas/os a um texto sobre curiosidades em relação ao lixo, disponível em: https://www.google.com.br/search?q=tempo+de+decomposi%C3%A7%C3%A3o+do+lixo&oq=tempo+&gs_l=psyab.1.0.0i67k1j0j0i67k112.3742.9745.0.11315.57.20.2.0.0.232.2241.0j15j1.16.0....0...1.1.64.psy-ab..46.11.1183.6..35i39k1j0i22i30k1j0i131k1.zjNoiyiHola.

Após a leitura coletiva desse segundo texto, foi realizado um debate considerando o que já sabiam sobre o lixo e o que tinham acabado de aprender. O texto foi uma grande novidade para todas/os, pois não conheciam as informações apresentadas e ficaram surpresas/os com algumas descobertas, tais como o tempo que pneu leva para se decompor no meio ambiente. Assim, foi encerrado o encontro.

Face ao exposto, compreende-se que a proposta aqui apresentada vai ao encontro das ideias de Street (1995, 2014), uma vez que ele afirma ser necessário sair das práticas de leitura e escrita que estão voltadas para o modelo autônomo de letramento, para as práticas que tratam a leitura e a escrita de forma articulada às práticas sociais das quais as pessoas participam.

No terceiro encontro sobre o tema proposto, foi produzido um texto coletivo. De posse de dois computadores, as/os participantes da pesquisa e as monitoras do projeto, estudantes dos cursos de Pedagogia e de Letras, construíram um texto com os conhecimentos adquiridos. Veja:

Figura 01 – Texto produzido: Lixo é no Lixo



Fonte: Criação das/os educandos/as participantes do projeto com as monitoras.

No último encontro, a aula foi introduzida com um debate sobre as aprendizagens que elas/es tiveram por meio da atividade desenvolvida e as/os educandas/os revelaram não só as aprendizagens como também algumas mudanças de comportamento:

P1: professora, eu aprendi que não podemos jogar o lixo no chão, pois quando a chuva vem muito forte, pode ter inundações.

P2: eu comecei a cuidar do meu lixo e do lixo do meu vizinho, quando ele coloca o lixo antes do dia do lixeiro passar, eu vou lá e peço para ele guardar para os animais não rasgarem os sacos e sujarem ainda mais a cidade.

P3: professora, eu descobri que o padre Moacir criou um lugar na igreja para descarte de restos de materiais que podem danificar a natureza.

Considerando essas colocações, aproveitou-se o momento para elogiar a todas/os pelas falas e pelos novos comportamentos e foi sugerido que em encontro posterior todas/os entregassem os textos que foram produzidos, junto com saquinhos de lixo, na rua principal do Pôr do Sol. Todas/os aceitaram a sugestão. No último encontro, todas/os as/os participantes do projeto foram à rua principal (a mais suja do

Pôr do Sol) para entregar o texto sobre lixo e os saquinhos, com o ensejo de falar com as pessoas sobre a necessidade de manter a cidade limpa e sobre as doenças que o lixo causa. Foi um momento único e de muita aprendizagem para todas/os.

Figura 02 – Entrega do texto e das sacolas de lixo nas ruas do Pôr-do-Sol



Fonte: Própria (2018).

O projeto trouxe mudanças significativas para todas/os que dele participaram. As atividades propostas que surgiram dos interesses das/os educandas/os foram determinantes

não só para o êxito do projeto, mas acima de tudo para que, a partir dele, fossem possíveis a ampliação de seus letramentos, bem como uma maior participação social e uma (re) construção identitária, de forma que as identidades sociais⁵ que, inicialmente, se organizavam em torno do medo, da vergonha e da insegurança, pudessem ser substituídas por identidades fortalecedoras, empoderadas e críticas, conforme depoimentos das/dos educandas/os do projeto.

Antes, porém é imperativo trazer esse conceito de identidade fortalecedora, à luz das pesquisas realizadas por RIOS (1998, p.137). De acordo com o autor, uma identidade fortalecedora ocorre “quando os/as alfabetizandos/as têm o turno de fala respeitado, podendo até negociar os sentidos sobre a linguagem, tanto oral como escrita, e posicionam-se como pessoas ativas, tomando iniciativa no exercício da fala”, conforme podemos demonstrar nos exemplos a seguir retirados da tese de doutorado de Assis (2018, p. 175-214):

Nita: Professora, eu não sabia nada! Nem assinar meu nome, hoje eu vou no mercado e leio: UVA. Isso é suco de uva. Já sei outras palavras: OVO tem na geladeira da minha casa. Já sei assinar meu nome, não preciso mais ficar colocando o dedão. Com a leitura, a vida da gente vai melhorando. Eu precisava tirar uma xerox e me disseram para ir para o bazar do vovô. A senhora acredita que eu cheguei lá e vi V O V Ô e tinha o chapéu. Aí, eu já sabia que era lá, porque estava escrito vovô.

Naldão: O projeto me ajudou demais. Quando começamos, eu estava desempregado. Hoje já estou trabalhando e o projeto me ajudou nisso

5 [...] a identidade social é uma construção simbólica que envolve processos de caráter histórico e social, que se articulam (e atualizam) no ato de atribuição. Consideramos, assim, que a identidade social é uma representação, relativa à posição no mundo social, e, portanto, intimamente vinculada às questões de reconhecimento. Concebemos a possibilidade de múltiplas identidades, com base em referenciais distintos – como a origem territorial, a condição de gênero, a etnia, a atividade profissional etc. –, pois, enquanto uma construção simbólica, a identidade não é decorrência automática da materialidade (PENNA, 2001, p.92-93).

também. Já falo com mais facilidade. Já consigo até falar com o padre lá na igreja sem ter tanto medo. Professora, eu já uso as coisas que aprendi aqui, lá no meu trabalho. Por exemplo, o e-mail, eu tinha muita dificuldade em usar as palavras, aqui nós aprendemos, eu fiz um com a professora Milly (professora do Projeto). Eu não quero parar, quero fazer uma faculdade, quem sabe lá onde a senhora trabalha né?

Conforme depoimentos acima, observamos uma (re) construção das identidades sociais que das/os educandas/os, a qual foi possível pela dinâmica adotada no projeto de letramento e alfabetização que construímos coletivamente ao longo dos encontros. Em relação às monitoras, essas destacaram em seus depoimentos, o quanto a participação no projeto foi importante para elas, como podemos observar com base em Assis (2018):

Saritinha⁶: Eu me via muito insegura no começo do projeto tanto em relação à minha ação frente aos alunos quanto em relação aos conteúdos de língua portuguesa. Tinha medo de dar aula (p.198).

Naide: Antes do projeto, eu tinha uma visão bem prática de ser professor, achando que para ir para uma sala de aula, tinha que ter apenas conhecimentos específicos de Língua Portuguesa. Depois do projeto, me vi com um olhar mais social. Percebi que também está nas nossas mãos oferecer oportunidades a pessoas que querem participar da sociedade onde vivem [...] [...] [...]p.198).

Ao longo do projeto, as monitoras, graduandas do curso de Pedagogia e de Letras, participaram de formações e de momentos coletivos de planejamentos. Nesse sentido, veja os depoimentos:

Saritinha: O projeto me fez me ver como professora. Até esse momento, eu era uma estudante que estava finalizando o curso de Letras e nada mais e o projeto veio para me fazer professora (p.215)

Naide: a minha participação no projeto do Pôr do Sol foi muito importante. Vejo que saí de lá mais crítica, no sentido de repensar a educação. [...] De buscar em mim algo que ajudasse os alunos

6 Nomes Fictícios.

como um todo, não só como aluno, mas como um ser humano como um todo, como ser humano. Vi o quanto minha presença era importante para aquelas pessoas (p.204).

Este estudo também nos possibilitou refletir sobre a formação inicial de professores para atuarem na educação de jovens e adultos, principalmente, quando as graduandas destacam a relevância do projeto de alfabetização e de letramento para o desenvolvimento das aprendizagens e da articulação necessária entre a teoria e a prática que não foram possíveis no âmbito da graduação. Veja os depoimentos elencados e retirados de Assis (2018):

Nana: Professora, eu já tive experiência de alfabetizar crianças lá no projeto da Margarida e alfabetizei adultos, no DF Alfabetizado, no Sol Nascente, e eu me vejo mais voltada para a alfabetização de adultos. Aí quando a senhora falou do seu projeto, eu vi a possibilidade de aprender mais como alfabetizar e letrar pessoas adultas e idosas.

Milly: Professora, eu vim para o projeto pela necessidade de aprender a alfabetizar e letrar pessoas adultas e idosas. Na faculdade, não temos essa vivência. E a forma como você falou do projeto me tocou muito e não foi por causa das horas complementares.

Evinha: Eu vim para o projeto, porque vi uma possibilidade de aprender mais e, principalmente, a alfabetização de adultos. Moro próximo da região, sei da carência e das necessidades das pessoas e quis contribuir com o pouco que estou recebendo na faculdade para a comunidade e essa é a possibilidade de unir teoria e prática.

Saritinha: Inicialmente, eu vim por causa da experiência. Eu estava saindo do curso de Letras e nunca tinha ministrado aulas para pessoas com aquelas idades, pessoas até idosas como seu Félix. Mas, independentemente disso, eu vi uma possibilidade que me encantou, que foi a de dar aulas para adultos, alfabetizar, letrar adultos, ajudar nesse processo de alfabetização, pois são pessoas que não têm condições de ir para uma sala de aula para aprender, têm medo, têm vergonha, enfim. Num primeiro momento, também vim porque era um projeto que estava começando a ser desenvolvido numa área bem carente, em que o acesso à Educação era bem pouco [...]. Além dessas questões, algo que me

chamou bastante a atenção era seu Félix, com mais de 60 anos e estava ali com a gente todas as manhãs para aprender, era 187 algo me encantava [...]. E no final, ele me falou que melhorou e aprendeu muito, isso foi muito importante [...] (p. 186-187).

Nesse sentido, dialogamos com Silva (2018, p.36) que destaca que a “formação inicial é um dos espaços para a práxis ser assumida como uma atitude do trabalho docente e profissional; e ser um valor constantemente presente de maneira articulada entre o pedagógico e o político social”. É também o momento de forjar situações de formação docente que possibilitam a articulação entre a teoria e a prática, de propiciar vivências tanto no âmbito escolar quanto fora dele, de aguçar o pensar crítico, de formar professor que é também pesquisador, por meio da oferta de disciplinas, de projetos de extensão, que fomentam a formação docente numa perspectiva crítico-transformadora, não só nas universidades públicas, mas nas privadas também, conforme o que orienta a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura e a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, no que tange à formação docente, nos aspectos relativos à modalidade.

Por fim, gostaríamos fechar esse texto com Silva (2018, p. 36) que destaca em seus estudos: Acesso em: 20/11/2022.

A competência como práxis remete à tese de que o professor precisa ser um sujeito que elabora conhecimentos e tem que ser habilitado na capacidade de fazer análise da sua prática, fundamentado em um referencial teórico que lhe permita, como resultado, a incessante busca de uma educação de qualidade, que necessita de professor qualificado. Ao formador caberia a responsabilidade, tanto com a própria formação quanto com as questões específicas do conhecimento pedagógico histórico e crítico específico

para a docência. Esta é uma resistência que podemos constituir para e além da legalidade: trabalhemos com a competência como práxis.

Esse é caminho necessário para a transformação, para a emancipação tanto docente quanto discente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, foi apresentada uma experiência de letramento com adultos e idosos moradoras/es do Pôr do Sol e, como propõe Street (2010), iniciou-se de onde toda experiência de letramento deve começar: do interesse das/os educandas/os e, para elas/es o que de fato interessava no começo do projeto eram as demandas e os problemas sociais que as/os moradoras/es do Pôr do Sol enfrentam no dia a dia, por isso o trabalho desenvolvido teve início pelo lixo, algo tão presente nessa comunidade.

A atividade com a situação-problema-desafio do lixo foi de grande relevância para todas/os, pois por meio dos textos lidos, dos debates, das participações, foi possível compreender os problemas que o lixo pode trazer às/aos moradoras/es e a toda a comunidade do Pôr do Sol. Foi possível verificar não só uma mudança de conceitos, mas também uma mudança de comportamento e atitudes, além da ampliação dos letramentos e da influência dessa ampliação nas práticas sociais das/os educandas/os de pesquisa.

Com este trabalho, foi possível compreender que as práticas que envolvem a escrita e a leitura estão atreladas à cultura, à história e a discursos e relações de poder, em oposição à perspectiva autônoma do letramento, centrada no sujeito e nas capacidades individuais de elaborar um texto escrito, desvinculado das práticas sociais.

No que tange à formação inicial de professores, compreendemos, em relação à EJA que é indispensável que os cursos de licenciatura confirmem a importância que a modalidade tem tanto nos normativos relacionados à Educação de Jovens e Adultos quanto em relação à neces-

sidade de oferta e de permanência no contexto escolar, como preconiza, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB9394/96 e o Plano Nacional de Educação (2014/2024 – Lei nº 3.005/2014, nas metas 08, 09, 10).

Em relação à formação inicial de professores, reforçamos a necessidade de as Instituições de Ensino Superior ofertarem uma formação que realmente dê condições de a/o graduanda/o atuar como professora/o com mais segurança, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, foco deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Marli Vieira Lins de. **Letramentos e identidades sociais: uma proposta etnográfica crítica de leitura e de escrita para (e com) os moradores do pôr do sol (Ceilândia - DF)**. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística da Universidade de Brasília, 293p, 2018.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Blackwell, 1994.

BARTON, D; HAMILTON, M. **Local literacies**. London and NY: Routledge, 1998.

BAYNHAM, M. **Literacy practices**. Investigating literacy in social contexts. Londres/Nova York: Longman, 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura. Brasília, 2006b. Disponível: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA. Data de acesso: 11 de ago.de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/>

CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Data de acesso: 11 de ago. de 2023.

CURIOSIDADES sobre o lixo. Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=curiosidades+sobre+o+lixo&tbm=isch&source=iu&ic-tx=1&fir=YXxiEiKk6avJYM%253A%252CLvDkK-91QG4MpM%252C_&usg=__0ju-UwWQ-at5bREEi-0ySm4Jj5qY%3D&sa=X&ved=0ahUKEwiU-tHPo9PZAhUjwFkKHfncCGMQ9QEIZzAJ#imgrc=YXxiEiKk6avJYM. Acesso em: 10 de fev. de 2016.

GEE, J. P. Teenagers in new times: a New Literacy Studies perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 43, n. 5, Feb. 2000.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (eds.). **Situated Literacies**. London: Routledge, 16-34, 2000.

KLEIMAN, A. **EJA e o ensino de língua materna: relevância dos projetos de letramento, 2012.** Disponível em: <https://periodiifsc.edu.br/index.php/EJA/article/download/874/pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PENNA, M. **Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento.** In SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

PROBLEMAS QUE O LIXO CAUSA. Disponível em: <http://www.re9recycle.com.br/2015/problemas-que-o-lixo-causa/>. Acesso em: 10 fev. 2016.

REIS, R. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos.** 2000. (Tese de doutorado), Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/. Campinas, São Paulo, 2000.

RIOS, G; REIS, R. Alfabetização de adultos, como linguagem-desenvolvimento do ser-humano. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 16, n.2: p. 205-217, 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>. Acesso em: 10 fev. 2016.

RIOS, G. Discurso docente sobre conceitos no ensino de língua portuguesa como língua materna e a consciência linguística crítica. **Revista Domínios de Linguagem**, Uberlândia, vol. 9, n. 4, out./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/28742>. Acesso em: 11 fev. 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa.** In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). *Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais*. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html (https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html)

_____. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2018.

_____; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação.** Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 20/11/2022.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: CUP, 1984.

_____. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development ethnography and education.** London: Longman, 1995.

_____. **Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies.** In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. John Benjamins B.V., 2000, p.17-29.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003a.

_____. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p.77-99, 2003b.

_____. Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

_____. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** (Trad.: Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Recebido em: 26/5/2023
Aprovado em: 31/10/2023