

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB**

Instituto de Letras - IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas

Clássicas - LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL

**LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA  
CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR  
DO SOL (CEILÂNDIA - DF)**

MARLI VIEIRA LINS DE ASSIS

BRASÍLIA

2018

**MARLI VIEIRA LINS DE ASSIS**

**LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA  
CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR  
DO SOL (CEILÂNDIA - DF)**

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientador: Professor Dr. Guilherme Veiga Rios

Brasília

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Vl Vieira Lins de Assis, Marli  
LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA  
ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS  
MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF) / Marli Vieira  
Lins de Assis; orientador Guilherme Veiga Rios. -- Brasília,  
2018.  
293 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) --  
Universidade de Brasília, 2018.

1. Linguística. 2. Letramento. 3. Identidades Sociais. 4.  
Análise do Discurso Crítica. 5. Etnografia. I. Veiga Rios,  
Guilherme, orient. II. Título.

**LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA  
CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR  
DO SOL (CEILÂNDIA - DF)**

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientador: Professor Dr. Guilherme Veiga Rios

Aprovado em: 25/05/2018

**BANCA EXAMINADORA**

Professor Dr. Guilherme Veiga Rios (Orientador/Presidente)

Programa de Pós-Graduação em Linguística - (PPGL /UnB)

Professor Dr. Renato Hilário dos Reis (Membro Externo)

Faculdade de Educação - (PPGE/UnB)

Professora Dra. Rosineide Magalhães (Membro Efetivo)

Programa de Pós-Graduação em Linguística - (PPGL /UnB)

Professor Dr. Leôncio José Gomes Soares (Membro Externo)

Programa de Pós-Graduação em Educação – (PPGE/UFMG)

Professor Dr. Kleber Aparecido da Silva (Suplente)

Programa de Pós-Graduação em Linguística - (PPGL /UnB)

Ao meu pai Francisco e à minha mãe Maria (*in memoriam*)

Aos meus irmãos Miriam e Marcondes

À Myllena (meu amor)

Às razões do meu existir: Maria Clara (minha vida) Edvaldo (minha força).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus, pois sem Ele este sonho não seria realizado.

Aos meus pais que sempre me ensinaram que a educação é o caminho para o SUCESSO e que serviram de incentivo para que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos: Miriam e Marcondes que me encorajaram quando as minhas forças foram poucas.

Às razões da minha vida: Edvaldo e Maria Clara. Filha você é força que me faz vencer todos os dias.

A Myllena, nossa alegria.

Aos professores: Renato Hilário dos Reis e Rosineide Magalhães que contribuíram para o meu crescimento pessoal e intelectual.

Ao professor Guilherme Veiga Rios que me acompanhou e me encorajou durante a produção desse trabalho com muita confiança, sabedoria e conhecimentos adquiridos ao longo de uma história de prática e de pesquisa em educação linguística.

Às amigas: Regysane Botelho, Maria Felícia Silva e Cilene da Silveira pelas discussões e aprendizados ao longo desses quatro anos de estudos.

À amiga Ana Dilma Almeida Pereira pelos ensinamentos e contribuições para este trabalho.

Aos /às colaboradores/as de pesquisa: Elania Araújo, Hemily L. V. Silva, Eva Moura Sarita Castro Souza Oliveira, Zenaide Lopes dos Santos, Oziel F.S. Moraes, Vanessa A. M. Araújo, Rayane S. Fernandes, Ciléia B. S. Koguta e Maria dos Santos que compartilharei comigo e com os/as educandos/as do Projeto Letramentos e Identidades Sociais momentos de aprendizados, de ensinamentos, de conquistas e, principalmente de crescimento intelectual e profissional.

Ao amigo de todas as horas, Raimundo Nonato S. Damasceno Júnior, pela paciência, palavras de conforto e de ânimo.

Aos padres Moacir Gondin e Moacir Anastácio por abrirem as portas para que esse trabalho se concretizasse.

A todos/as que me ajudaram a concluir esse trabalho com palavras e ações: Jozina Pires, Péricles T.C. Bezerra, Gabriela Carneiro e Luiz H. R. Lourenço.

E, finalmente àqueles que permitiram a realização desse trabalho: Jovenita, Carlos, Luzinete (que participou de todo o projeto, mas não assinou o termo de livre esclarecimento), Francinaldo, José Pereira, José Félix, Antonia, Coraci, Rita (*in memoriam*) que iniciaram esse projeto junto comigo e com as professoras e nos acompanharam até o fim, de maneira direta ou indireta. Agradeço a Deus pela alegria de ter conhecido cada um/a de vocês e por fazer parte de suas conquistas e de suas histórias.

*Nosso discurso diferente, - nossa palavração - como discurso verdadeiro, se fará e re-fará; jamais é ou terá sido, porque sempre estará sendo. Nosso discurso diferente, - nossa palavração - tem de ser um discurso permanente. Paulo Freire*



## RESUMO

Esta tese resulta de uma pesquisa envolvendo um projeto de letramento realizado no Pôr do Sol – Ceilândia (DF) entre os anos de 2015 e 2017 e, de certa forma, posso considerá-la uma continuação das reflexões sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos que empreendo desde a minha graduação em Pedagogia. O estudo intitulado **LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF)** se insere na perspectiva de uma etnografia crítica fundamentada nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica e da Pesquisa-ação e se propõe a discutir em que medida a produção, a implantação e a execução desse projeto de letramento favoreceu uma maior participação social e a (re) construção de identidades sociais dos/as colaboradores/as de pesquisa. Para tanto, se ancorou nos trabalhos e nas reflexões realizadas por pesquisadores das seguintes áreas: **Análise de Discurso Crítica** com Fairclough (1992, 2003, 2016), Silva (2009), Ramalho e Resende (2011), Rios (1998, 2015); **Identidades Sociais** com Hall (2003), Castells (2002), Fairclough (2001, 2003); **Consciência Linguística Crítica** com Clark (1990), Rios (1998); **Novos Estudos do Letramento** com Street (1984, 1987) tendo como base a **Teoria Social do Letramento** com Barton e Hamilton (2000), Gee (2000) e **Educação de Jovens, Adultos e Idosos**, com Reis (2000), Rios (1998), Soares e Pedroso (2016). Destaco que os dados foram gerados com a utilização de instrumentos variados de pesquisa, tais como entrevistas semiestruturadas, notas de campo, grupos focais, entre outros, no intuito de perceber as contribuições desse projeto de letramento para os/as colaboradores/as da pesquisa. Os dados empíricos foram analisados à luz das teorias citadas acima e destacaram a relevância desse projeto de letramento para que os/as educandos/as e professoras possuíssem uma maior participação social e uma (re) construção de suas identidades sociais que, inicialmente, se organizavam em torno de identidades enfraquecidas e pouco valorizadas socialmente. Enfatizo também que, a despeito dos resultados obtidos por meio desse estudo terem sido muito significativos, essa pesquisa não se esgota na tese apresentada, uma vez que a discussão sobre letramentos e identidades sociais continua sendo relevante não só no meio acadêmico, mas também na sociedade como um todo.

**Palavras-chave:** Projeto de Letramento. Participação e Identidades Sociais. Análise de Discurso Crítica. Educação de Jovens e Adultos. Pesquisa-ação.

## ABSTRACT

This thesis results from a survey involving a literacy project carried out in Pôr do Sol - Ceilândia (DF) between the years 2015 and 2017 and, to a certain extent, I can consider it a continuation of the reflections on the Education of Young people, adults and the elderly which I have explored since my graduation in Pedagogy. The study headed **LITERACY AND SOCIAL IDENTITIES: A CRITICAL ETHNOGRAPHIC PROPOSAL FOR READING AND WRITING FOR (AND WITH) DWELLERS IN PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF)** is inserted in the perspective of a critical ethnography and the action research, and it proposes to discuss to what extent the production, implementation and performance of this literacy project contributed to a greater social participation and to the (re) construction of social identities of this research participants. To do so, it was based on the works and in the reflections carried out by researchers from the following areas: **Critical Discourse Analysis** by Fairclough (1992, 2003, 2016), Silva (2009), Ramalho e Resende (2011), Rios (1998, 2015); **Social Identities** by Hall (2003), Castells (2002), Fairclough (2001, 2003); **Critical linguistics awareness** by Clark (1990), Rios (1998, 2010); **New literacy studies** by Street (1984, 1987) based on the **Social theory of literacy** by Barton e Hamilton (2000), Gee (2000) and **Education of Young people, Adult and Elderly** by Reis (2000), Rios (1998), Soares and Pedroso (2016). It should be noted that the data were generated through a variety of research instruments, such as semi-structured interviews, field notes, focus groups, among others, in order to understand the contributions of this literacy project to the research participants. The empirical data were analyzed in light of the theories mentioned before and highlighted the relevance of this literacy project both for the students and the teachers, so that, they could have a greater social participation and also for a (re) construction of their social identities that initially were organized around weakened identities with little social value. I also emphasize that, although the results obtained through this study have been very significant, this research does not end in the presented thesis, since the discussion about literacies and social identities continues to be an important subject not only in the academic environment, but also in the society as a whole.

**Keywords:** Literacy Project. Social Participation and Identities. Youth and Adult Education. Action Research.

## LISTA DE FIGURAS

01	Primeira reunião com o Padre Moacir Gondin para conversarmos sobre o Projeto	31
02	Localização do Pôr do Sol	34
03	Imagem do Pôr do Sol	35
04	O cálculo matemático nas práticas sociais	84
05	O cálculo matemático nas práticas sociais	85
06	Entrega do Convite para o Projeto de Letramentos e Identidades Sociais	102
07	Abertura do projeto	104
08	Abertura do projeto	104
09	Abertura do projeto	105
10	Atividades em grupo sobre a organização do Projeto Letramentos e Identidades Sociais	107
11	Atividades em grupo sobre a organização do Projeto Letramentos e Identidades Sociais	107
12	Propaganda do Maior São João do Cerrado	123
13	Brasil, mostra a tua cara!	141
14	Brasil, mostra a tua cara!	142
15	Produzindo textos no computador	143
16	Produzindo textos no computador	144
17	Texto Multimodal	145
18	Texto Multimodal	146
19	Curiosidades sobre o lixo	156
20	Produção de Texto sobre o lixo	158
21	Produzindo Textos	159
22	Conscientizando as pessoas sobre o lixo nas ruas do Pôr do Sol	160
23	Conscientizando as pessoas sobre o lixo nas ruas do Pôr do Sol	160
24	Escrevendo uma carta	172
25	Momento de formação	196
26	Momento de formação	196

## **LISTA DE DIAGRAMAS**

01	Representação em 4 fases do ciclo básico de investigação-ação	60
----	---	----

## LISTA DE QUADROS

01	Escala de Proficiência	20
02	Arcabouço Teórico-Metodológico da ADC	56
03	As dimensões do Processo de Pesquisa	69
04	Linguagens e Códigos: Português	77
05	Conteúdos de Matemática - Anos Iniciais/ EJA	81
06	Objetivos Críticos para uma prática emancipatória	115
07	Quadro Tridimensional de Fairclough (2001)	128
08	Valor da Informação	135

## **LISTA DE TABELAS**

01	Problemas nas Cercanias do Pôr do Sol	36
02	População segundo o nível de escolaridade	38
03	Representação do ciclo de Pesquisa-Ação	62
04	Onze características da Pesquisa-Ação	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>PDAD</b>	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio
<b>INAF</b>	Indicador Nacional de Alfabetismo
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>CL</b>	Consciência Linguística
<b>CLC</b>	Consciência Linguística Crítica
<b>ADC</b>	Análise de Discurso Crítica
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ProJovem</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
<b>Adasa</b>	Agência Reguladora de Águas, Energia e Saneamento do Distrito Federal
<b>RA</b>	Região Administrativa
<b>Codeplan</b>	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>TERRACAP</b>	Companhia Imobiliária de Brasília

## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DOS DADOS ORAIS

*/.../* Transcrição parcial ou eliminação de textos

*Saritinha: Mesmo com todas as dificuldades, eu tive condições de estudar, apesar de não gostar muito. Mas meus pais me incentivavam muito, pois estudar foi algo que eles não tiveram condições. /.../ Mas eu tinha muita dificuldade na escola, eu sempre estava em recuperação e, acredito que minha dificuldade também se justifica pela ausência dos meus pais. Da minha mãe, porque ela trabalhava muito. Do meu pai que, apesar de me incentivar, não estava próximo, não ajudava muito.*

*(( ))* Comentários descritivos da pesquisadora

*Cora: professora, eu acho que não vou conseguir, é muita matéria, os deveres são difíceis. Olha só o tamanho desse livro de matemática, a professora vai lá na frente explica qualquer coisa e depois nós temos que fazer tudo sozinhos, é muito complicado, eu fiquei mais de 20 anos sem pegar num caderno e quando volto pra a escola, eu tenho dever de não sei quantas matérias, até de educação física tem dever, prova, não sei se vou dar conta. São muitos conteúdos que eu nem sei pra que vou usar. ((Nesse momento, as lágrimas rolam em seu rosto)) e ela diz: Acho que vou desistir, deixar isso prá lá.*

Fonte: MARCUSCHI (2007).



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
<b>Capítulo I CONTEXTO DE PESQUISA.....</b>	<b>28</b>
1.1 A história desse projeto: a escolha pelo Pôr do Sol.....	29
1.2 Brasília: Contexto Socioeconômico.....	32
1.3 A realidade socioeconômica de Ceilândia e do Pôr do Sol.....	33
1.4 Reflexões sobre a educação no Pôr do Sol.....	39
1.5 Descrição dos/as participantes e do contexto de pesquisa.....	41
<b>Capítulo II PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>51</b>
2.1 Opções metodológicas: pesquisa qualitativa e etnografia crítica.....	52
2.2 Pesquisa etnográfica, ADC e pesquisa-ação: tecendo relações.....	55
2.3 Instrumentos de Pesquisa.....	63
2.3.1 Observações Participantes.....	63
2.3.2 Entrevistas semiestruturadas.....	64
2.3.3 Notas de campo.....	64
2.3.4 Oficinas de Letramentos.....	65
2.3.5 Análise documental.....	66
2.3.6 Grupo focal.....	67
<b>Capítulo III PROJETOS DE LETRAMENTO.....</b>	<b>70</b>
3.1 Projetos de Letramento.....	71
3.2 O modelo autônomo de letramento no Pôr do Sol e suas implicações.....	75
3.3 Projetos de Letramento.....	88
3.3.1 Projeto LETTER.....	88
3.3.2 Projeto de Alfabetização do Paranoá/Itapoã.....	91
3.3.3 Projeto de letramento: reflexividade docente no processo de ensino-aprendizagem do Português como língua materna.....	97

3.3.4	O projeto: LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: uma proposta etnográfica crítica de leitura e de escrita para (e com) os adultos e idosos do Pôr do Sol - Ceilândia (DF).....	100
3.4	CLC e suas contribuições para o projeto de letramento: Letramentos e Identidades Sociais.....	111
<b>Capítulo IV</b>	<b>OFICINA DE LETRAMENTOS I.....</b>	<b>119</b>
4.1	Oficina de Letramentos no Pôr do Sol.....	120
4.2	Relato de experiência: aula sobre texto multimodal para adultos e idosos no Pôr do Sol.....	121
4.3	Análise de Discurso Crítica (ADC): um modelo teórico-metodológico transdisciplinar.....	125
<b>Capítulo V</b>	<b>OFICINA DE LETRAMENTOS II.....</b>	<b>149</b>
5.1	Oficina de Letramentos.....	150
5.2	Oficina de Letramentos: Usos da Leitura e da Escrita nas práticas sociais.....	151
<b>Capítulo VI</b>	<b>LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS.....</b>	<b>162</b>
6.1	Letramentos e Identidades Sociais.....	163
6.2	(Re)Construção de Identidades Docentes.....	176
6.3	A construção e a (re)construção das identidades profissionais das professoras do projeto: formação inicial.....	185
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>207</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>218</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>228</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>239</b>

## APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta tese se insere no campo das pesquisas sociais de caráter crítico e se debruça sobre as questões de leitura e de escrita tão necessárias em todos os âmbitos sociais. Especificamente, as discussões e análises aqui empreendidas se destinam a uma realidade muito recorrente no Brasil: daquelas pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa ou que a tiveram de maneira incipiente e que não garantiu uma participação cidadã em sociedade.

Este estudo, indispensável ao público a que se destina esse trabalho - adulto e idoso/a morador/a do Pôr do Sol, bairro da Ceilândia, DF - se justifica pela necessidade de discutir questões fundamentais para a inserção destas pessoas em sociedade, tais como: letramentos, participações e (re) construção de identidades sociais. Vale ressaltar que a pesquisa realizada no Pôr do Sol procura responder ao grito de socorro dado pelas pessoas que, de alguma forma, vivem à margem da sociedade e que ampliam os dados apresentados pelos órgãos competentes, tais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD e os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo - INAF - os quais demonstram que, a despeito de o analfabetismo ter diminuído nos últimos anos, o número de analfabetos funcionais tem evoluído significativamente.

Segundo o IBGE (2017), a taxa de analfabetismo entre as pessoas com idade acima de 15 anos tem caído no país, chegando 7,2%. Embora esse dado seja animador, ele sinaliza, quando comparado ao número de pessoas que mal conseguem ler e escrever textos simples, a necessidade de novas pesquisas e contribuições para a área de jovens, adultos e idosos.

Em relação ao INAF (2016), os dados revelam que 4% da população com idade acima de 15 anos foi caracterizada como analfabeta e apenas 8% da população entrevistada como proficiente. Esses dados também são preocupantes e trazem à baila a necessidade de reflexões e de pesquisas na área de educação que atendam não só crianças e adolescentes em idade escolar regular, mas também o público

jovem, adulto e idoso. Para entendermos um pouco mais esses números e essas nomenclaturas, segue o quadro produzido pelo próprio INAF (2016).

**Quadro nº 01- Escala de Proficiência**

<b>Grupos</b>	<b>Escala especial para estudo Analfabetismo e mundo do trabalho</b>
<b>Analfabeto</b>	Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).
<b>Rudimentar</b>	Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou de palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico). Conseguem ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.
<b>Elementar</b>	As pessoas classificadas nesse nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.
<b>Intermediário</b>	Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas, sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de

	linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.
<b>Proficiente</b>	Classificadas nesse nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções.

Fonte: INAF (2016, p. 05).

Além das pesquisas realizadas em nível nacional, temos a PDAD, em nível local - de Brasília (2015) a qual destaca que, a despeito dos esforços empreendidos pelo governo, Ceilândia ainda possui 3,58% de sua população adulta sem saber ler e escrever e quase 36% da população possui apenas o ensino fundamental incompleto. Em relação ao contexto dessa pesquisa, o Pôr do Sol<sup>1</sup>, os dados da PDAD (2015) revelam que quase 40% da população possui o ensino fundamental incompleto.

Diante do exposto, esta pesquisa discute questões como participação social por meio da leitura e da escrita que promovam o empoderamento do indivíduo pertencente a um grupo social, sua criticidade, autonomia e uma (re) construção da identidade social dos colaboradores/as de pesquisa. Assim, são questões deste trabalho:

✓ Considerando a realidade socioeconômica dos/as moradores/as do Pôr do Sol, que relevância tem a leitura e a escrita para os/as participantes dessa pesquisa considerando suas práticas sociais?

✓ A construção, a implantação e a execução desse Projeto de Letramento com os/as participantes, moradores/as do Pôr do Sol foram úteis às suas demandas sociais? Em que sentido?

<sup>1</sup> A porcentagem apresentada inclui também a população do Sol Nascente – Ceilândia (DF).

✓ Este Projeto de Letramento favoreceu a (re) construção das identidades sociais dos/as colaboradores/as de pesquisa? Como?

✓ Qual a relevância da formação inicial de professoras que alfabetizam e letram dentro desse contexto? Em que medida a participação nesse projeto de letramento favoreceu a (re) construção da identidade profissional das colaboradoras da pesquisa, professoras em formação inicial?

✓ Que mudanças pessoais e sociais esse projeto trouxe aos/às participantes dessa pesquisa?

Essas questões me levaram a organizar os seguintes objetivos para a pesquisa:

### **Objetivo Geral:**

Discutir em que medida a produção, a implantação e a execução desse projeto de letramento contribuiu para uma maior participação social e para a (re) construção de identidades sociais dos/as colaboradores/as de pesquisa.

### **Objetivos Específicos:**

1. Apresentar o contexto de pesquisa, inclusive inserindo dados sobre educação de jovens e adultos que justifiquem a relevância do projeto no Pôr do Sol.

2. Descrever o projeto de letramento realizado no Pôr do Sol, considerando suas contribuições para a (re) construção das identidades sociais dos/as participantes da pesquisa.

3. Propor atividades que considerem tanto as práticas quanto os eventos de letramentos em que os/as colaboradores/as de pesquisa foram inseridos e analisar em que medida a ampliação dos letramentos dos/as participantes de pesquisa

favoreceu a (re) construção de novas identidades sociais, bem como uma maior participação social.

4. Refletir sobre a formação inicial das professoras que atuaram como alfabetizadores e agentes de letramento no Pôr do Sol e sobre a (re) construção de suas identidades profissionais.

Para que as questões e os objetivos apontados acima fossem contemplados, o projeto **LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF)** foi organizado considerando as seguintes etapas:

1. Conhecimento da comunidade do Pôr do Sol;
2. Levantamento das necessidades de leitura e escrita dos adultos e idosos que residem nessa comunidade;
3. Organização, construção, implantação e avaliação desse projeto de letramento (alfabetização e letramento), junto aos/aos colaboradores/as de pesquisa, observando sua relevância para as práticas de leitura e de escrita dos/as participantes da pesquisa, bem como para a (re) construção de suas identidades sociais.

Essas etapas deram condições para que a pesquisa fosse organizada da seguinte forma:

No capítulo I, apresento o contexto da pesquisa. Inicio destacando minha opção pelo Pôr do Sol, um pouco da história de Brasília, de Ceilândia e o contexto em que essa pesquisa ocorreu, considerando as peculiaridades e vulnerabilidades da comunidade ceilandense, sobretudo as questões educacionais, foco desta pesquisa.

No capítulo II, descrevo os percursos metodológicos do trabalho. Em um primeiro momento, caracterizo minha pesquisa como qualitativa e etnográfica crítica,

que se fundamenta nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica para gerar e analisar os dados da pesquisa. Por ser uma pesquisa etnográfica que busca fomentar nos/as participantes uma visão crítica da sociedade, uma maior participação social, bem como a (re) construção de suas identidades sociais, utilizo vários instrumentos de pesquisa os quais favorecem a compreensão do letramento como uma forma de participação, inserção e de (re) construção de identidades sociais.

No capítulo III, discuto aspectos teóricos relativos ao letramento (Street, 1984; 1987), tendo como base a Teoria Social do Letramento (Barton e Hamilton, 2000; Gee, 2000), apresento projetos de letramento, realizados tanto no Brasil quanto no exterior, que contribuíram para a construção do projeto **“LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF)”**, analisado nessa tese com base em vários especialistas (Kleiman, 2012; Baynham, 1995; Rios, 2015; Reis, 2000) e finalizo o capítulo com as concepções de língua e seus usos apontados pela proposta do movimento de Consciência Linguística Crítica (Clark et al., 1990; Rios, 1998) que considera a leitura e a escrita na prática social e as investiga a partir dessa.

Nos capítulos IV e V, analiso as oficinas de leitura e escrita e como contribuíram para uma maior participação social e para a (re) construção de identidades sociais dos/as colaboradores/as de pesquisa, considerando as situações de aprendizagem vivenciadas tanto pelos/as moradores/as do Pôr do Sol quanto pelas professoras, graduandas dos cursos de Pedagogia e de Letras de duas instituições privadas de ensino superior de Brasília.

No capítulo VI, discuto a relação existente entre letramento e identidades sociais por meio da Análise de Discurso Crítica, que tem como base as contribuições de Fairclough (1992, 2003, 2016), Ramalho e Resende (2011), Rios (1998, 2015), de pesquisadores na área de identidades, como Hall (2003), Castells (2002) e Fairclough (2001, 2003) e de educação, como Libâneo (2001), Saviani (2007), Reis (2000), Soares e Pedroso (2016), entre outros.



Nas considerações finais, discuto as perguntas e os objetivos que orientaram esta pesquisa, por meio das contribuições da ADC, da Teoria Social do Letramento e da CLC, que consideram a leitura e a escrita dentro de práticas sociais transformadoras.

Antes de iniciar o primeiro capítulo, considero pertinente justificar algumas escolhas realizadas por mim ao longo da pesquisa de campo e que acabaram, de alguma maneira, refletindo na organização da tese.

A primeira escolha refere-se, literalmente, à estrutura da tese. Esta não segue a organização formal das teses de doutorado que, geralmente, são apresentadas na UnB, as quais, primeiro apontam os aspectos teóricos para depois apresentar e analisar as informações advindas do campo. Optei por realizar um diálogo entre a teoria e a pesquisa realizada em campo, pois como colaboradora da pesquisa e etnógrafa crítica percebo que essa relação dialógica faz parte também da minha reconstrução identitária como docente e como pesquisadora.

A segunda escolha está relacionada à apresentação dos/as colaboradores/as de pesquisa. Apesar de, no começo do projeto, termos contado com a presença de 15 pessoas que desejavam aprimorar suas práticas de leitura e de escrita ou de aprender a ler e a escrever, no decorrer do projeto, permaneceram apenas oito, sete participantes deixaram de comparecer aos encontros por motivos variados, tais como: (2) não se adequaram à proposta realizada junto aos/as participantes, pois desejavam ter aulas de gramática da língua portuguesa e não de leitura, interpretação e produção de textos que contemplassem suas demandas sociais, (2) por incompatibilidade de horários deixaram de participar das atividades, (1) desejava ter aulas preparatórias para o ENEM, (1) devido ao vício da bebida, optou por não mais participar das aulas, (1) faleceu em virtude de um câncer de mama. Dos/as que permaneceram no projeto, apenas uma não tem registros durante os relatos apresentados na tese, pois quando iniciei as atividades, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os/as educandos/as, pedi para que assinassem e me entregassem em seguida. Essa educanda não se sentiu segura para assinar o documento, por isso, apesar de ela ter participado de todo projeto, não aparece nos registros, relatos e imagens que apresento.

Gostaria de enfatizar que os nomes reais dos/as colaboradores/as foram substituídos por nomes fictícios em respeito às suas identidades. Ainda em relação a eles/as, durante a apresentação dos capítulos, especificamente das oficinas, nem todos/as são citados em virtude das faltas. Nem sempre todos/as estavam presentes nos encontros, ainda assim procurei ao longo das atividades criar situações de interação entre os/as participantes, de forma que tanto os/as colaboradores/as que estavam no processo de alfabetização quanto os/as que estavam voltados/as às práticas específicas de letramento, tivessem voz e participação ativa nos encontros.

Vale ressaltar que esta pesquisa de doutorado se caracteriza, também, por ser uma pesquisa colaborativa. Assim, todos/as participantes são vistos como sujeitos e colaboradores/as, uma vez que tanto o projeto de letramento, em si, como as atividades propostas foram realizadas considerando as demandas e as necessidades de leitura, de escrita, de reflexão e de usos sinalizados tanto pelos/as moradores/as do Pôr do Sol que estavam inseridos nesse contexto quanto pelas professoras.

Em relação às professoras, graduandas dos cursos de Letras e Pedagogia, essas foram escolhidas para participarem do projeto pelas seguintes motivações: eram minhas alunas nas faculdades onde eu trabalhava e ainda trabalho, ansiavam por uma experiência prática diferente dos estágios supervisionados realizados durante a formação acadêmica e tinham uma identificação com o público jovem, adulto e idoso. Vale destacar que, no começo dos trabalhos no Pôr do Sol, o projeto contava com a presença de 10 professores, sendo 9 mulheres e 1 homem. Também por motivos diversos, apenas 5 professoras permaneceram até o final do projeto e essas serão descritas no capítulo de contexto da pesquisa. Também apresento no capítulo VI e nas considerações finais registros de suas reflexões acerca das contribuições do projeto tanto para a vida pessoal de cada uma, bem como para suas formações, enquanto educadoras.

Nesse projeto contamos com a presença de moradores/as tanto do Pôr do Sol quanto do P. Sul, pois a proposta do projeto foi apresentada nesses dois contextos, por serem muito próximos e, por fim, o último esclarecimento: o título da tese sofreu uma alteração em virtude do andamento da pesquisa que sinalizou muito mais uma

(re) construção identitária dos/as participantes do que uma mudança social, como se imaginava no começo da pesquisa.

Feitos esses esclarecimentos, apresento a partir desse momento o primeiro capítulo que trata do contexto de pesquisa, conferindo especial atenção ao Pôr do Sol, local onde o projeto foi desenvolvido.

## CAPÍTULO I

### CONTEXTO DE PESQUISA



**“Eu sempre quis voltar a estudar, mas não tem escola aqui por perto no Pôr do Sol” (Cora - participante do projeto)**

## 1.1 A HISTÓRIA DESSE PROJETO: A ESCOLHA PELO PÔR DO SOL

Nesta seção, apresento o contexto de pesquisa. Percebo que esta apresentação é necessária, pois justifica todas as escolhas realizadas no decorrer da pesquisa de campo. Para tanto: (i) faço um breve relato sobre a história de Brasília; (ii) apresento, de forma geral, o bairro de Ceilândia; e (iii) contextualizo o *lócus* da pesquisa, que é a comunidade do Condomínio Pôr do Sol. Antes disso, considero importante, também, retomar um pouco de minha história, enquanto pesquisadora, com o público jovem, adulto e idoso e como isso refletiu para a escolha desse *corpus*.

Minha primeira experiência com educação de Jovens e Adultos ocorreu durante o meu estágio, enquanto aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, entre os anos de 1995 e 2000. Posso dizer que foi amor à primeira vista, pois foi um momento de muita aprendizagem e acima de tudo de muita afetividade.

Naquela ocasião, substituí uma professora do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA e pude perceber o quão gratos aqueles/as educandos/as eram por terem compreendido a diferença entre sujeito simples e composto, conteúdo gramatical trabalhado com ênfase na época.

A segunda experiência veio muitos anos depois. Em 2007, atuei como professora do ProJovem<sup>2</sup>. Durante um ano ministrei aulas para jovens do Ensino Fundamental. Nesse momento, desenvolvi meu projeto de mestrado que culminou na minha dissertação, cujo título é **“A sala de aula: um espaço para a oralidade e uma contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno jovem e adulto do ProJovem de Brazlândia”**. Essa foi outra experiência muito rica e desafiadora, tendo em vista que grande parte dos/as educandos/as eram pessoas que estavam à margem da sociedade e viam no projeto uma possibilidade de

---

<sup>2</sup> ProJovem: É um programa unificado de juventude que visa ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional e foi criado a partir da integração de seis programas já existentes - Agente Jovem, Saberes da Terra, ProJovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. Hoje, esses programas atendem a 467 mil jovens. Com a unificação, serão ofertadas vagas para atender a 4,2 milhões de jovens até 2010. Fonte: ProJovem. Disponível em: <[http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2007/09/not02\\_05092007](http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2007/09/not02_05092007)>. Data de acesso: 07 de maio de 2007.

ascensão social e profissional, já que o ProJovem oferecia aos/as educandos/as uma abordagem profissional.

Após o mestrado, tentei o doutorado sempre pensando nesse público que, para mim, é o que mais carece de políticas públicas e de oportunidades sociais e educacionais. Um dia, na Igreja de São Pedro, em Taguatinga Sul - Distrito Federal, o padre Moacir Anastácio citou a situação de precariedade socioeconômica do Sol Nascente. Lembro-me de que ele se referiu a essa localidade como a segunda maior favela do Brasil, assim como os jornais mencionaram, ressaltando as carências sociais existentes naquela comunidade. Nesse momento, veio-me a ideia de desenvolver um projeto nesse local. Fiz o projeto, submeti-o ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB e fui aprovada. Comecei a realizar uma pesquisa informal no local, mas não consegui a inserção de que precisava para desenvolver meu trabalho.

Diante de muitas angústias e ansiedades, outra vez na missa, o padre falou sobre outra localidade muito carente de Ceilândia - o Pôr do Sol. Fez menção à pobreza ali existente e à falta de políticas públicas para esse local e comentou sobre uma ação social que ocorreria no dia 12 de outubro de 2015 para as crianças. Essa ação seria realizada em conjunto com a Paróquia Nossa Senhora da Assunção que fica no P Sul. Pensei que essa poderia ser uma nova possibilidade para meu projeto, tendo em vista que não consegui realizá-lo no Sol Nascente.

Lá no Pôr do Sol, conversei com o padre Moacir Gondin sobre o meu projeto de doutorado. O pároco prontamente aceitou minha proposta e me convidou para participar da ação social divulgando o projeto. Eu aceitei. No dia 12 de outubro, fui para a ação social e entreguei junto com alguns voluntários 730 panfletos que falavam sobre o projeto. Marcamos a 1ª reunião para o dia 09 de novembro às 10:00 horas na Capela Nossa Senhora Aparecida, que fica no Pôr do Sol. Apareceram 15 educandos/as com interesses bem diversos, conforme informações destacadas nas notas de campo, registradas por mim. Apresentei a equipe (professores/as do curso de Pedagogia e do curso de Letras de duas instituições privadas de ensino superior do Distrito Federal) e a proposta de trabalho. Fizemos as inscrições dos/as presentes

e continuamos a campanha nas missas<sup>3</sup> tanto na igreja matriz, Nossa Senhora da Assunção, quanto na capela Nossa Senhora Aparecida. Veja a figura a seguir que retrata o 1º encontro realizado entre mim, o padre Moacir Gondin e os/as professores/as do projeto.

**Figura nº 01** – Primeira reunião para conversarmos sobre o projeto



Fonte: Dados da pesquisa

Considerando a proposta de pesquisa, entendo que se faz necessário apresentar o contexto em que ela ocorreu, considerando Brasília, Ceilândia e por fim, o Pôr do Sol. Essa ordem de apresentação também é relevante na minha pesquisa, pois demonstra claramente as diferenças sociais existentes dentro de um mesmo contexto, pois o Pôr do Sol está localizado dentro de um bairro de Brasília - Ceilândia. A seguir, apresentarei os cenários dessa pesquisa: Brasília, Ceilândia e o Condomínio Pôr do Sol.

---

<sup>3</sup> Essa primeira abordagem foi decisiva para a sustentação e continuação do projeto apresentado ao programa de pós-graduação em Linguística da UnB.

## **1.2 BRASÍLIA: Contexto Socioeconômico**

Brasília, a capital da República Federativa do Brasil, localiza-se no Distrito Federal e foi inaugurada em 21 de abril de 1960 pelo então presidente Juscelino Kubitschek. Durante sua construção e inauguração, recebeu pessoas que vinham das mais variadas regiões do país em busca de uma vida melhor. O planejamento urbanístico de Lúcio Costa previa em Brasília 500 mil habitantes no ano 2000, porém em janeiro deste mesmo ano, chegamos a 2 milhões de habitantes, quatro vezes mais do que tinha sido planejado.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - apresentados em 2000 indicaram uma população de 2,05 milhões de habitantes residentes em Brasília. Informações do mesmo instituto, apresentadas em 2004, apontaram uma população em torno de 2,36 milhões de habitantes. Já em 2017, mais de 3 milhões de pessoas residiam no DF segundo estatísticas desse órgão.

Diferentemente de outros locais, Brasília possui suas particularidades. As ruas não têm nomes, as localizações são feitas por números e letras, organizadas em torno dos pontos cardeais na rosa dos ventos: norte, sul, leste e oeste. Alguns bairros, ainda, utilizam os pontos noroeste e sudoeste.

O funcionalismo público é a principal atividade econômica, vindo acompanhado do comércio e, de acordo com o Anuário do DF, a estabilidade e os altos salários são responsáveis por mais da metade da riqueza produzida, não só em Brasília, mas em todo o Distrito Federal.

No caso desse trabalho de doutorado, a realidade estudada é muito diferente da que se apresenta na capital do país. O Pôr do Sol está localizado em um bairro que está situado acerca de 20 quilômetros de Brasília e que possui uma realidade bem diferente. Vejamos.



### 1.3A REALIDADE SOCIOECONÔMICA DE CEILÂNDIA E DO PÔR DO SOL

A história de Ceilândia se confunde com a própria história de Brasília. De acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD (2015), Ceilândia surgiu a partir da Campanha de Erradicação de Favelas – CEI (primeiro projeto de erradicação de favelas realizado no Distrito Federal pelo governo local). Segundo o referido documento, “as remoções para a nova cidade foram iniciadas em 27 de março de 1971, estabelecendo a data de sua fundação a partir da transferência de, aproximadamente, 80.000 moradores das favelas da Vila do IAPI, Vila Tenório, Vila Esperança, Vila Bernardo Sayão e Morro do Querosene”. (2015, p.16)

Outras áreas foram criadas em Brasília, por meio do Programa Habitacional da Sociedade de Habitação de Interesse Social - SHIS. Cronologicamente, em 1976 foi criada a QNO que foi expandida em 1985; em 1977 foi criada a Guariroba. Em 1979, a QNP, que se divide em norte e sul, surgiu ampliando as possibilidades de moradia das pessoas que viam na capital do país uma nova oportunidade de vida. Em 1988, surgiu o setor QNN, em 1989, o setor QNQ e, nessa sequência, outros setores, devido ao grande crescimento populacional.

Atualmente, Ceilândia possui uma área urbana de 29,10 km<sup>2</sup> e está subdividida em diversos setores: Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor O, QNQ, QNR, Setores de Indústria e de Materiais de Construção e parte do INCRA (área rural da Região Administrativa), Setor Privê e condomínios que estão em fase de legalização como o Pôr do Sol e Sol Nascente.

Segundo a PDAD (2015), Ceilândia foi criada pela Lei n.º 49/89 e pelo Decreto n.º 11.921/89, por desmembramento de outro bairro, Taguatinga. A população urbana de Ceilândia foi estimada, no ano de 2015, em 489.351 habitantes e a comunidade do Pôr do Sol está inserida neste contexto populacional.

Essa pesquisa de doutorado foi realizada no Setor Habitacional Pôr do Sol, situado em Ceilândia - Distrito Federal. Localizado na QNP 34, o setor possui cerca de 94 mil moradores. Segundo os/as moradores/as, conforme notas de campo realizadas

por mim<sup>4</sup>, os problemas sociais são muitos e pedem a intervenção do governo com urgência. Veja a seguir um mapa com a localização do cenário da pesquisa:

**Figura nº 02-** Localização do Pôr do Sol



Fonte: ADASA (2015)

De acordo com estudos realizados pela Agência Reguladora de Águas, Energia e Saneamento do Distrito Federal - Adasa (Distrito Federal), o setor Habitacional Pôr do Sol, criado na década de 90, possui uma população considerada de baixa renda, os lotes e ruas apresentam formatos e tamanhos diferenciados. Veja uma figura:

---

<sup>4</sup> O conceito de nota de campo será apresentado no capítulo que aborda os percursos metodológicos da pesquisa.

**Figura nº 03-** Imagem do Pôr do Sol



Fonte: Dados da Pesquisa

A PDAD (2015) traz dados mais completos sobre o Pôr do Sol. As informações foram organizadas considerando a realidade de Ceilândia, Pôr do Sol e Sol Nascente, tendo em vista que a realidade dessas duas últimas localidades é praticamente a mesma.

A População do Pôr do Sol e do Sol Nascente, segundo a PDAD (2015), tem a seguinte evolução: em 2013, estimava-se uma população de 78.912 habitantes. Em 2015, a quantidade de moradores sofreu um crescimento bastante significativo, ultrapassando a marca de 94 mil habitantes.

Em relação aos postos de trabalho, tanto o Pôr do Sol quanto o Sol Nascente deixam muito a desejar, pois em 2013, tinham 6,2% dos postos de trabalho. Em 2015, esse quantitativo foi discretamente ampliado para 6,7%. Esses dados são importantes, pois o fato de os/as moradores/as não terem onde trabalhar na comunidade em que residem, faz com busquem trabalho em outro bairro, inclusive

naqueles mais próximos de Brasília, região que dista, como aponte, cerca de 20km do Pôr do Sol e do Sol Nascente.

Quanto às questões estruturais, o esgotamento sanitário abrange 81% dos domicílios da Ceilândia. No entanto, no Pôr do Sol/Sol Nascente existem 56% de domicílios com fossa séptica e 39% com fossa rudimentar. A Coleta de lixo no Pôr do Sol/Sol Nascente é realizada em 26% dos domicílios; 28% dos moradores jogam em lugar impróprio e 47 % dão outro destino. No Pôr do Sol, até mesmo as poucas ruas asfaltadas são muito sujas. Os/as próprios/as moradores/as, de acordo com as notas de campo realizadas por mim, reclamam da sujeira do local, pois as pessoas ainda não se conscientizaram do mal que o lixo jogado nas ruas ou em locais impróprios pode causar à saúde deles/as mesmos/as.

Nos setores Pôr do Sol e Sol Nascente, 98,50% da população não têm rede de água pluvial, 95,33% não têm calçadas e mais de 94,00% não têm rua asfaltada e meio fio. A iluminação pública atende a 88,50% dos domicílios.

Além dos problemas já citados pela PDAD (2015), de acordo com as notas de campo que produzi durante a pesquisa, os/as próprios/as moradores/as apontaram outras dificuldades, tais como a quantidade de buracos nas ruas, a construção de casas e barracos em lugares impróprios e a falta de estrutura básica do local, o que reforça as informações da tabela a seguir:

**Tabela 01 - Problemas nas Cercanias – Pôr do Sol**

Problemas nas Cercanias	Não têm		Têm		Total	
	No	%	No	%	No	%
Erosão	19.860	78,50	5.439	21,50	<b>25.299</b>	<b>100,00</b>
Área em declive	20.155	79,67	5.144	20,33	<b>25.299</b>	<b>100,00</b>
Entulho	8.307	32,83	16.992	67,17	<b>25.299</b>	<b>100,00</b>
Esgoto a céu aberto	8.348	33,00	16.951	67,00	<b>25.299</b>	<b>100,00</b>
Áreas alagadas (chuva)	11.975	47,33	13.324	52,67	<b>25.299</b>	<b>100,00</b>
Ruas esburacadas	4.849	19,17	20.450	80,83	<b>25.299</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Codeplan PDAD – Ceilândia (2015, p.56)

Em relação ao consumo de energia e ao uso de água encanada, os dados da pesquisa revelam que no Pôr do Sol e no Sol Nascente, 90,66% da população utiliza a energia elétrica da Companhia Energética de Brasília - CEB, porém quase 10% dessas pessoas fazem uso de alternativas ilícitas (gambiarrras) para ter acesso à energia.

Quando perguntados sobre a origem, os dados da PDAD (2015) destacam que a maioria dos/as moradores/as do Pôr do Sol e do Sol Nascente é de Brasília, num total de quase 53% da população das duas localidades. “Quanto aos imigrantes, os residentes em Ceilândia são, majoritariamente, do Piauí e de Minas Gerais, o que representa, respectivamente, 13,82 e 13,07%. No Pôr do Sol e no Sol Nascente, o estado é o Maranhão, com 19,18%, seguido pelo Piauí, 18,15%” (PDAD, 2015, p.21).

Em relação à escolaridade, os dados da PDAD (2015, p.34) revelam que:

Da população total da Ceilândia, destaca-se o percentual daqueles que não estudam 72,12%. Os que frequentam escola pública somam 23,47%, com 1,14% em período integral. Na escola particular, a pesquisa registrou 4,41%. Nos setores Pôr do Sol e Sol Nascente, a escola pública responde por 29,63%, e a particular, por apenas 2,64%. Quanto ao nível de escolaridade, a população concentra-se na categoria dos que têm nível fundamental incompleto, 35,96%, seguido pelo médio completo, 23,94%. Os que possuem ensino superior completo, incluindo especialização, mestrado e doutorado, são 6,02%.

Outros dados sobre escolaridade interessam diretamente a este estudo, tais como: Ceilândia possui quase 4% de sua população analfabeta. No Sol Nascente e no Pôr do Sol, local onde foi realizada esta pesquisa, apenas 3% da população possui ensino superior incompleto, quase 40% da população possui ensino fundamental incompleto e 4,05% das crianças com menos de seis anos estão fora de sala de aula (PDAD, 2015). Veja a tabela a seguir:

**Tabela 02 - População segundo o nível de escolaridade – Ceilândia (DF/2015)**

Nível de Escolaridade		Ceilândia Total		Ceilândia Tradicional		Pôr do Sol e Sol Nascente	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Analfabetos (15 anos ou mais)	17.510	3,58	14.811	3,75	2.699	2,86	
Sabem ler e escrever (15 anos ou mais)	15.036	3,07	13.096	3,31	1.940	2,06	
Alfabetização de adultos	1.211	0,25	1.169	0,30	42	0,04	
Ensino Especial	1.873	0,38	1.325	0,34	548	0,58	
Maternal e creche	2.725	0,56	2.261	0,57	464	0,49	
Jardim I e II/Pré-Escolar	9.335	1,91	7.016	1,78	2.319	2,46	
EJA - Fundamental incompleto	3.949	0,81	3.274	0,83	675	0,72	
EJA - Fundamental completo	835	0,17	624	0,16	211	0,22	
EJA - Médio incompleto	4.539	0,93	3.274	0,83	1.265	1,34	
EJA - Médio completo	234	0,05	234	0,06	0	0,00	
Fundamental incompleto	172.014	35,15	135.329	34,24	36.685	38,96	
Fundamental completo	26.754	5,47	21.905	5,54	4.849	5,15	
Médio incompleto	39.835	8,14	30.559	7,73	9.276	9,85	
Médio completo	116.893	23,89	96.274	24,36	20.619	21,89	
Superior incompleto	27.029	5,52	23.698	6,00	3.331	3,54	
Superior completo	27.027	5,52	24.244	6,14	2.783	2,95	
Curso de especialização	1.962	0,40	1.793	0,45	169	0,18	
Mestrado	234	0,05	234	0,06	0	0,00	
Doutorado	234	0,05	234	0,06	0	0,00	
Crianças de 6 a 14 anos não alfabetizadas	120	0,02	78	0,02	42	0,04	
Não sabem	162	0,03	78	0,02	84	0,09	
Menores de 6 anos fora da escola	19.840	4,05	13.642	3,45	6.198	6,58	
<b>Total</b>	<b>489.3</b>	<b>100,00</b>	<b>395.152</b>	<b>100,00</b>	<b>94.199</b>	<b>100,00</b>	

Fonte: Codeplan - PDAD - Ceilândia (2015, p.35)

Em relação à tecnologia, especificamente, ao uso da internet, quase 45% dos/as moradores/as do Pôr do Sol e do Sol Nascente afirmam que não têm acesso. 18% da população afirma que têm acesso, por meio do celular.

No que tange ao trabalho com ou sem carteira registrada, os dados são bem significativos, principalmente no Pôr do Sol. Segundo dados da PDAD (2015), apenas 60% da população que está empregada possui carteira de trabalho assinada. No Pôr do Sol e no Sol Nascente, 64% dos entrevistados são assalariados e desses 8% não possuem a carteira de trabalho registrada. A quantidade de pessoas que trabalham como autônomas chega a quase 30%.

Diante dos dados expostos, podemos perceber a intensidade dos problemas sociais que assolam ainda a população de Ceilândia, principalmente do Sol Nascente e do Pôr do Sol, cenário dessa pesquisa. Em meio a tantos problemas, alguns me chamam a atenção: a falta de estrutura básica para essas pessoas, as péssimas condições de vida a que os/as moradores/as estão expostos, além da falta de incentivo e de investimento na educação.

#### **1.4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO PÔR DO SOL**

Em relação à questão educacional, não há escolas voltadas para o público jovem, adulto e idoso que não teve acesso à escolarização na idade certa ou que a teve de forma precária. Diante dessa realidade, ou esse público não estuda ou precisa se deslocar para outras localidades de Ceilândia, como P Sul, P Norte, Setor O, para iniciar ou dar sequência aos estudos. As falas a seguir, retiradas das interações estabelecidas em campo (e escritas nas notas de campo por mim), reforçam a discussão aqui empreendida sobre a falta de escolas destinadas ao público a que se refere este trabalho.

**Cora:** *eu só estudei até a 3ª série, depois vim para Brasília, nas casas de família onde trabalhei, eles ficavam me iludindo, diziam que iam me deixar ir para a escola, mas nunca deixaram, aí parei de estudar. Eu até pensei muitas vezes em voltar a estudar, mas a escola é longe e não tem quem fique com meus filhos. Eles não podem ficar sozinhos, além de tudo isso, não tem escola aqui por perto no Pôr do Sol. (43 anos)*

**Félix:** *eu trabalhei muito tempo na roça e lá não tinha escola. Aqui em Brasília, eu tinha que trabalhar para ver se as coisas melhoravam. Aqui as coisas sempre foram mais difíceis. Até as escolas. Estudei pouco, acho que até a 3ª série. (65 anos)*

**Naldão:** *eu cheguei a estudar lá no Maranhão, aqui ainda consegui fazer e terminar o ensino médio, mas ainda tem muita coisa para melhorar, para arrumar um emprego, não é fácil não. (53 anos)*

Essas falas reforçam os resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2016) os quais revelam que 4% da população de 15 a 64 anos de idade encontram-se numa situação de total analfabetismo. Apesar da redução da taxa de analfabetismo apresentada, percebe-se que a quantidade de pessoas que são tidas como analfabetas funcionais (que têm pouco domínio da leitura e da escrita) tem aumentado e o número de indivíduos que chegam à vida adulta sem sequer dominar as tecnologias básicas necessárias à sua inserção social é muito significativo. Isso se justifica, possivelmente, porque muitos tiveram passagens minimizadas e/ou fracassadas na escola e, mesmo tendo acesso à leitura e à escrita, não conseguem empregá-las em suas atividades diárias.

De acordo com as pesquisas empreendidas pelo INAF (2016), o analfabetismo dos adultos encontra-se calculado em 4%. No entanto, a realidade desses/as brasileiros/as ainda preocupa e aponta a necessidade de políticas públicas voltadas a esse público, tendo em vista que apenas 8% das pessoas com 15 anos ou mais foram classificadas na pesquisa como proficientes.

No Pôr do Sol, foram encontradas realidades educacionais diversas. Os/as participantes se inseriram em algum desses níveis de leitura e de escrita. Considerando a classificação realizada pela pesquisa realizada pelo INAF (2016), as falas dos/as colaboradores/as de pesquisa, registradas em notas de campo por mim, quanto aos usos dessas tecnologias e os exercícios feitos no decorrer dos encontros, encontramos pessoas que se classificaram como: analfabetos, alfabetizados rudimentares e elementares, incluindo nessa classificação também os/as educandos/as que finalizaram o ensino médio.

Exemplo disso é a fala do seu Félix, a qual foi escrita em minhas notas de campo:



*Félix: Professora mesmo tendo estudado um pouquinho lá na roça, eu sofri e ainda sofro para resolver as coisas que têm leitura, por exemplo, para tirar minha carteira de motorista, menino, quase não sai, porque eu tinha que ler, aí o bicho pega, porque é o que eles querem, botam na prova né?*

Diante dessa realidade e do que propõe Street (1995, p.3), no lugar das idealizações, é preciso “uma concepção concreta de práticas de letramento em contextos sociais reais”. Nesse sentido e considerando minha proposta teórico-metodológica, foi realizado este trabalho que, por meio de uma proposta de intervenção, traz para os/as colaboradores/as de pesquisa outros olhares e outras práticas de leitura e de escrita, sempre considerando as necessidades sociais dos/as participantes que serão apresentados a seguir.

Vale destacar que ao longo do projeto, alguns/mas participantes deixaram de frequentar as aulas por alguns motivos: problemas de saúde, dificuldades em sair do trabalho para participar das aulas, problemas na família, alcoolismo e óbito. Diante dessas situações, permaneceram no projeto até o final: Cora, Carlão, Naldão, Félix, José, Rita (das turmas do turno matutino) e Nita e Toinha (da turma de alfabetização). Esses/as participantes serão apresentados/as logo a seguir por meio de suas histórias de vida, exceto: a história de vida dona Rita que, quando solicitei que escrevessem ou falassem sobre suas histórias, estava muito doente e, em seguida, veio a óbito, a história de Carlão que estava trabalhando nesse dia e não entregou depois e a história de Evinha que não escreveu.

## **1.5 DESCRIÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES E DO CONTEXTO DE PESQUISA**

Como já foi citado inicialmente, essa pesquisa de doutorado foi realizada no Pôr do Sol, comunidade que fica no bairro de Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal. Participaram da pesquisa: a professora pesquisadora, os/as moradores/as do Pôr do Sol e estudantes do curso de Pedagogia e do curso de Letras de duas instituições privadas de ensino superior de Brasília.

Introduzo essa descrição falando um pouco sobre mim, sobre minha formação e minha atuação como professora e pesquisadora.

**Marli – professora e pesquisadora**

*Sou a filha do meio de um casal que veio dos interiores da Paraíba para conseguir uma vida melhor em Brasília. Meus pais, Francisco e Maria, tiveram poucas oportunidades de estudo. Na roça, com muita dificuldade, aprenderam a leitura, a escrita e o cálculo necessários para sobreviverem na cidade grande. Desde pequena, fui incentivada pelos dois a estudar. Minha mãe falava que a única coisa que os pais deixavam para os filhos e que ninguém tirava era o estudo e essa fala me motivava a estudar, tirar boas notas e a realizar o meu sonho e o deles de me tornar professora. Profissão essa a qual me identifico desde pequena, nas brincadeiras em casa com meus dois irmãos: Marcondes e Miriam.*

*No ensino fundamental, comecei a ministrar aulas de reforço de língua portuguesa. Na casa dos meus pais, precisamente na mesa da cozinha, tirava as dúvidas de português das colegas de sala de minha irmã e assim já ganhava experiência e o dinheiro para comprar minhas coisas pessoais.*

*No ensino médio, cursei Administração de Empresas, pois não fui aprovada na seleção da Escola Normal. Após o ensino médio, me dediquei aos estudos e aos cursinhos preparatórios para o vestibular. Em 1995, fui aprovada no vestibular de Letras (UCB) e Pedagogia (UnB). Fiz os dois cursos ao mesmo tempo e, em 2000 já estava com as duas formações. Nesse mesmo ano, comecei a trabalhar e, em meio aos trabalhos e as atividades de casa, segui com minhas formações. Fiz especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Candido Mendes, algum tempo depois tornei-me mestre em Educação pela UnB. Hoje estou finalizando o doutorado que é uma grande conquista para mim e para minha família. Desde o mestrado tenho me dedicado a uma paixão que teve início nos estágios que realizei durante os cursos de graduação: a educação de pessoas jovens, adultas e idosas as quais não tiveram acesso à educação na idade certa. Atualmente sou professora de duas instituições particulares de ensino superior: o Centro Universitário IESB de Ceilândia e a Faculdade Teológica Batista de Brasília – FTBB.*

Feito esse breve percurso da minha história, passo a apresentar um pouco da história de vida de meus/minhas colaboradores/as de pesquisa, tanto os/as moradores/as do Pôr do Sol quanto das professoras do projeto, pois de acordo com Silva et al. (2007, p.31) “a experiência de relatar sua história de vida, oferece àquele que a conta uma oportunidade de (re) experimentá-la, ressignificando-a”.

As colaboradoras de pesquisa, na época, eram estudantes universitárias que buscaram no projeto suas primeiras experiências enquanto professoras. Vale ressaltar que elas participaram de formações a cada 15 dias no intuito de discutir o andamento do projeto, de formular as atividades futuras e de suprir as dúvidas existentes quanto às atividades a serem desenvolvidas com os/as colaboradores/as abaixo descritos/as.

Início esse momento, trazendo uma breve descrição de cada um/a dos/as colaboradores/as e, em seguida suas histórias.

Cora chegou ao projeto com 43 anos de idade e com as seguintes características: moradora do Pôr do Sol, casada, mãe de dois filhos. Trabalhava na Capela Nossa Senhora Aparecida, local onde aconteceram as aulas. Estudou apenas até a 3ª série. Segue sua história de vida<sup>5</sup> a qual justifica, num primeiro momento, seu interesse pelo projeto.

### ***Cora – participante do projeto***

*Quando eu era criança, ia para a roça trabalhar muito. A parte que eu mais gostava era subir nas árvores e tomar banho nos rios, mas nem era tão legal assim, eu tinha que ir para casa fazer o almoço e depois voltar por um cemitério onde eu tinha medo de passar. Ao chegar, eu descansava, almoçava e voltava para a roça e depois ia à escola.*

*Eu chegava, fazia as tarefas de casa e depois ia brincar com meus irmãos e primos. As brincadeiras que eu mais gostava eram brincar de carteira de cigarro e jogar castanha de caju, para mim era muito legal.*

---

<sup>5</sup> As histórias de vida de Cora, de Félix, de José e de Naldão foram escritas por eles mesmos e transcritas por mim neste tópico da tese.

*Ainda me lembro quando tudo era legal. Hoje tudo mudou, já não brinco mais, porém trago as lembranças no meu coração. Casei e tenho dois filhos, trabalho para ajudar minha família e trabalho na igreja.*

*Desejo que meus filhos tenham as oportunidades que não tive e façam uma faculdade. Sonho também em conhecer o mar.*

*Assim, termino a minha história.*

**Félix:** ao chegar ao projeto tinha 64 anos e as seguintes características: morador do P Sul, casado. Estudou até a 3ª série do ensino fundamental.

*Nasci no Rio Grande do Norte, em uma cidade do interior, chamada São Miguel.*

*Fui criado trabalhando na roça, plantava e colhia legumes, arroz e feijão com meu pai, era uma vida difícil, mas a gente achava boa. Cuidava de animais e ainda tinha tempo para brincar.*

*Cheguei em Brasília em 10 de maio de 1972. A minha vida foi muito difícil, passei um tempo sem trabalhar até que consegui um emprego na construção civil.*

*Naquele tempo, morava no alojamento da obra, era uma situação muito difícil, no fim de semana tinha muita confusão entre os operários.*

*Hoje minha vida já melhorou um pouco, meus filhos estão criados, tenho meus netinhos e consegui minha casinha.*

**Naldão:** no começo do projeto tinha 53 anos e as seguintes características: morador do P Sul, casado, concluiu o ensino médio.

*Um pouco da minha história*

*Olá, eu sou o Naldão, o mais velho da minha família de 6 irmãos. Quando criança, sofria constantemente de uma dor de cabeça terrível.*

*Em Caxias, no estado do Maranhão, a vida não era fácil, passávamos muitas dificuldades e não tínhamos recursos para bancar meu tratamento de saúde.*

*Vimos para o Gama na década de 70, aqui o clima era totalmente diferente da minha Caxias. O tempo passou pesado entre o frio da época e as consultas nos hospitais. Hoje, depois de muitos esforços, posso dizer que somos vitoriosos. Sarei da doença, tenho uma vida mais tranquila, consegui fazer o ensino médio e o mais importante é que, com todos esses acontecimentos, ainda somos uma família católica temente a Deus.*

*Meu pai que, naquele tempo trabalhava na CEMAR, a CEB de lá, gostava muito de farrear e nos deixava na mão.*

*Hoje, posso dizer, felizmente, para a glória de Deus, que meu pai já foi Ministro da Eucaristia e é um bom pai. Minha mãe, muito sábia, hoje ainda nos mantêm unidos e obedientes. Naldão*

**José:** chegou ao projeto com 57 anos e as seguintes características: morador do Pôr do Sol e estudou até a 5ª série.

*Nasci no dia 06 de junho de 58. Trabalhei na roça durante muito tempo. Tive uma vida bastante sofrida, mas alegre. Falar de mim é difícil, pois a vida é boa, mas é difícil, pois tive de deixar muita coisa para trás e vim para Brasília onde consegui meu primeiro emprego e tive minha filha que é tudo na minha vida e que mudou a minha vida. O nascimento da minha filha foi minha felicidade e assim termino minha história de vida.*

**Carlão e Rita** não escreveram suas histórias.

A partir desse momento, passo a apresentar as histórias de vida de duas colaboradoras que ainda estavam no processo de alfabetização e, por esse motivo suas histórias foram gravadas e transcritas por mim.

**Nita:** chegou ao projeto com 61 anos de idade e com as seguintes características: moradora do Pôr do Sol, separada, mãe de três filhos.

*Vim do interior de Minas muito nova, casada, tive meus filhos e nunca pude estudar. Meu marido era muito ruim, judiava muito de mim, até o dia que eu não aguentei mais e mandei ele sair da minha casa. Nessa época, eu morava de aluguel e trabalhava em casa de família para pagar as contas e manter meus meninos na escola. Até que um dia Deus me deu a condição de comprar meu lote aqui no Pôr do Sol e seguir com minha vida. Eu cheguei a estudar 1 ano numa escola aqui perto da igreja, mas não aprendi quase nada. Depois deixei pra lá. Hoje trabalho cuidando de uma velhinha no P. Sul e moro com minha filha que faz faculdade de psicologia.*

**Toinha:** chegou ao projeto com 43 anos de idade e as seguintes características: mãe de quatro filhos, casada e moradora do Pôr do Sol.

*Quando criança gostava de tomar banho no rio, subia no morro, pescava peixe e camarão, gostava de se enterrar na terra e pular nos cajueiros junto com os meus quatro irmãos.*

*Fiquei no Piauí até os 13 anos, depois fui para Fortaleza e depois vim para Brasília com meu tio. Comecei a trabalhar e engravidei do meu primeiro filho com 17 anos, que hoje tem 25 anos, separei do pai dele e depois de três anos comecei a namorar, a frequentar a igreja, casei e hoje sou casada há 17 anos. O meu segundo filho quem cuidou foi minha tia, então ele não liga muito para mim, ele mora perto da Barragem. Tentei estudar à noite, mas não consegui por causa do trabalho.*

*Hoje moro de aluguel com meu marido e três filhos na casa da minha cunhada no Pôr do Sol, trabalho há dois anos cuidando de uma senhora de 85 anos, não tenho carteira registrada e nunca tive, recebo o bolsa família.*

Quanto às professoras, seguem suas histórias de vida:

**Milly:** ao chegar ao projeto tinha 22 anos de idade e cursava pedagogia.

*Nasci e moro em Brasília até os dias atuais, morei na casa da minha avó em Taguatinga até os 6 anos de idade, após isso, meu pai que é militar, ganhou um lote em Ceilândia e ele mesmo construiu a nossa casa, minha mãe já estava à espera do seu terceiro filho Ítalo.*

*Sempre estudei em escolas públicas, na Educação Infantil e Anos iniciais era aluna destaque e orgulho dos meus pais, só não tinha preguiça de estudar! Minhas brincadeiras prediletas eram: ser professora das minhas bonecas e ser atriz/cantora. No começo do ensino fundamental tive uma caída, bagunçava muito, porém nunca repeti de ano e nem fiquei de recuperação em nenhuma matéria. Após a 6ª série já estava novamente aprovada desde o 3º Bimestre.*

*Desde os 13 anos aprendi a fazer diversos artesanatos, sempre tinha algo para vender, não gostava e não gosto até hoje de pedir dinheiro aos meus pais, pois em vários períodos eles se encontravam com dívidas e mais dívidas.*

*Não investi nas provas para o ingresso na UNB, tinha em mente que não poderia trabalhar e estudar tão longe e praticamente o dia inteiro. Decidi após o término do Ensino Médio, trabalhar e descansar antes de entrar em um curso superior.*

*Anteriormente, quando tinha 15 anos, tive minha primeira experiência em ensinar. Na igreja, fui catequista para crianças com 6 a 8 anos. Fui cativada e decidi que o meu curso superior seria na área da educação.*

*Comecei a trabalhar em 2012 em uma rede de lanches e em alguns mercados como demonstradora de produtos. Pedagogia foi o curso escolhido e o curso amado, não tenho dúvidas de que estou no caminho certo. Tenho orgulho em dizer que sou uma Pedagoga em formação. Em relação a toda a minha família, fiz uma pesquisa e de todos os tios e tias, apenas um tem graduação. Minha mãe com 45 anos, está no*

*segundo semestre de Pedagogia, dou muita força a ela e fico muito feliz por essa conquista.*

*/.../*

*Falta apenas menos de um ano para a conclusão do meu curso, estou participando do Projeto de Doutorado da professora Marli e vivendo um ensinamento incrível, envolver-me com a educação de jovens, adultos e idosos é uma experiência que jamais será esquecida.*

**Nana:** Chegou ao projeto com 27 anos de idade, casada, mãe de uma filha e cursava pedagogia.

*Sou graduanda em Pedagogia, participo do Projeto de Doutorado da Professora Marli Vieira Lins de Assis no Pôr do Sol de Letramentos e Identidades Sociais, presto serviço voluntário na Associação Despertar Sabedoria no Sol Nascente - ADSSN com trabalho de reforço escolar para crianças em idade escolar. Em 2016, trabalhei como Educadora Social Voluntária - ESV na Escola Classe 66 de Ceilândia com crianças autistas.*

*Descobri minha vocação para ser Pedagoga depois de trabalhar como professora do 1º Período em uma creche durante 2 anos e senti a necessidade de uma capacitação na área de educação.*

*Tenho 27 anos, nasci em Formosa - GO, moro em Brasília desde 2004.*

**Evinha:** não escreveu a sua história de vida.

**Saritinha:** chegou ao projeto com as seguintes características: casada, mãe de uma filha, estudante do curso de Letras e moradora da Expansão do Setor O - Ceilândia (DF).

*Tenho 35 anos e nasci na cidade de Viçosa no interior de Minas Gerais. Vivi toda a minha infância em Teixeiras, também uma cidade pequena. Vivi lá toda a minha infância, estudei e aos 18 anos vim para Brasília. A minha infância foi muito difícil, meus pais trabalhavam fora e eu ficava mais tempo com minhas irmãs do que com eles.*



*Mesmo com todas as dificuldades, eu tive condições de estudar, apesar de não gostar muito. Mas meus pais me incentivavam muito, pois estudar foi algo que eles não tiveram condições. /.../ Mas eu tinha muita dificuldade na escola, eu sempre estava em recuperação e, acredito que minha dificuldade também se justifica pela ausência dos meus pais. Da minha mãe, porque ela trabalhava muito. Do meu pai que, apesar de me incentivar, não estava próximo, não ajudava muito.*

*Quando eu terminei o ensino médio eu não tinha nenhuma ideia do que faria no ensino superior. Aos 18 anos vim para Brasília para ajudar a uma mulher que tinha acabado de ter trigêmeos e eu vim para ajudá-la.*

*Com o passar do tempo, tive condições de fazer uma faculdade. Em meio às possibilidades, fui cursar Letras na Faculdade Evangélica e foi lá que conheci a professora Marli. Nessa faculdade, fiquei por algum tempo, mas devido a alguns problemas fiz minha transferência para a Faculdade JK de Taguatinga. Nessa faculdade também tive a oportunidade de estudar com a professora Marli e de participar do seu projeto de doutorado no Pôr do Sol.*

*Foram alguns meses ricos em minha vida. Tive a oportunidade de colocar em prática o que eu só tinha visto na teoria. Foi um momento de trocas e de aprendizagens. Após essa participação, atuei como Educadora Social e depois fui substituir uma colega numa escola particular de Ceilândia.*

*Depois dessa substituição, fui contratada pelo colégio Mega e, lá ministrei aulas de Língua Portuguesa e posso afirmar que muito do que faço lá, aprendi no projeto da professora Marli, no Pôr do Sol.*

**Naide:** chegou ao projeto com as seguintes características: casada, mãe de 3 filhos, estudante do curso de Letras e moradora de Ceilândia.

*Nasci em Bom Jesus da Lapa - Bahia, em 1977, vim para Brasília em 1981 com a minha mãe que veio à procura de uma melhora financeira. Cresci em lar de mãe crecheira. Minha mãe era doméstica e passava toda a semana no serviço, o que pra*

*mim nunca foi bom, pois sempre me sentia sozinha. Tenho três filhos, uma menina e dois meninos, sempre fiz de tudo para não os deixar longe de mim por muito tempo, sei que é muito ruim para a criança. Tenho uma união estável há onze anos.*

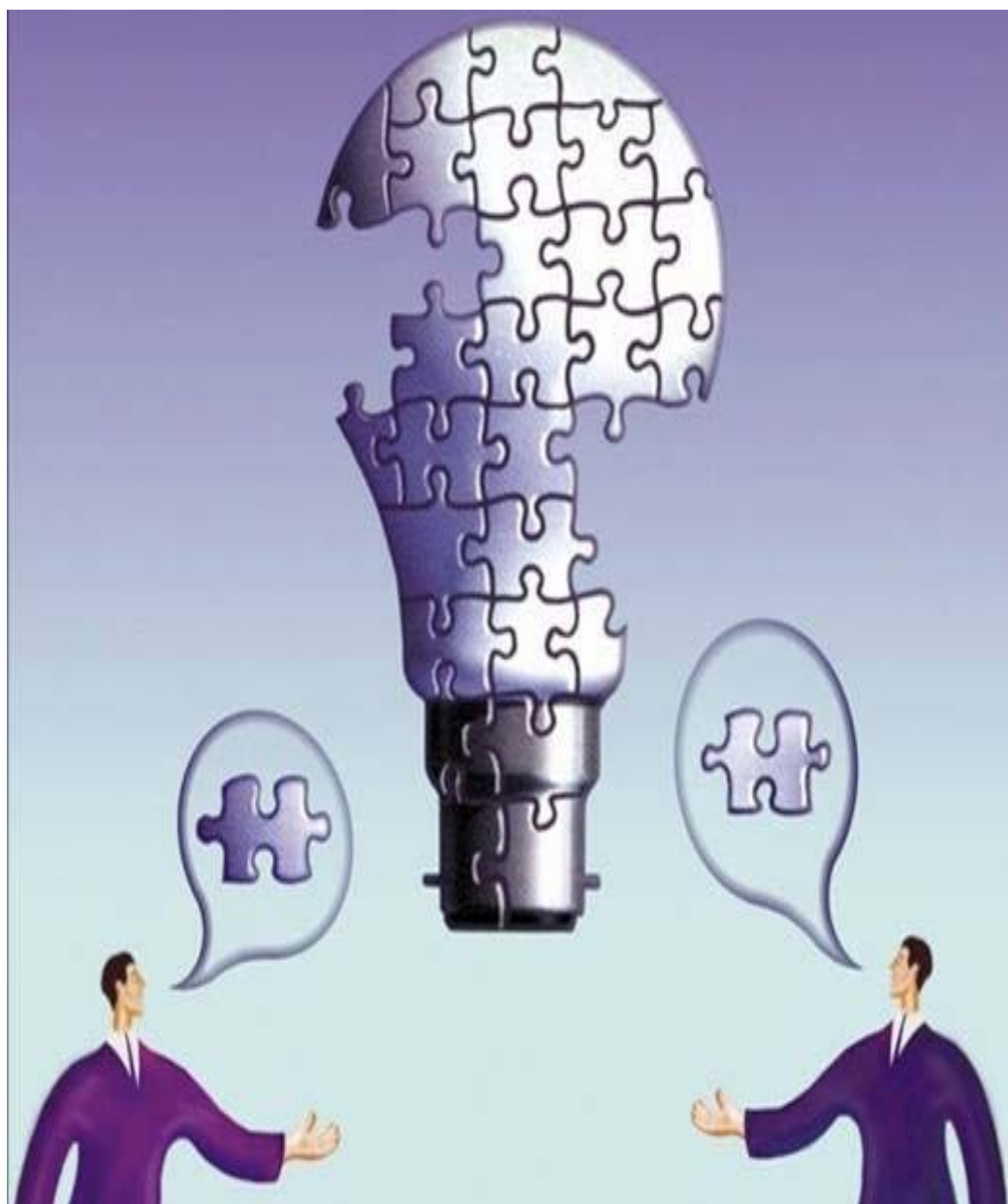
*Comecei minha vida escolar atrasada, aos nove anos de idade, pois a minha mãe não tinha noção da importância do ensino escolar na vida de uma criança. Sofri um pouco, pois eu era a mais velha da turma e não sabia muita coisa da escola, mas recebi ajuda dos meus colegas de classe e da minha amada professora Cyrene, com quem estudei por quatro anos. A minha vida escolar sempre foi muito importante para mim, levei muito a sério o Ensino Médio, pois eu sonhava em ser enfermeira. Concluí o Ensino Médio, mas logo tive que trabalhar, pois engravidei aos 18 anos.*

*Depois de dez anos sem estudar, resolvi cursar uma faculdade. Primeiramente optei por administração, curso que eu estava adorando, até fazer um trabalho com o grupo do curso de Letras. Nesse período, eu percebi que eu poderia ser mais útil lecionando a Língua Portuguesa. Sempre gostei de estudar a nossa língua e de ler e, por isso foi no curso de Letras que me realizei. Ensinar, ou melhor, dividir e trocar conhecimentos é o que eu realmente quero para a minha vida. Hoje sou professora voluntária social do ensino especial durante a manhã e trabalho o Instituto de Reforço e Acompanhamento Escolar à tarde, como professora de Língua Portuguesa e Literatura. Gosto do que faço e me realizo ajudando as pessoas a se realizarem.*

Apresentados o contexto da pesquisa e os/as participantes, passo, na próxima seção, a descrever o percurso metodológico da pesquisa.

## Capítulo II

### Percursos Metodológicos



**“Este projeto foi construído a cada encontro, em cada necessidade desvelada nas falas dos/as participantes”. (Marli - professora /pesquisadora)**

## 2.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS: PESQUISA QUALITATIVA E ETNOGRÁFICA CRÍTICA

Nesta seção, descrevo o percurso teórico-metodológico para a análise dos dados de natureza etnográfica crítica. Inicialmente, apresento as bases teóricas da pesquisa qualitativa e etnográfica crítica, as contribuições da Análise de Discurso Crítica para minha pesquisa e, finalizo o capítulo com os instrumentos de pesquisa que foram utilizados para atender aos objetivos e as perguntas de pesquisa.

A escolha da metodologia a ser seguida em uma pesquisa é algo fundamental para o pesquisador, pois ela define os caminhos a serem percorridos no transcurso da investigação, bem como os elementos que serão necessários para que o trabalho possa ser realizado.

A pesquisa qualitativa surgiu no final do século XIX quando cientistas sociais começaram a questionar o método de investigação utilizado tanto nas ciências sociais quanto nas ciências naturais, que tinham por base uma visão de conhecimento traçada sob a ótica do positivismo (REY, 2005).

De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa favorece as pesquisas de cunho social, pois oferece ao pesquisador uma multiplicidade de métodos e de técnicas que auxiliam na geração e na análise dos dados concebidos durante a pesquisa.

Para Resende (2009, p.57), a abordagem qualitativa traz contribuições às pesquisas sociais, como é o caso deste trabalho de doutorado, pois é

[...] por meio da pesquisa qualitativa que as ciências sociais identificam estruturas de poder que se naturalizam em um contexto sócio-histórico definido. Por isso, a pesquisa qualitativa é indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças, ligadas ao meio social.

No estudo ora apresentado, a pesquisa qualitativa se justifica, pois segundo Flick (2004, p.43) “a realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas construída por diferentes “atores” e esses atores precisam ser

considerados tendo como base o contexto em que estão inseridos. O autor (op. cit.) ainda destaca que, em geral, a pesquisa qualitativa não se interessa simplesmente pela apresentação exterior dos grupos sociais, ao invés disso o que se deseja é “envolver-se em um mundo ou subcultura diferentes, e, em primeiro lugar, compreendê-lo, ao máximo possível, a partir de suas próprias ideias voltadas à ação” (WAHL et al.,1982, p.77 apud FLICK, 2004, p.74).

Nessa perspectiva, surge também a etnografia que favorece estudos em que o ambiente de pesquisa se torna um diferencial para o trabalho a ser desenvolvido. Uma abordagem etnográfica para a linguagem é uma abordagem que se inicia com fenômenos concretos, não idealistas e fundamentados na realidade social e linguística em que os participantes da pesquisa estão inseridos.

Ressalto, ainda, que este estudo é fundamentado em uma etnografia crítica, que, segundo Thomas (1993 apud RIOS 1998, p.68)

exalta sua posição política e normativa como um meio de invocar a consciência social e a mudança da sociedade. Como consequência, a etnografia crítica procede de uma conjuntura explícita que, ao modificar a consciência, ou invocar uma chamada para a ação, tenta usar o conhecimento para a mudança social.

Dentro dessa perspectiva, procura-se adentrar no contexto de pesquisa, considerando não só o que acontece ou como essa se estrutura, mas também se procura, por meio de uma descrição detalhada compreender as possíveis mudanças que poderão surgir não só no contexto, mas principalmente nos/as participantes da pesquisa. Creswell (2012, p.467) reforça essa proposta ao afirmar que o objetivo da pesquisa social é: “[...] promover transformação na sociedade para que seus integrantes possam ser menos oprimidos e marginalizados”.

Trata-se de uma pesquisa colaborativa e fortalecedora (cf. RIOS, 1998), pois conta com a participação ativa de graduandas tanto do curso de Pedagogia como de Letras de duas instituições privadas de ensino superior de Brasília (DF), além da participação de moradores/as do Pôr do Sol, comunidade localizada na Região Administrativa de Ceilândia. As pesquisas colaborativas, segundo Sousa e Ferreira (s.d, p.01):

têm como princípio fundamental a colaboração, a reflexão e a formação como eixo de sua estruturação. Sua ação, requer o envolvimento dos professores (universidade/escola), colocando como desafio, por um lado, pesquisar colaborativamente determinada prática educativa para melhorar ou transformar dada realidade objeto de estudo e, por outro, considerar as condições em que o trabalho docente é realizado, implicando atividade de coprodução de conhecimentos sobre a teoria e a prática [...].

Rios (1998, p.98 com base em IVANIC,1991), destaca que:

“pesquisa colaborativa” não trata de um método distinto e definido, mas do reconhecimento de que há mais de uma pessoa envolvida na atividade de pesquisa, além do (a) pesquisador (a). A autora focaliza uma forma específica de pesquisa colaborativa, segundo a qual os sujeitos de campo tomam parte ativa no processo de pesquisa, incorporando a identidade de pesquisador (a) e estudando a si mesmos (as) com vistas a obter benefícios desse estudo para si.

Quanto ao fato de ser uma pesquisa fortalecedora, Rios (1998), aponta as seguintes características desse tipo de pesquisa: as pesquisas fortalecedoras se fundamentam no caráter dialógico entre pesquisador/a e participantes da pesquisa, no uso de métodos interativos, no reconhecimento e na valorização das questões postas pelos/as participantes, no retorno e na partilha do conhecimento com os/as colaboradores/as de pesquisa.

Além destas características, este trabalho de doutorado se apoia na área dos Novos Estudos de Letramento (cf. STREET, 1984; 2010; BARTON, 1994). Os Novos Estudos de Letramento representam uma ruptura nos estudos tradicionais de letramento, enfocando não tanto a aquisição de habilidades, como acontece nas abordagens dominantes, mas sim no que significa pensar o letramento dentro das práticas sociais.

A denominação Novos Estudos do Letramento foi cunhada por Gee (1991 apud STREET, 2003) quando da observação que emergiam, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, na América do Sul (Brasil), América no Norte (Estados Unidos) e Europa (Reino Unido), estudos que focavam muito mais o lado social do letramento do que seu lado cognitivo (STREET, 2003, p. 77).

Para respondermos aos questionamentos deste estudo, também buscaremos apoio na Análise de Discurso Crítica.

## 2.2 PESQUISA ETNOGRÁFICA, ADC E PESQUISA-AÇÃO: tecendo relações

Foram incorporadas a este estudo as contribuições da Análise de Discurso Crítica<sup>6</sup> - ADC, pois se entende que só dentro de uma perspectiva discursiva mais ampla poderemos compreender o/s significado/s do termo letramento. Fairclough (2003, p.185) ao discutir ciência social e análise crítica destaca que:

A ADC é uma forma de ciência social crítica que é concebida como ciência social destinada a lançar luz sobre os problemas que as pessoas enfrentam por efeito das formas particulares da vida social; destinada igualmente a fornecer recursos, dos quais as pessoas se valem para abordar e superar esses problemas.

Resende (s.d, p.08, com base em Fairclough, 2003) destaca que em ADC, a linguagem é vista de maneira inseparável da vida social e relacionada a outros elementos sociais. Para a autora (op.cit.), “trata-se de uma proposta capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se situa” (p.08)

Para atingir tal objetivo, as análises discursivas críticas não consideram textos como objetos de investigação isolados, mas sim relacionados às situações de uso em que a linguagem ocorre. Nesse sentido, Wodak (2003a, p.19) esclarece que:

uma explicação plenamente ‘crítica’ do discurso requer uma teorização e uma descrição tanto dos processos e das estruturas sociais que dão lugar à produção de um texto como das estruturas e processos sociais nos quais os indivíduos ou grupos, como sujeitos históricos, criam sentidos em sua interação com textos.

Para este estudo, a ADC torna-se relevante, pois entendo, assim como Fairclough (2003, p.02) que “[...] a linguagem é parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social, de modo que pesquisas sociais críticas devem considerar o papel da linguagem na sociedade”. O trabalho ora apresentado discute e analisa as práticas de letramentos desenvolvidas com os/as moradores/as do Pôr do Sol, considerando os pressupostos da Análise de

---

<sup>6</sup> De acordo com Resende (s.d), a ADC se consolidou na década de 1990 quando autores como van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak se reuniram em um simpósio acontecido em Amsterdã em janeiro de 1991. Os trabalhos de Norman Fairclough destacaram-se por conceber a linguagem como uma prática social atrelada às noções de poder e ideologia. Nascia assim uma concepção de linguagem que não se dissociava das práticas nas quais ela acontecia.

Discurso Crítica, no intuito de favorecer e criar situações de emancipação e de empoderamento dos/as colaboradores/as da pesquisa dentro de suas práticas sociais, bem como o fortalecimento ou a (re)construção de suas identidades.

Para tanto, segui o marco analítico da ADC proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) que considera tanto os problemas sociais quanto as possibilidades de resolução desses, conforme quadro a seguir:

**Quadro nº 02 - Arcabouço teórico-metodológico da ADC**

Percepção de um problema social com aspectos semióticos
Identificação de obstáculos para que o problema seja superado
Análise da conjuntura
Análise da prática particular
Análise de discurso
Investigação da função do problema na prática
Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos
Reflexão sobre a análise

Fonte: Chouliaraki & Fairclough (1999, p.60)

Essa proposta metodológica foi indispensável a esse trabalho de doutorado, pois permitiu partir de um problema social, pensar sobre ele e levantar, com os/as colaboradores/as de pesquisa, propostas de superação por meio das atividades de leitura e de escrita desenvolvidas. Veja as etapas, suas relações e possibilidades com meu contexto de pesquisa:

### **1. Percepção de um problema social com aspectos semióticos**

Neste primeiro momento, busca-se, segundo os autores supracitados, compreender um problema social que possa ser resolvido ou pelo menos amenizado. No caso desse trabalho de doutorado, parto das situações vivenciadas pelos/as moradores/as do Pôr do Sol para trazer possibilidades de mudanças.



O Pôr do Sol, assim como o Sol Nascente, é tido pelas mídias como uma das maiores favelas do Brasil e, em meio às dificuldades enfrentadas, destaca-se a falta de escolas de maneira geral, não só para as crianças, mas, em específico, para os adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização e à alfabetização na idade certa. Essa dificuldade foi reforçada pelos/as próprios/as moradores/as daquela comunidade.

De acordo com Ramalho e Resende (2011, p.106) “definida a preocupação da pesquisa, segue-se a à identificação de elementos que representam obstáculos para a superação do problema, por meio de três tipos de análise: a análise da conjuntura, análise da prática particular e análise do discurso”.

Nas duas primeiras etapas: análise da conjuntura e da prática particular, investigamos redes de práticas nas quais o problema em estudo estava situado. “As análises da conjuntura e da prática particular garantem a contextualização da análise discursiva, ou seja, garantem que os textos analisados sejam relacionados a suas causas mais amplas e a seu contexto particular [...]” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p.107).

## **2. Identificar os elementos que geram os obstáculos que necessitam ser superados.**

Nesta etapa da pesquisa, busca-se compreender melhor o problema em estudo, considerando os obstáculos a serem superados.

No contexto desta pesquisa, são muitos os obstáculos a serem superados. Pode-se citar ainda a falta de escolas para o público a que se destinou esse trabalho que está diretamente relacionado à falta de políticas públicas voltadas aos jovens, adultos e idosos.

Esta etapa se subdivide em: análise da conjuntura, análise da prática particular e análise do discurso.

Na análise da conjuntura, conferimos especial atenção à estrutura social e sua relação com as dificuldades encontradas pelos/as moradores/as. Observamos a

realidade macro do Pôr do Sol e refletimos em que medida essa realidade interfere na realidade micro dos/as moradores/as. Essa análise justifica a necessidade social e educacional do projeto Letramentos e Identidades Sociais, bem como a necessidade de políticas públicas voltadas para os adultos e idosos que residem no Pôr do Sol.

A análise das práticas discursivas, em particular, sinaliza a necessidade de se rever a importância da educação para que existam mudanças significativas na vida dos/as moradores/as, em específico dos adultos e idosos. Para atingir ao objetivo desse estudo, as análises discursivas críticas não podem considerar os textos ( tanto orais quanto escritos) como objetos de investigação isolados, mas sim relacionados às situações de uso da linguagem em que ocorrem.

### **3. Função do problema na prática**

Nesse momento, conferimos atenção às relações existentes entre o/s problema/s enfrentado/s e suas implicações não só nos discursos dos/as participantes da pesquisa, como também em suas práticas e identidades sociais. No Pôr do Sol, de acordo com as notas de campo, a falta da leitura e da escrita ou a pouca possibilidade de utilização dessas tecnologias tornavam as participações sociais e a identidade dos/as colaboradores/as de pesquisa restritas e enfraquecidas.

### **4. Possíveis maneiras de superar obstáculos.**

Neste item, começo a assumir algumas hipóteses que possibilitam as transformações e superação das dificuldades enfrentadas.

Com base nas pesquisas tanto bibliográficas como de campo, entendo que a criação e implantação de projetos de letramento e de políticas públicas podem ajudar na educação dos adultos e idosos que residem no Pôr do Sol. Inclusive acredito que a realização de projetos que envolvam as práticas de letramento, podem favorecer tanto uma consciência crítica acerca da relevância da leitura e da escrita nas práticas sociais quanto o fortalecimento e a (re)construção das identidades sociais daqueles/as que participaram do projeto tanto no âmbito escolar quanto fora dele.

## **5.Refletir criticamente sobre os discursos.**

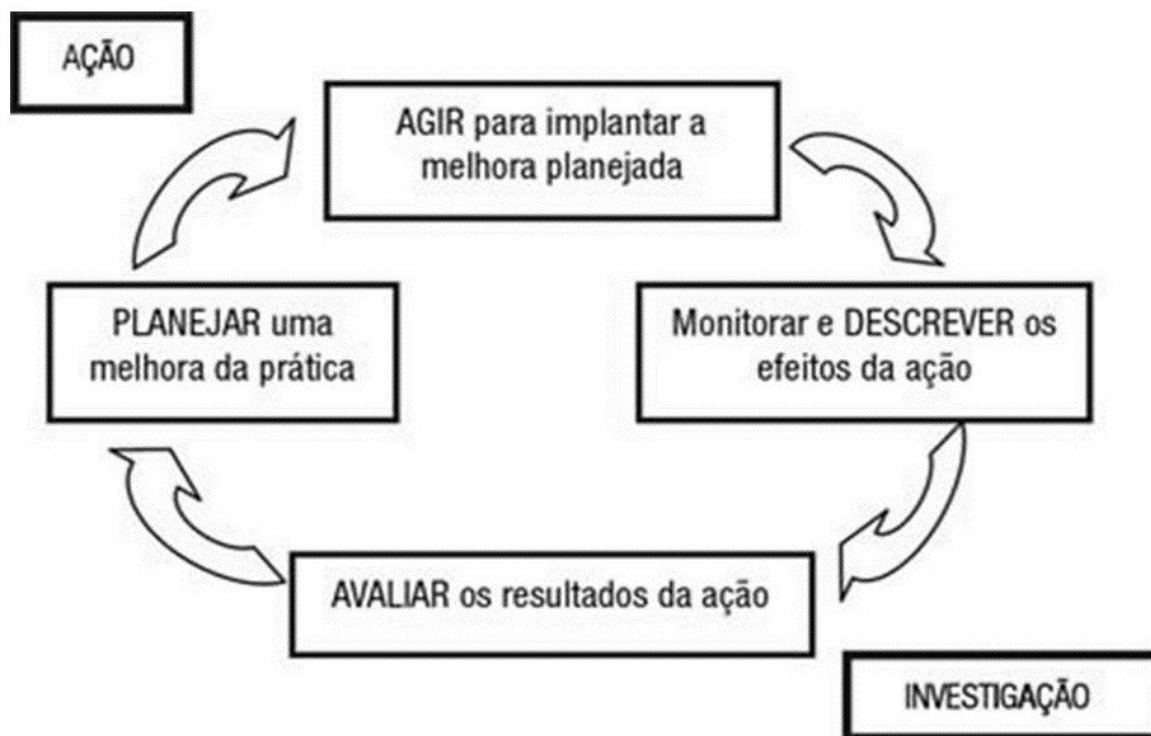
A reflexividade ocorreu em todos os momentos do projeto de letramento implantado no Pôr do Sol, porém nas oficinas, a reflexão foi um elemento de grande relevância, pois permitiu tanto a mim, enquanto pesquisadora, quanto aos/às participantes compreendermos até que ponto o projeto foi útil às nossas práticas e à (re)construção de nossas identidades sociais. Para Ramalho e Resende (2011, p.105),

A proposta teórico-metodológica da ADC oferece ferramentas analíticas para o/a pesquisador/a mapear conexões entre aspectos semióticos e não-semióticos do social, tendo em vista dos objetivos principais: Primeiro, investigar mecanismos causais discursivos e seus efeitos potencialmente ideológicos. Segundo refletir sobre possíveis maneiras de superar relações assimétricas de poder parcialmente sustentadas por (sentidos de) textos.

É importante destacar que essas etapas foram contempladas tanto por meio da utilização de uma abordagem etnográfica crítica quanto da utilização de princípios que fundamentam uma pesquisa-ação.

A pesquisa-ação surgiu no contexto brasileiro em 1970 e se mostrou uma proposta de pesquisa bastante profícua para os estudos que têm como propósito valorizar a participação dos/as colaboradores/as de pesquisa, a democracia e acima de tudo, contribuir com a ciência social e com a mudança social. Para atingir a esses objetivos, a pesquisa-ação conta com a seguinte estrutura:

**Diagrama 01** – Representação em quatro fases do ciclo básico de investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p.03)

Entendo que a pesquisa-ação dialoga com as pesquisas etnográficas, especialmente com aquelas que utilizam as contribuições da ADC à medida que parte de uma situação-problema e, com foco nessa situação, planeja uma ação interventiva, executa esse planejamento, observa e avalia os resultados que, geralmente encetam para o fortalecimento e para as mudanças que ocorrem em sociedade. Conforme Tripp (2005), a pesquisa-ação segue o seguinte ciclo:

**Tabela nº 03-** Representação do ciclo de pesquisa-ação

<b>Ação realizada no campo da Sequência da Ação</b>	<b>Ação realizada no campo da Prática</b>	<b>Ação realizada no campo da Investigação</b>
Planejamento	De uma mudança na prática	Da avaliação de resultados
Implementação	Da mudança na prática	Da produção de dados a) da mudança da prática e b) do processo de investigação-ação

Fonte: Tripp (2005)

Vale destacar que no Projeto Letramentos e Identidades Sociais essas três fases do ciclo que compõe a pesquisa-ação foram efetivamente observadas e colocadas em prática, permitindo assim, um processo contínuo de ação (planejamento e implementação) e reflexão (avaliação).

Na tabela a seguir, pontuamos as principais características da pesquisa-ação, segundo Tripp (2005, p.05):

**Tabela nº 04 - Onze características da Pesquisa-Ação:**

<b>Linha</b>	<b>Prática Rotineira</b>	<b>Pesquisa-Ação</b>	<b>Pesquisa Científica</b>
1	Habitual	Inovadora	Original
2	Repetida	Contínua	Ocasional
3	Reativa Contigência	Proativa Estrategicamente	Metodologicamente Conduzida
4	Individual	Participativa	Colaborativa
5	Naturalista	Intervencionista	Experimental
6	Não questionada	Problematizadora	Contratual ( Negociada)
7	Com base em Experiência	Deliberada	Discutida
8	Não articulada	Documentada	Revisada pelos pares
9	Pragmática	Compreendida	Explicada
10	Específica do Contexto		Generalizada
11	Privada	Disseminada	Publicada

Das etapas elencadas acima, destaco as seguintes características: a pesquisa-ação é, por excelência, inovadora, participativa, intervencionista e essas características coadunam-se diretamente com os propósitos desse trabalho, à medida que busca, principalmente, por meio da intervenção e da participação favorecer a inserção, a participação e a (re) construção das identidades sociais dos/as colaboradores/as de pesquisa. Para tanto, recorri à proposta de pesquisa-ação emancipatória que, segundo Tripp (2005) se caracteriza tanto pela participação quanto pela mudança, proposta que se aproxima também do enquadre metodológico de Chouliaraki e Fairclough (1999) adotado nesta pesquisa de doutorado.

Para contemplar essas etapas e cumprir com os objetivos da pesquisa, utilizei os seguintes instrumentos de pesquisa:

## **2.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA:**

### **2.3.1 Observações Participantes**

Alves Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p.167) enfatizam que a observação participante é uma das características da etnografia, porque valoriza a participação dos sujeitos da pesquisa e reforçam essa ideia quando pontuam (a partir de MILLES e HUBERMAN, 1984; DANDAY, 1984; YIN, 1985), que são muitas as habilidades esperadas de um observador participante. Dentre as mais importantes, estão:

1. ser capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos;
2. ter sensibilidade para com as pessoas;
3. ser bom ouvinte;
4. formular boas perguntas;
5. ter familiaridade com as questões investigadas;
6. ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas;
7. não ter pressa de identificar padrões ou atribuir significados aos fenômenos observados.

Ramalho e Resende (2011) ratificam a relevância da observação participante nas pesquisas etnográficas. Segundo as autoras, esse instrumento de pesquisa permite ao/à pesquisador/a realizar ajustes ao planejamento inicial da pesquisa com vistas a adequá-lo ao contexto de pesquisa. No caso do projeto: **LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF)** as observações participantes tiveram como objetivo conhecer melhor as necessidades de leitura e escrita dos/as moradores/as do Pôr do Sol - participantes da pesquisa. As observações realizadas ocorreram em momentos diferentes: na ação social, nas missas e durante a própria pesquisa. Nesses momentos, foi possível verificar que as necessidades de leitura e escrita permeavam desde atividades simples como acompanhar a leitura na missa até preencher dados relacionados à renovação da carteira de motorista.

### 2.3.2 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas tiveram como objetivos conhecer melhor a comunidade e as demandas de leitura e escrita dos adultos que residem no Pôr do Sol, bem como as conquistas alcançadas por meio do projeto.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 168), na entrevista semiestruturada “o entrevistador introduz o tema de pesquisa, pedindo que o sujeito fale um pouco sobre ele, eventualmente inserindo alguns tópicos de interesse no fluxo da conversa”.

As entrevistas foram realizadas em três momentos específicos da pesquisa:

- I) No começo da pesquisa: para perceber o que de fato os participantes desejavam do projeto;
- II) No decorrer da pesquisa: para saber se as demandas de leitura e de escrita estavam sendo contempladas;
- III) Ao final da pesquisa almejando perceber, por meio das falas dos/as participantes, as contribuições das atividades desenvolvidas para a vida pessoal, social e profissional deles/as.

### 2.3.3 Notas de campo

As notas de campo foram utilizadas em todos os momentos dessa pesquisa de doutorado e tiveram como objetivos: conhecer melhor a comunidade do Pôr do Sol e produzir uma descrição o mais fiel possível do contexto em que foi realizada.

Flick (2004, com base em LOFLAND & LOFLAND, 1984), afirma que as notas de campo são um meio clássico de documentação feito na pesquisa qualitativa. Segundo o autor, as notas de campo devem conter os elementos fundamentais das repostas apresentadas pelos entrevistados durante a entrevista. Ressalta ainda a necessidade de essas anotações acontecerem durante a entrevista para evitar que o pesquisador seja artificial em suas observações.

De acordo com Spradley (apud FLICK, 2004), existem quatro formas de se fazer notas de campo:



1. Relatos concisos sobre o que se ouviu em campo, utilizando-se de apenas uma palavra, frase ou citação retirada da conversa com o participante;
2. Relatos ampliados das interações estabelecidas em campo;
3. Um periódico que publique trabalhos de campo que, seguindo um modelo de diário terá: experiências, ideias, temores, medos, avanços, confusões e outras situações que acontecerem em campo.
4. Notas sobre as análises e interpretações com início logo após o contato em campo se estendendo até o final do estudo.

Das sugestões apontadas acima, entendo que duas se adéquam às necessidades dessa pesquisa de doutorado que são: um relato mais completo com as experiências de campo (item 2) e as notas sobre as interações estabelecidas com os/as participantes logo após o contato com eles/as em campo até o final do trabalho (item 4).

Ainda segundo Ramalho e Resende (2011, p.84):

As notas de campo constituem um momento fundamental no trabalho de campo porque articulam, no discurso, os diversos métodos adotados em uma pesquisa em particular, integrando percepções e interpretações associadas aos vários momentos da pesquisa.

Durante toda a pesquisa, foram feitas notas de campo com o objetivo de compreender melhor todo o processo de alfabetização, letramento e (re) construção das identidades dos/as colaboradores/as. Vejamos um exemplo de nota de campo:

*A abertura do projeto foi um sucesso, graças a Deus apareceram 15 pessoas com idades variadas e com anseios diversos. A professoras também estavam lá e lavaram alguns convidados. Alguns já manifestaram seus interesses em relação à leitura e à escrita. (Nota de campo referente à abertura do projeto em novembro de 2015)*

### **2.3.4 Oficinas de Letramentos**

As oficinas de letramentos foram realizadas com os seguintes objetivos: ampliar os usos dessas tecnologias nas práticas sociais dos adultos e idosos, foco

desse trabalho, promover uma maior participação e inserção social, além de verificar se atividades desenvolvidas ao longo do projeto possibilitavam a (re)construção ou um fortalecimento de suas identidades sociais, tendo em vista que muitos/as chegaram ao projeto com suas identidades enfraquecidas.

Nessas oficinas foram criados pequenos projetos que eram de interesse da comunidade. Para isso, foram realizadas as seguintes atividades: leitura de textos sobre o tema escolhido, debates, produção de textos reflexivos para serem socializados com a comunidade entre outros.

As oficinas de textos foram o momento mais importante desse trabalho de doutorado. Por meio delas, foi possível atender aos anseios dos participantes, por meio de atividades diversas, tais como: leitura de textos diversos, interpretação de textos, produção e reescritura de textos. Um momento de muita riqueza aconteceu na produção da carta pessoal para os parentes de dois participantes da pesquisa. Após a escrita do texto, a carta foi enviada e a surpresa maior não demorou: os dois tiveram retorno por meio do telefonema dos parentes.

### **2.3.5 Análise documental**

A análise de documentos foi realizada em alguns momentos desse trabalho: no começo para compreender o contexto educacional do público adulto e idoso, no momento em que discuti sobre a prática de letramento autônomo (cf. Street, 1984) na EJA e sobre a formação identitária das graduandas dos cursos de Letras e Pedagogia.

De acordo com Gil (2008, p.51),

a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos,

diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

A análise de documentos que fundamentam a EJA foi relevante para entender o contexto em que se insere esse público, a necessidade de projetos de intervenção e de políticas públicas que atendam as reais necessidades de leitura e de escrita dessas pessoas, além disso, analisar os documentos que fundamentam as práticas educacionais da EJA, me permitiu perceber o caminho já percorrido no que se refere às demandas desse público em específico, mas me permitiu também refletir sobre o muito que ainda precisa ser feito tanto em nível de currículo quanto em nível de formação docente.

### **2.3.6 Grupo focal**

O grupo focal foi utilizado com as seguintes finalidades: conhecer melhor a comunidade do Pôr do Sol e perceber as mudanças que o projeto trouxe a todos/as que participaram dos momentos de leitura, escrita, reflexão linguística.

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta os dados através das interações grupais ao se discutir sobre um tema proposto pelo pesquisador. Em seus estudos, o autor acima classifica os grupos focais em: a) grupos autorreferentes, considerados pelo autor como a fonte de dados mais importante; b) grupos focais como técnica complementar, em que os participantes servem de estudo inicial na avaliação de programas de intervenção e construção de questionários e escalas; c) grupo focal como uma proposta multimétodos qualitativos, que associa seus resultados com os da observação participante e da entrevista aprofundando-os.

Neste estudo, foram adotados os grupos focais autorreferentes e o grupo focal como uma proposta multimétodos qualitativos, pois de acordo com Morgan (1997), esses grupos focais podem favorecer uma maior compreensão de questões que são relevantes na pesquisa.

Os grupos focais como uma proposta multimétodos qualitativos combinam e aprofundam as informações colhidas tanto na observação participante quanto na entrevista.

Nessa pesquisa, o grupo focal buscou fazer um levantamento das contribuições que esse projeto trouxe aos/às participantes, principalmente às professoras que estavam em formação inicial. Foi um momento bastante rico, pois todos/as participantes tiveram a oportunidade de externalizar os avanços que tiveram em relação à leitura e à escrita durante as atividades desenvolvidas aos sábados. Para Ramalho e Resende (2011, p.85 com base em HOLLANDER,2004):

o grupo focal, então, localiza a interação em uma discussão em grupo que é a fonte dos dados. A vantagem do grupo focal sobre a entrevista individual é justamente a interação: por meio do grupo de discussão é possível captar pontos de instabilidade e discordância, negociação de significados, liderança.

Com base nas informações acima, apresento, com base em, Bauer, Gaskell e Allum (2005) quatro dimensões que fazem parte da composição de uma pesquisa social:

- I) Princípios de delineamento: apresenta os princípios estratégicos da pesquisa.
- II) Geração de dados: enceta para a forma como os dados foram gerados e coletados.
- III) Análise de dados: apresenta como os dados foram tratados.
- IV) Interesses do conhecimento: sinaliza o que se esperou da pesquisa.

Esses princípios foram utilizados na pesquisa conforme quadro a seguir:

**Quadro nº03 - AS DIMENSÕES DO PROCESSO DA PESQUISA**

<b>PRINCÍPIOS DE DELINEAMENTO</b>	<b>GERAÇÃO DE DADOS</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>INTERESSE DO CONHECIMENTO</b>
Pesquisa qualitativa; Pesquisa de cunho etnográfico crítico; Características da Pesquisa-Ação.	Observação Participante; Entrevistas semiestruturadas; Notas de Campo; Oficinas de Leitura e escrita; Grupos focais.	Letramento e Identidades sociais.	Ampliação da leitura e da escrita dos participantes; Participação Social; Construção de novas identidades sociais.
Pesquisa Documental.	Documentos de tratam da EJA no Brasil e no DF.		

Fonte: Criação Própria com base em: Bauer, Gaskell e Allum (2005, p. 19)

Com o objetivo de conferir maior credibilidade a este trabalho, foi realizada a triangulação das informações obtidas. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszndjer (2004), a triangulação das informações é um critério de grande relevância para a pesquisa qualitativa. Os autores (op. cit.) destacam que ao buscar “diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto, estamos usando uma forma de triangulação” (p. 173).

Diante dessa afirmativa, cabe esclarecer que a triangulação foi realizada nesse trabalho a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: observações participantes, entrevistas semiestruturadas, análise documental, gravações/filmagens em áudio e vídeo, grupos focais, além das anotações feitas nas notas de campo. Por meio desses instrumentos, almejei atingir os objetivos deste trabalho. Acredito também que, por meio da triangulação, pude realizar uma análise mais detalhada dos dados recolhidos no decorrer da investigação.

Apresentados meus percursos metodológicos, passo agora a discutir sobre projetos de letramentos, foco desse estudo.

### CAPÍTULO III

## PROJETOS DE LETRAMENTOS



**“Professora, as atividades que estamos desenvolvendo aqui no projeto estão me ajudando agora no trabalho que consegui depois que comecei a frequentar as aulas”. (Naldão<sup>7</sup>, participante da pesquisa)**

---

<sup>7</sup> Os nomes dos/as participantes da pesquisa tanto dos/as moradores/as do Pôr do Sol quanto das professoras que atuaram no projeto são fictícios.

### 3.1 PROJETOS DE LETRAMENTO

Nesta seção, apresento algumas concepções de letramento com base na Teoria Social do Letramento (BARTON e HAMILTON, 2000) e discuto sobre projetos de letramento: o que são, por que são relevantes para o público a que se destina este trabalho, que concepção de língua é considerada nesse contexto, descrevo brevemente três exemplos de projetos de letramento que concebem a leitura e a escrita dentro das práticas sociais dos/as educandos/as: o projeto LETTER, o projeto de Alfabetização do Paranoá/Itapoã, o projeto Reflexividade docente no processo de ensino-aprendizagem do Português como língua materna e, por fim apresento o projeto **LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF)** desenvolvido no Pôr do Sol e as contribuições práxicas da Consciência Linguística Crítica para as atividades desenvolvidas.

Antes de começar a discussão acerca do letramento, entendo que se faz necessário refletir sobre a palavra alfabetização. O termo alfabetização, segundo Soares (2000, p. 19) refere-se “àquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não àquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.” Considerando a desvinculação existente ainda hoje entre a leitura e a escrita e as práticas sociais, surge a necessidade de se pensar não só num novo termo, mas também em um termo que considere a relação necessária entre essas tecnologias e as práticas sociais das quais as pessoas fazem parte.

Nesse sentido, surge a palavra letramento oriunda do termo inglês *literacy* que, no Brasil foi definido como:

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2000, p. 17).

O termo *literacy* começa a fazer parte das pesquisas brasileiras na década de 80, a partir da publicação da obra 'No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística' de Mary Kato, mas somente na década de 90 ganha mais espaço de estudo e de discussão, de maneira a tentar "compreender tanto o impacto social da escrita quanto a inserção dos sujeitos no universo da palavra escrita" (MATENCIO, 2004, p. 24). Nesse sentido, Kleiman (1995) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos e objetivos específicos. Segundo a autora: "[...] o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever" (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Teorias contemporâneas buscam compreender a natureza complexa e multifacetada desse fenômeno, por isso alguns estudiosos propõem reflexões que consideram não só a distinção inicial entre alfabetização e letramento, como também a relação existente entre esses termos e suas implicações sociais. Nesse contexto, 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". Nesse sentido, percebe-se que o termo letramento ultrapassa o conceito de alfabetização à medida que concebe a leitura e escrita numa perspectiva social.

Diante do exposto, utilizo, nesse estudo, os conceitos de letramento preconizados pela Teoria Social do Letramento que, segundo Barton e Hamilton (conforme tradução de RIOS, 2015, p.155) compreendem:

O letramento sendo mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais: estas podem ser inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;

Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;

As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros;



As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais.

O letramento é historicamente situado;

As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido.

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 que ocorrem no dia a dia. De acordo com Barton (1994) e Barton e Hamilton (1998), o letramento está relacionado à vida social, à interação com as pessoas, a questões ideológicas, a disputas hegemônicas e a vários domínios da vida contemporânea, em que ocorrem os eventos e se analisam as práticas de letramento.

Para Barton (1994), as práticas de letramento referem-se aos modos culturais gerais pelos quais as pessoas usam o letramento. Já os eventos de letramento, fazem referência às situações reais em que as pessoas usam a leitura, a escrita e a fala. De acordo com Rios (2014, p.178 in OTTONI; LIMA,2014), “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”.

Conforme Street (2000, p.21) “evento de letramento é um conceito útil, eu penso, porque habilita a pesquisadoras/es, e a praticantes, focarem sobre uma situação particular, onde as coisas estão acontecendo e você pode vê-las acontecendo”. Em seu livro: *Letramentos Sociais: Abordagens Críticas do Letramento, na etnografia e na educação*, Street (2014, p.18, tradução de Bagno, 2014) aponta os seguintes conceitos:

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentidos aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento” como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam.

Tratando os conceitos acima de forma mais didática, podemos entender que as práticas de letramento são organizadas considerando a cultura, as identidades, o

discurso, o conjunto de práticas sociais; concepções amplas de leitura e escrita que norteiam a constituição do evento de letramento. Já o evento de letramento pode ser compreendido como a instância de uso do letramento em situações diversas às quais incorporam práticas de linguagem tanto orais quanto escritas.

Tanto nos eventos quanto nas práticas de letramento, podemos utilizar os modelos de letramento propostos por STREET (1984): autônomo ou ideológico.

Street (1984) denominará modelo autônomo de letramento 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. O letramento autônomo é descontextualizado e forte no ambiente escolar, principalmente no que tange ao ensino da leitura e da escrita. Street (1995) reforça essa colocação ao afirmar que o letramento autônomo norteia o currículo e as práticas pedagógicas exercidas na escola. O autor, em sua obra traduzida em 2014, reforça sua crítica ao modelo autônomo ao afirmar que:

... O modelo autônomo é dominante na UNESCO<sup>8</sup> e em outras agências que se ocupam da alfabetização. Ele tende a se basear na forma de letramento do “texto dissertativo”, prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar a partir dessa prática restrita, culturalmente específica. O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente... (p.44)

Entendo que, no contexto desse estudo, a proposta do letramento autônomo, apesar de muito recorrente nos ambientes de educação tanto formal quanto informal, não é interessante, pois não favorece a autonomia, a inserção social, a criticidade, a construção ou a (re)construção das identidades sociais. No decorrer do projeto de letramento desenvolvido no Pôr do Sol, foi possível observar as implicações do modelo de letramento autônomo na escola, especificamente com a educação voltada ao público jovem, adulto e idoso, que passo a relatar e analisar na seção seguinte.

---

<sup>8</sup> UNESCO significa: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

### 3.2 O MODELO AUTÔNOMO DE LETRAMENTO NO PÔR DO SOL E SUAS IMPLICAÇÕES

Durante a pesquisa de campo que ocorreu entre 2015 e 2017 foi possível perceber a presença do letramento autônomo não só nas escolas destinadas ao público jovem, adulto e idoso, como também nas falas do público que participou desse projeto sob minha supervisão, com a minha atuação e das professoras. No projeto de letramento, acompanhamos um caso de uma senhora de 43 anos de idade, que será relatado e analisado a seguir.

Cora é uma senhora casada, mãe de dois filhos, que veio para Brasília ainda muito jovem. Cercada por promessas de emprego e de estudos, ela não pensou duas vezes em largar sua terra natal para realizar seus sonhos na cidade grande. Ao chegar a Brasília foi trabalhar em casa de família, pois segundo ela, com apenas a 3ª série (na época) não podia esperar um emprego melhor. O trabalho, que não era o que ela esperava, veio, mas os estudos nunca chegaram. Veja o relato:

*Cora: eu vim para Brasília muito nova, só tinha estudado até a 3ª série. Aqui trabalhei em muitas casas de famílias que me prometiam além do trabalho, o estudo que eu tanto queria. Nunca consegui estudar, pois as patroas me enganavam, prometiam o estudo, mas depois não me deixavam estudar. Os anos se passaram, eu me casei, tive meus filhos, hoje cuido da igreja e faço faxina quando aparece alguma para eu fazer. Quando fiquei sabendo que teria uma professora aqui na igreja, fiquei muito animada. Hoje estou aqui para aprender a ler e a escrever melhor, pois o que eu sei é muito pouco, às vezes não consigo sequer ajudar meus filhos nas tarefas de casa.*

Nesses parágrafos, a educanda relata suas dificuldades em voltar à escola e acaba reforçando, por meio do seu discurso, as ideologias que permeiam o letramento autônomo, tais como: *o que eu sei é muito pouco, às vezes não consigo sequer ajudar meus filhos na tarefa da escola*. Com essa declaração, ela “reforça” que o único conhecimento válido é o que a escola proporciona. Já seus conhecimentos, suas leituras de mundo, suas experiências, seus letramentos pouco servem diante do que a escola tem a oferecer.

Durante os anos em que o projeto de letramento foi desenvolvido no Pôr do Sol, Cora teve condições de voltar à escola em turmas de Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, e passou da conquista a tão sonhada escola à vontade de desistir dela.

No começo do ano de 2017, ela voltou a estudar e os primeiros dias foram de alegria e de superação, mas as lágrimas vieram logo em seguida. Observe:

*Cora: professora, eu acho que não vou conseguir, é muita matéria, os deveres são difíceis. Olha só o tamanho desse livro de matemática, a professora vai lá na frente explica qualquer coisa e depois nós temos que fazer tudo sozinhos, é muito complicado, eu fiquei mais de 20 anos sem pegar num caderno e quando volto pra a escola, eu tenho dever de não sei quantas matérias, até de educação física tem dever, prova, não sei se vou dar conta. São muitos conteúdos que eu nem sei pra que vou usar. ((Nesse momento, as lágrimas rolam em seu rosto)) e ela diz: Acho que vou desistir, deixar isso prá lá.*

O relato de Cora mais uma vez reforça as características de um modelo autônomo de letramento: aquele que desconsidera as práticas sociais dos alunos e concebe a leitura e a escrita como práticas desarticuladas da realidade discente, que parte de uma visão equivocada de ser humano ao tratá-los como “tábuas rasas à espera de uma marca inaugural de letramento” (STREET, 2014, p.31). Deve-se destacar que o tipo de letramento proposto dentro desse contexto é uniforme, de maneira que todos os alunos são tratados da mesma forma: como se chegassem à escola sem nenhum conhecimento, nenhuma experiência com a leitura, a escrita e o cálculo matemático. Exemplo claro dessa análise, encontramos no Currículo em Movimento da EJA que, apesar dos avanços, propõe a exposição de conteúdos que desconsideram a experiência linguística e matemática que esses/as educandos/as já possuem ao entrar na escola. Veja no quadro a seguir alguns conteúdos que são apresentados àqueles/as que estão no processo de alfabetização em língua portuguesa e matemática nos primeiros anos da EJA.

Quadro nº 04 - Linguagens e Códigos: Português

Componente Curricular	Conteúdos
<b>Linguagem e Códigos</b>	<b>Língua Portuguesa</b>
1ª fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância das vogais que dão sonoridade às demais letras do alfabeto</li> <li>• Formação de palavras com sílabas inversas</li> <li>• Formação de palavras e frases.</li> <li>• Sílabas inversas, exemplo: ar, er, ir, or, ur</li> <li>• Produção de textos coletivos</li> </ul>
2ª fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significado das palavras</li> <li>• Utilização do sistema ortográfico na produção de frases, textos, aplicando-se os recursos da pontuação</li> <li>• Apropriação do sistema de escrita</li> <li>• Leitura de diferentes textos e escrita de forma mediadora e autônoma no contexto <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização do texto</li> <li>• Ordem alfabética</li> </ul> </li> <li>• Padrões da linguagem oral e escrita <ul style="list-style-type: none"> <li>• Signos verbais e não verbais <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortografia</li> </ul> </li> <li>• Pontuação: vírgula, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto e vírgula, travessão</li> <li>• Maiúsculas e minúsculas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontro consonantal</li> </ul> </li> <li>• Produção de textos coletivos e individuais</li> </ul> </li> <li>• Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita.</li> <li>• Leitura e interpretação de textos diversos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de imagem</li> <li>• Uso do dicionário</li> <li>• Nomes e prenomes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomes</li> </ul> </li> <li>• Sistema ortográfico</li> </ul> </li> <li>• Função Social e Comunicativa da escrita <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de todos os gêneros</li> <li>• Substantivos, adjetivo, artigo e verbo: singular e plural <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de texto</li> <li>• Significante e significado</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de fato e de opinião</li> </ul>
3ª fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de pequenos textos para desenvolver a linguagem dos educandos       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de frase (sintaxe)           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonética “s”, “c”, “ç”               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Música</li> <li>• Rima</li> <li>• Quadrinhas</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Leitura de imagens e textos virtuais           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plural e ordem alfabética</li> <li>• Pontuação</li> </ul> </li> <li>• Reparação e refacção de textos</li> <li>• Dígrafos “ch”, “nh”, “lh”, “rr”, “ss”, “gue”, “gui”, “que”, “qui”</li> <li>• Emprego do “s” com som de “z”, “x” com som de z e da letra “Z” em outros contextos</li> <li>• Emprego das letras “g” e “j”: “je” e “ji”; “ge” e “gi”           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consoantes c, r, s               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Letra H</li> </ul> </li> <li>• Substantivos</li> <li>• Adjetivos</li> <li>• Artigo</li> <li>• Verbo</li> <li>• Preposição</li> <li>• Pronome</li> <li>• Vocabulário</li> </ul> </li> <li>• Significado e significante           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortografia</li> <li>• Produção de texto</li> <li>• Interpretação de texto               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Semântica</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Sinônimos, antônimos e homônimos</li> </ul> </li> </ul>
4ª fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de versos, poesias, poemas, paródias, cartas, ditos populares, cordel etc.</li> <li>• Artigos formando combinações e contrações: masculinos - ao, aos, do, dos, no, nos, pelo, pelos, num, nuns; femininos - à, às, da, das, na, nas, pela, pelas, numa, numas</li> <li>• Substantivo: próprios, comuns, concretos, abstratos, compostos, derivados, coletivos (específicos, indeterminados e numéricos), primitivos</li> <li>• Flexão do substantivo: número – singular e plural; grau – aumentativo e diminutivo</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero, número e grau</li> <li>• Adjetivo pátrio, adjetivos primitivos, derivados, simples e compostos</li> <li>• Gênero, número e grau do adjetivo       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Advérbio</li> <li>• Verbo</li> <li>• Conjunção</li> <li>• Seminário</li> </ul> </li> <li>• Encontro consonantal       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dígrafo</li> </ul> </li> <li>• Repetição de textos e palavras       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomes</li> <li>• Numeral</li> </ul> </li> <li>• Estética do texto</li> <li>• Coerência e coesão do texto</li> <li>• Leitura e escrita de cartas e narrativas diversas       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dramatização</li> </ul> </li> <li>• Uso do Z e do S com valor sonoro de Z       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fonética</li> </ul> </li> <li>• Emprego das letras Z, das vogais e suas funções       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emprego das letras G e J</li> </ul> </li> <li>• Emprego dos fonemas, S, C, Ç SS, SC, SÇ, X, XC</li> <li>• Emprego das consoantes dobradas: C, R, S, CC, CÇ</li> <li>• Função Social e Comunicativa da Escrita       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornal / textos jornalísticos e ou informativos           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Poesias</li> <li>• Gêneros textuais</li> <li>• Dramatização</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Função social e comunicativa da escrita       <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lista</li> <li>• Seminário</li> <li>• Fábulas</li> <li>• Lendas</li> <li>• Cordel</li> </ul> </li> <li>• Coerência e coesão.</li> </ul>
--	---

Fonte: BRASIL (2013, p.32-35).

A despeito de o Currículo em Movimento da EJA (DF) apresentar um discurso inovador e voltado à realidade do público que compõe a educação de jovens e adultos no DF, percebe-se claramente, no que tange à área de Linguagens e Códigos -

Português: uma lista imensa de conteúdos que devem ser trabalhados ao longo dos primeiros anos da EJA, dentro de um prazo mínimo, até porque essa modalidade de ensino no DF se organiza em torno de semestres; uma apresentação de conteúdos que está mais voltada à estrutura da língua do que ao seu uso nos variados contextos, inclusive no trabalho e uma desarticulação com as demandas sociais de uso da língua oral e escrita. Essas características justificam a não aprendizagem de tantos conteúdos em um prazo tão pequeno, a evasão na EJA, a desmotivação dos/as educandos/as e a necessidade de se rever o próprio currículo, além da formação desse docente que atua com esse público.

Vilar e dos Anjos (2014), ratificam essas colocações quando discutem sobre currículo da EJA o qual deve ser repensado e adequado ao seu público. Freire (1997) reforça essas afirmações quando destaca que o currículo escolar está fora da realidade dos/as educandos/as e, além de não considerar suas demandas reais, ainda reforçam, muitas vezes, uma divisão de papéis em sala de aula: do professor que ministra a aula e do/a educando/a que está ali para receber esta aula e todas as informações que estão previstas para esse momento.

Veiga (1995), em seus estudos, afirma que o currículo escolar é permeado por ideologias e que nem sempre essas ideologias consideram os saberes dos/as educandos/as da EJA. Assim, sinaliza a necessidade de se buscar uma nova configuração curricular que estabeleça uma relação com a realidade em que esses estão imersos. Mas para que essa nova concepção de currículo ocorra, faz-se necessário, que o/a educador/a de jovens, adultos e idosos esteja em constante formação, seja um pesquisador de sua prática, refletindo e adequando sua ação pedagógica às necessidades e às condições de aprendizagem dos/as educandos/as da EJA. É importante destacar que essas reflexões também se estendem ao currículo de matemática destinado ao público a que estamos nos referindo.

Vejamos os conteúdos de matemática para as quatro fases iniciais da EJA (DF):



Quadro nº 05 - Conteúdos de Matemática - Anos Iniciais - EJA

Componente Curricular	Conteúdos
<b>Matemática</b>	<b>Matemática</b>
1ª fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções de história da Matemática: o surgimento dos números: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ os números em nossa vida <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ medidas de tempo: calendário, ano, mês, semana, dia e data</li> </ul> </li> <li>✓ medidas de comprimento: metro (altura)</li> <li>✓ medidas de massa: quilograma (peso)</li> <li>✓ números de documentos, telefones, endereços, outros</li> <li>✓ números do sistema monetário</li> </ul> </li> <li>• Sequência numérica <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ contagem concreta, identificação e relação número e quantidade até 99</li> </ul> </li> <li>✓ contagem de 1 em 1, 2 em 2, 5 em 5, 10 em 10</li> <li>✓ antecessor e sucessor</li> <li>✓ números pares e ímpares - ordem crescente e decrescente</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificação, ordenação e comparação de objetos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adição e Subtração <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Simples - com reserva -com reagrupamento - em situações problema</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de numeração decimal <ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de agrupamento e transferência das ordens no QVL estruturado na base 10 - noções de multiplicação (soma de parcelas iguais)</li> </ul> </li> </ul>
2ª fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de numeração decimal: unidade, dezena, centena</li> <li>• Leitura/escrita de números até 999</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição e decomposição</li> <li>• Valor relativo e valor absoluto</li> <li>• Sieriação (ordem crescente e decrescente, 2 em 2, 3 em 3, 5 em 5...)</li> <li>• Antecessor e sucessor <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metade ou meio</li> </ul> </li> <li>• Conceitos de dezena / meia dezena; dúzia /meia dúzia <ul style="list-style-type: none"> <li>• Números até 1000</li> <li>• Cálculo mental</li> </ul> </li> <li>• Resolução de operações e situações problematizadoras -Adição, Subtração, Multiplicação -Noções de Divisão - Sistema Monetário Brasileiro: leitura e escrita de quantias e resolução de problemas</li> </ul>
3ª fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de numeração decimal: até dezena de milhar Leitura e escrita de números até 99.999 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso dos sinais &gt;, &lt;, =</li> </ul> </li> <li>• Números racionais - frações, apresentação e compreensão - leitura de frações</li> <li>• Operações de adição e subtração com o mesmo denominador <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução de operações e situações problematizadoras - Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão - Sistema Monetário Brasileiro - interpretação de gráficos e tabelas - introdução à expressão numérica - medidas (massa, comprimento, superfície</li> </ul> </li> </ul>
4ª fase	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar o SMB, com vistas aos problemas do cotidiano do público-alvo</li> <li>• Sistema de numeração decimal: até dezena de milhar</li> <li>• Leitura e escrita de números até 99.999 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso dos sinais &gt;, &lt;, =</li> </ul> </li> <li>• Números racionais - frações, apresentação e compreensão - leitura de frações</li> <li>• Operações de adição e subtração com o mesmo denominador</li> <li>• Resolução de operações e situações problematizadoras -Adição, Subtração, Multiplicação e Divisão - figuras planas: quadrado, retângulo,</li> </ul>

	círculo, losango e triângulo - Sistema Monetário Brasileiro - interpretação de gráficos e tabelas - introdução à expressão numérica.
--	--

Fonte: BRASIL (2013, p.36-39).

Destaco na área de Matemática os mesmos problemas apontados na área de Linguagens e Códigos: uma lista extensa de conteúdos que precisam ser estudados em um prazo mínimo, a desarticulação com as práticas sociais e o mundo do trabalho, além da falta de percepção de que grande parte desses conteúdos já são conhecidos e utilizados pelas pessoas que estão na EJA. Até porque, o cálculo matemático faz parte da vida delas desde muito cedo. Em suas realidades sociais, desde muito pequenas, elas aprendem a lidar, principalmente, com o cálculo mental para se manterem em sociedade e não serem enganadas pelos outros.

Um exemplo pode ser apresentado com base na pesquisa desenvolvida no Pôr do Sol com educandas que estavam sendo alfabetizadas. Em relação à leitura e à escrita, as dificuldades eram visíveis, até para aprender a escrever o nome, elas tinham muita dificuldade, mas quando levávamos atividades da área de matemática, resolviam rapidamente. Um exemplo foi a atividade realizada com panfletos de supermercados. Com esses panfletos trabalhamos de maneira interdisciplinar unindo matemática, português e ciências. Elas tinham de apontar os alimentos mais saudáveis dos panfletos, fazer a leitura e depois disso teriam de informar quais comprariam, por que comprariam e quanto precisariam de dinheiro para comprar os produtos. Vejam figura desta atividade:

**Figura nº 04 - O cálculo matemático nas práticas sociais**



Fonte: Dados da pesquisa

Outra atividade realizada usando o Sistema Monetário Brasileiro será relatada a partir de agora:

Em uma das aulas da alfabetização, levei dinheiro de brinquedo e com esse material realizamos a seguinte atividade: Fiz às educandas as seguintes perguntas: Quanto é a parcela do IPTU de vocês? Quanto pagam por mês? E nas contas de água e de luz?

Elas me responderam os valores. Logo depois, eu e as professoras realizamos as seguintes atividades:

1. Cole no espaço abaixo o valor que você paga de IPTU mensalmente.
2. Cole no espaço abaixo o valor que você paga de água.
3. Agora, informe o valor maior e o menor.

Essa tarefa, teve como objetivo levar as educandas a trabalharem com valores, estabelecerem comparações e usarem o dinheiro de acordo com suas necessidades sociais.

No decorrer da atividade, as educandas demonstraram facilidade em trabalhar com valores exatos, porém demonstraram dificuldades em somar valores altos como  $100+32+15$ , o que demonstra a necessidade de se desenvolver atividades que contemplem essas dificuldades, considerando suas demandas sociais reais. Vejam a figura que retrata esse momento:

**Figura nº 05** - O cálculo matemático nas práticas sociais



Fonte: Dados da pesquisa

Sinto falta de propostas como essas no currículo e nas práticas de educação de jovens, adultos e idosos. Voltando à história de Cora e, em busca de solução para o problema que não deveria ser, propomos à educanda que continuasse seus estudos na escola e que ficasse conosco no projeto, pois ela teria não só acesso aos conhecimentos úteis às suas práticas sociais, como também o apoio necessário para se manter com êxito na EJA. Daí a importância de apresentarmos o segundo modelo de letramento proposto por Street (1984), que fundamentou o trabalho desenvolvido no projeto.

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 e que atenda às suas demandas sociais. 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 de letramento ideológico que se concentra nas práticas sociais específicas de leitura e escrita, ou seja, nas práticas de letramento (STREET in BAYNHAM, 1995), pois segundo Street (2007), o modelo ideológico reconhece a multiplicidade do letramento e está ligado a contextos culturais específicos.

Diferentemente do modelo autônomo de letramento, o modelo ideológico, se fundamenta nas seguintes conclusões, segundo Street (1995, p.16): “A leitura e a escrita são práticas sociais atravessadas por relações de poder e de ideologias e considera o contexto social, as relações de classe, gênero e de etnia”. O mesmo autor (2014, p.09): define o modelo ideológico de letramento como aquele que “compreende o letramento em termos de práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos”.

Kleiman (1995, p.21), ao analisar os dois modelos de letramento, destaca que:

As práticas de uso da escrita na escola – aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade – sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado. Essa é a concepção do modelo de letramento autônomo (Street,1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com progresso, a civilização e a mobilidade social. [...] A esse modelo autônomo, Street (op.cit.) contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas [...]

Considerando esses conceitos, defendo, nessa tese, uma proposta de leitura e de escrita pautada no que propõe o modelo de letramento ideológico, tendo em vista que o modelo autônomo, muito mais exclui do que inclui o adulto e o idoso no âmbito escolar. É preciso pensar em um ensino que considere práticas de leitura e de escrita que atendam às demandas sociais dos/as educandos/as que buscam na educação de jovens, adultos e idosos uma nova oportunidade em relação às práticas de letramento.

Segundo Street (2014, p.44):

Aqueles que aderem a esse segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e de escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente as instituições pedagógicas.

Aliada à compreensão de um conceito de leitura e escrita que contemple as reais necessidades e situações sociais em que os/as educandos/as estão inseridos/as, especialmente os/as que se inserem na Educação de Jovens e Adultos, surge a relevância dos projetos de letramento (cf. Kleiman,2012). Para a autora,

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 dos educandos. 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).

Os projetos de letramento são relevantes tanto no contexto de educação formal quanto não formal, pois, por meio deles, os/as educandos/as podem se empoderar ao usar a linguagem de várias formas, sempre considerado os contextos e os usos que fazem dessas formas em suas práticas sociais, ou seja, aqui trabalhamos com o conceito de práticas situadas, específicas para determinada situação (KLEIMAN, 2012; BAYNHAM,1995).

No caso da Educação de Jovens e Adultos, 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 do 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.

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).

Na perspectiva adotada pela autora acima, que também é adotada por Reis (2000), Rios (2015), Street (2010), Barton e Hamilton (1998), podemos citar pelo menos três exemplos de projetos de letramento voltados tanto aos/às educandos/as quanto aos/às educadores/as que estão inseridos/as no contexto de educação de adultos e idosos (foco deste estudo), no âmbito formal e não formal que consideram tanto as práticas sociais em que os/as participantes estão envolvidos/as, quanto suas identidades.

### **3.3 PROJETOS DE LETRAMENTO**

#### **3.3.1 Projeto LETTER<sup>9</sup>**

De acordo com Brian Street e Alan Rogers, o projeto LETTER teve como principal objetivo desenvolver metodologias de base etnográfica para o letramento e o numeramento de alunos de comunidades carentes. O projeto se desenvolveu a partir de estudos e compreensões sobre letramento e numeramento nas práticas sociais e, para isso, levou em consideração experiências locais de jovens e adultos.

Especificamente, o projeto fez uso de abordagens etnográficas para a formação de professores que atuavam em atividades relacionadas aos usos da leitura, da escrita e do cálculo matemático de adultos, no contexto de sociedades em

---

<sup>9</sup> Todas as informações foram traduzidas por mim com base no seguinte texto: USING ETHNOGRAPHIC APPROACHES TO UNDERSTANDING AND TEACHING LITERACY: PERSPECTIVES FROM BOTH DEVELOPING AND WESTERN CONTEXTS, de Alan Rogers e Brian Street (2011).



desenvolvimento, onde muitas pessoas ou eram analfabetas ou pouco sabiam ler, escrever e realizar operações matemáticas.

Nesses contextos, a leitura, a escrita e o cálculo matemático precisavam ser desenvolvidos numa perspectiva diferente da que se apresentava nos ambientes formais de educação. A proposta era que fossem desenvolvidas e organizadas atividades em torno de uma variedade de atividades sociais que aconteciam no dia a dia, em contextos e situações específicas, tais como: o local de trabalho, a família, a comunidade, o mercado etc. Locais esses que solicitavam práticas diferentes de leitura e escrita, incluindo símbolos e formas de disposição, o que recebe o nome de letramento multimodal. (STREET; ROGERS, 2011).

De acordo com Street e Rogers (2011), o Projeto LETTER (Aprendizagem para o Empoderamento através da Formação na Pesquisa Etnográfica), é um programa de formação que reúne abordagens etnográficas para pesquisar práticas de leitura e de cálculo matemático locais e abordagens educacionais para a aprendizagem e o desenvolvimento curricular, o qual teve seu início na Índia.

O objetivo principal do projeto foi explorar a leitura, a escrita e as atividades de aritmética em comunidades locais, utilizando as orientações de pesquisas etnográficas.

Segundo Street e Rogers (2011), um exemplo do trabalho desenvolvido ocorreu em um workshop em Delhi. Os pesquisadores saíram às ruas para ver como pessoas, com experiências tão diferentes em relação à leitura, à escrita e ao cálculo, resolviam suas demandas diárias (por exemplo, um motorista de táxi ou uma mulher vendendo produtos no mercado). Um livro organizado em torno dessas oficinas foi escrito e publicado, tendo como base os estudos etnográficos voltados para as práticas de leitura, escrita e do cálculo matemático.

O projeto também foi executado na Etiópia, onde um grupo de cerca de vinte instrutores e facilitadores nas áreas acima apontadas de todo o país, participaram de uma série de três oficinas, abaixo descritas:

A primeira oficina dedicou-se às abordagens etnográficas, com a mesma proposta de investigação local: uma visita de campo durante o workshop. Nesse momento, cada participante realizou um estudo de caso mais aprofundado sobre o uso da leitura, da escrita e do cálculo com os moradores da região.

No segundo workshop, esses estudos de caso foram finalizados e analisados, o que proporcionou um novo trabalho no desenvolvimento curricular.

O terceiro workshop, atendido por um membro sênior de Nirantar em nome dos workshops da LETTER da Índia, finalizou os trabalhos, conferindo especial atenção à vertente do desenvolvimento curricular. Mais uma vez, um livro foi escrito e publicado, considerando os estudos de alfabetização e numeramento, agora na Etiópia.

Outro projeto com os mesmos objetivos foi realizado em Uganda, vinculando a Universidade Makerere com a Universidade de Addis Abeba (Etiópia), a Universidade Kwa-Zulu-Natal (África do Sul), o King's College London e o Instituto de Educação de Londres (Reino Unido). A participação de alguns dos envolvidos nos programas da Etiópia e da Índia garantiu que o projeto LETTER fosse um programa contínuo no qual os formadores e os alunos participantes, desenvolvessem oficinas e, a partir delas gerassem novas possibilidades de leitura, escrita e cálculo matemático. O projeto LETTER anseia de maneira prática capacitar professores de “alfabetização (facilitadores, animadores, tutores) para observar as práticas locais diárias de alfabetização e de cálculo matemático nas comunidades em que o projeto foi inserido com a finalidade de construir novos programas de aprendizagem” (STREET; ROGERS, 2011, p.08).

Street (2014) destaca a relevância do projeto LETTER para os estudos de letramento quando afirma que esse projeto trouxe grandes contribuições à Índia, à Etiópia e à Uganda, pois por meio das pesquisas etnográficas ampliou e ainda amplia as abordagens sobre letramento na prática social.

### 3.3.2. Projeto de Alfabetização do Paranoá/Itapoã

O Paranoá, região administrativa do Distrito Federal, foi construído em 1957. Em meio a todas as adversidades, o Paranoá foi construído e constituído por pessoas que vinham buscar em Brasília novas possibilidades de vida. Frente à rejeição, à violência, à pobreza e ao descaso do governo, os moradores, os quais ajudaram na construção da cidade, procuravam seus direitos. Nesse contexto, surge a necessidade de saber ler e escrever. De acordo com Reis (2000, p.24):

É importante destacar que a luta pela alfabetização de jovens e adultos não nasce isolada e desvinculada do conjunto de lutas dos moradores do Paranoá. [...]isso mostra que em sua gênese, a alfabetização de jovens e adultos, está misturada ao conjunto das necessidades postas pelos moradores do Paranoá, e como tal, responde a uma lógica dos interesses que estes moradores, organizados em sua Associação, tinham em vista.

O projeto de Alfabetização realizado no Paranoá foi organizado a pedido dos/as próprios/as moradores/as. O desejo de ler e escrever surgiu a partir das necessidades de se manterem nesta região administrativa, mesmo sem a permissão do governo. Segundo Maria de Lourdes Pereira dos Santos (Lourdes)<sup>10</sup> (2000 apud Reis, 2000, p.10), a TERRACAP<sup>11</sup> atuava sem piedade:

Já vinham com o pé-de-cabra e a polícia. Já vinha todo acompanhado e não tinha chiadeira, não! Chegava para derrubar e derrubava mesmo. Eu não conseguia entender a violência, pois, vivia tranquila em Paracatu e mesmo quando morei temporariamente com meu cunhado em frente ao Gilberto Salomão, já em Brasília, não conheci essa forma de violência.

Mas como ter direito à educação, se não tinham direito sequer a uma moradia? Numa busca incansável, os/as moradores/as começaram a se organizar e seguiram em busca dos seus direitos. Inicialmente, as discussões ocorriam dentro da igreja de São Geraldo, no Paranoá. Algum tempo depois, surgiu o grupo “Pró-Moradia do Paranoá”, que teve como principal interesse “a permanência, a fixação e o provimento dos serviços de água, luz, escola, posto de saúde, posto policial, transporte, entre outras necessidades fundamentais à sobrevivência e existência humana” dos/as moradores/as do Paranoá (cf. REIS, 2000, p.14). Nos anos entre 1982 e 1987, o Pró-

<sup>10</sup> Lourdes – moradora do Paranoá desde o seu início: vivenciou todas as lutas dos/as moradores/as em prol de uma vida mais digna.

<sup>11</sup> A Companhia Imobiliária de Brasília - **Terracap**, é uma Empresa estatal do Governo Federal e do Governo do Distrito Federal.

Moradia assumiu a Associação de Moradores que já existia, mas que não lutava pelos direitos dos/as moradores/as da forma como a comunidade esperava. Segundo relato de Lourdes (op.cit.), com essa mudança, a luta se intensifica:

Nós dividimos o Paranoá em vários setores e cada diretor cuidava de um setor. Cobríamos o Paranoá com reuniões, trabalhos, mobilizávamos o Paranoá inteiro. Visitávamos as pessoas casa a casa. Conhecíamos, praticamente, todo mundo. Passamos a fazer showmícios: era show e reunião, ao mesmo tempo. Engraçado, pouco a gente precisava fazer para mobilizar o povo. A gente dizia: “vai ter reunião para discutir tal assunto e enchia de pessoas.” (REIS, 2000, p.19).

Intensificada e apoiada por novos parceiros, a luta dos/as moradores/as do Paranoá pelos seus direitos se torna mais consistente. De acordo com a narrativa de Lourdes:

a resistência e a luta da sociedade civil do Paranoá crescem e se ampliam com a entrada de novos parceiros ou aliados, na arena dos conflitos, no caso professores da Universidade de Brasília, e o Projeto Rondon que se juntam aos moradores e sua Associação, e à Igreja Católica que já era parceira e aliada. Associação de Moradores, Igreja Católica, professores da Universidade de Brasília, Projeto Rondon (intelectuais orgânicos das camadas subalternas, no dizer de Gramsci) aliados na luta coletiva pela conquista dos interesses e necessidades dos moradores do Paranoá. E nessa caminhada de luta, sofrimento, alegria, aparece uma nova luta, dentre as várias lutas: a alfabetização de jovens e adultos. (REIS, 2000, p.21).

Com o auxílio da Igreja de São Geraldo e com a finalização do MOBREAL<sup>12</sup>, foi criado no Paranoá o primeiro grupo de Alfabetização de Jovens e Adultos motivado pela própria comunidade.

Não é possível deixar de ressaltar mais esta iniciativa da Associação de Moradores, no sentido de atender àqueles que queriam se alfabetizar, para melhorar sua condição de vida. Por trás de cada pensamento e palavra, está uma motivação afetivo-volitiva, e por trás desta uma necessidade colocada pela condição do viver. Tudo isto caminha junto e simultâneo. (REIS, 2000, p.22).

O desejo e a necessidade de ler e escrever foram adicionados aos diversos interesses dos/as moradores/as do Paranoá que, mesmo com a construção da Barragem continuam a incomodar os governantes, inclusive aqueles que estavam à

---

<sup>12</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos.

frente da educação oferecida no Paranoá. Numa luta incansável, surge o contato com a Universidade de Brasília. Veja o relato de Lourdes:

Ao discutir, observar com e na escola pública como se fazia a alfabetização institucional, a gente percebia que precisávamos não só de ensinar a ler e escrever. Mas, necessitávamos também discutir com a comunidade escolar. A gente imaginava assim: ensinar a ler e escrever, mas também discutir. Continuar sendo espaço de discussão e de encaminhamento dos problemas da comunidade, coisa que não acontecia no âmbito da alfabetização institucional. [ler e escrever discutindo e encaminhando a solução dos problemas da comunidade]. Depois de muita conversa com o diretor da Escola Zero, conseguimos entrar na escola. Marialice e os alunos da UnB fizeram uma sondagem com as pessoas que se interessavam em alfabetizar [alfabetizandos]. A sondagem ocorreu de uma forma diferente e que foi muito bonita. Os alfabetizandos gostaram muito do processo e essa sondagem se estendeu para outros membros da comunidade, para ampliarmos as turmas e atendermos à demanda que estava ocorrendo. Foi assim que começamos o trabalho com a Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF). (REIS, 2000, p.27).

Mesmo com o apoio da igreja, a luta dos/as moradores/as não cessa. Em meio às novas resistências, inclusive das escolas regulares existentes no local, surge o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP, que assume o projeto de alfabetização do Paranoá e que fortalece o movimento em prol da alfabetização dos/as moradores/as, porém numa perspectiva diferenciada da que a secretaria de educação oferecia e ainda oferece nos dias de hoje.

Após as tentativas de trabalho conjunto com a Fundação Educacional, mas sem perder nunca a perspectiva e continuidade de se negociar um trabalho conjunto, a Associação de Moradores do Paranoá propõe à Faculdade de Educação (FE) da UNB o desenvolvimento conjunto de alfabetização de jovens e adultos. Os dirigentes da associação, como já assinalou a Lourdes, afirmam a necessidade e natureza da alfabetização: não querem uma alfabetização de jovens e adultos restrita e estrita ao acesso e transmissão à/da norma padrão. Deseja-se uma alfabetização, que contribua ao fortalecimento da mobilização, organização e luta dos moradores por maiores e melhores condições de existência. Como disse a Lourdes, ensinar a ler, escrever, calcular, discutindo e encaminhando a solução dos problemas enfrentados pelos moradores do Paranoá.

Esse desafio foi aceito pela FE na pessoa da professora Marialice Pitaguary, que com alunos de pedagogia e outros cursos, começa a delinear os contornos de uma proposta de alfabetização, que tem como base teórica inicial, sobretudo, os estudos de Paulo Freire e Emília Ferreiro. Esta, se faz presente, também através dos estudos e trabalhos da Prof. Ester Pilar Grossi e seu GEENPA (Grupo de Estudos Sobre Educação e Metodologia de Pesquisa-Ação), com crianças da periferia de Porto Alegre. A professora Marialice Pitaguary

permanece de 1986 a 1989, quando por razões de saúde retorna à sua cidade de origem (Ouro Fino-MG.). (REIS, 2000, p.39)

Até hoje o Projeto de Alfabetização do Paranoá alfabetiza jovens, adultos e idosos que foram excluídos da escola regular por algum motivo ou que não tiveram acesso ou condições de se manter dentro dela. No entanto, cabe destacar que esse projeto se distingue da proposta que acontece dentro da escola regular, especificamente, dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF - pelas seguintes características: 1. Trata-se de um projeto que vislumbra o desenvolvimento global do educando. 2. Procura capacitar o cidadão para a luta, para a reivindicação dos seus direitos; para a resolução dos problemas vivenciados em sua comunidade. 3. Visa emancipar o sujeito. 4. Envolve a constituição de um sujeito de poder, de saber e de sentimento. 5. Os educandos atuam como sujeitos em todas as etapas do projeto: desde o levantamento da situação-problema-desafio<sup>13</sup> à superação dessa; todos têm participação ativa: têm voz e têm vez.

De acordo com Reis (2000, p. 51):

Tudo posto, faz com que essa alfabetização nos moldes do Projeto Paranoá possa ser um espaço de possibilidade e contribuição à constituição de um sujeito que desenvolve poder, saber e sentimento. E isto, à medida que se transforma, transforma o outro e é transformado simultaneamente por este. À medida também, que transforma e é transformado simultaneamente pelas relações sociais, nas quais está enredado.

Os alfabetizadores buscam trabalhar a interdisciplinaridade, considerando a situação-problema-desafio apontada pelos/as próprios/as moradores/as do Paranoá que estão em processo de alfabetização. São encorajados a saírem de uma postura oprimida e passem a agir como pessoas, como cidadãos de fato e de direito.

---

<sup>13</sup> Situação-Problema-Desafio: De acordo com Rios e Reis (2016, p.213), as situações-problema-desafios dizem respeito aos desafios de existência e sobrevivência que as/os moradoras/es enfrentam em seu cotidiano. Tendo como referência a Situação-Problema-Desafio, as alfabetizadas e os alfabetizados elaboram um texto coletivo, e com este dá-se a apropriação e produção das várias linguagens (língua portuguesa, artes informática), bem como trabalham com a matemática, ciências, história, geografia, entre outras, como parte integrante do processo de exercitação e encaminhamento de superação da Situação-Problema-Desafio escolhida, em conjunto com o Movimento Popular Organizado do Paranoá.

Postura corporal de encolhimento. Sensação de rejeição, exclusão... Baixa autoestima. Frases curtas, lacônicas. Assim são ou estão os alfabetizandos e porque não dizer da maioria de alfabetizadores, quando chegam ou se iniciam no Projeto Paranoá. O Silêncio parece ser a marca. Homens e Mulheres silenciados ou em silenciamento, em suas relações de família e trabalho, que buscam a escola. Afinal, sabem o que é sentir em si a realidade de excluídos. Excluídos de tudo ou quase tudo (REIS, 2000, p. 58).

A leitura e a escrita são desenvolvidas por meio de uma proposta autoral que consiste na produção dos textos coletivos<sup>14</sup>, produzidos por todos/as educandos/as e com base em suas necessidades enquanto moradores/as do Paranoá e cidadãos/ãs.

Em uma entrevista realizada no dia 15 de janeiro de 2018 com Julieta Borges e Nirce Ferreira, ambas doutorandas em Educação pela Universidade de Brasília, atualmente, o projeto está em parceria com o Programa DF Alfabetizado<sup>15</sup>, projeto do Governo do Brasil que subsidia técnica e financeiramente os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos dos estados, municípios e distritos do País. Nessa parceria, o Projeto de Alfabetização do Paranoá/ Itapoã e a SEDF desenvolvem atividades que integram as propostas de educação de jovens, adultos e idosos

---

<sup>14</sup> Textos Coletivos:

O texto coletivo é a metodologia utilizada no processo de alfabetização do público assistido pelo CEDEP, conforme já relatado anteriormente. Consiste na construção conjunta de um texto feito com os relatos de todos os (as) educandos (as) a respeito de algum tema que envolva as situações/problemas enfrentados pela população realizada. A elaboração de um texto coletivo com o professor é muito importante para o desenvolvimento cognitivo dos educandos. É nessa atividade que a turma organiza a síntese do aprendido nas aulas anteriores, possibilitando a cada aluno um avanço pessoal e particular no grau de aprendizagem realizado. Isto quer dizer que, ainda que eles estejam em diferentes momentos do domínio do conteúdo ensinado, a elaboração da síntese favorece a organização do que já foi aprendido e aponta os novos desafios.

<sup>15</sup> Programa DF Alfabetizado: O Ministério da Educação e Cultura realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal. **Objetivo:** Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. Fonte: O programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Data de acesso: 13-01-18.

considerando as concepções de educação tanto da SEDF quanto do próprio projeto de Educação Popular, que ocorre no Paranoá há tantos anos. Assim são abordadas atividades que contemplam: informática, a situação-problema-desafio, a história de vida dos educandos e o texto coletivo.

Além da parceria com a SEDF que ocorre especificamente no Paranoá, existe também a parceria com uma instituição denominada Unidade de Semiliberdade de Taguatinga Sul - UAST a qual oferece um trabalho com pessoas que estão em regime de semiliberdade<sup>16</sup>. De acordo com Nirce Ferreira:

*O trabalho realizado na instituição já acontece há nove anos e consiste em levar os alunos - graduandos (as) de Pedagogia da UnB que estão matriculados nos projetos 3 e 4 e suas fases do currículo de Pedagogia, especificamente aqueles que optam por trabalhar na área de socioeducação. Lá nós trabalhamos com os educandos que têm entre 20 e 21 anos, todos do sexo masculino. São realizadas atividades que contemplem suas necessidades sociais e educacionais. De maneira geral, trabalhamos o reforço em matemática, português, principalmente na alfabetização, pois percebemos ainda muitos jovens sem alfabetização e quando são alfabetizados, estudaram, no máximo, até o 6º ano do Ensino Fundamental. Então a realidade educacional lá é cruel. Dentro das propostas de leitura e de escrita desenvolvemos trabalhos, tais como: produção da árvore genealógica, atividades que valorizem a família e o outro, além das rodas de conversa que acontecem até hoje.*

Em sua fala, Nirce ressalta que todas as atividades são realizadas em conjunto com os educandos, considerando seus desejos e suas necessidades sociais, educacionais e profissionais. Esses desejos e necessidades são levados às quintas-feiras à UnB para serem discutidos, analisados e organizados pelos/as graduandos/as, juntamente com a professora Maria Clarisse Vieira e logo depois retornam em forma de atividades que serão realizadas na instituição de semiliberdade.

---

<sup>16</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente em seu Art. 120 descreve a Medida Socioeducativa de Semiliberdade como sendo um regime que “pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independente da autorização judicial”.



### 3.3.3. Projeto de letramento: Reflexividade docente no processo de ensino-aprendizagem do Português como língua materna

O terceiro projeto de letramento que apresento nesse estudo, é o projeto de Extensão Universitária para professores da Educação Básica no Distrito Federal, que foi organizado pelo professor doutor Guilherme Veiga Rios (2015). No projeto, inicialmente, foi realizado um levantamento dos conceitos da área de linguagem que as docentes possuíam e, logo em seguida, esses conceitos foram analisados, discutidos e ampliados junto às participantes, tendo como base teórica os seguintes autores: Barton e Hamilton (1998, 2000); Fairclough, (1992b/2001); Chouliaraki e Fairclough (1999).

O projeto teve como objetivos:

1) Identificar discursos prevaletentes sobre conceitos como linguagem, texto, fala e escrita de participantes voluntários(as), professores(as) de educação básica de escolas, públicas ou privadas, do Distrito Federal; 2) Propiciar um diálogo entre pesquisador e professores(as) visando à reflexividade crítica sobre o ensino de língua materna, que se traduz na explicitação do conhecimento teórico e prático sobre linguagem, letramento e ensino de língua, em sua relação com sistemas de valores e poder na estrutura social, com vistas à construção de práticas futuras; e 3) Investigar os textos, a intertextualidade e as identidades constituídas nestes, como elementos indissociáveis das práticas pedagógicas. (RIOS, 2015, p.157).

Conforme Rios (2015), com a realização desse projeto foi possível, também, analisar as representações discursivas e identitárias das docentes. Ao longo das atividades realizadas, o autor percebeu no discurso das professoras uma continuidade dos conceitos saussurianos de linguagem, além de uma predominância do modelo autônomo de letramento (STREET, 1984). Porém, a despeito desses conceitos, foi possível observar também uma busca por mudanças no que tange à concepção e ao ensino de língua portuguesa. Veja os exemplos a seguir que apresentam os conceitos iniciais das docentes sobre linguagem, conforme Rios (2015, p.159):

Mecanismo que se usa para a comunicação através da fala. (Nair);

Meio de comunicação da fala. (Márcia);

Fenômeno social, por meio do qual os sujeitos interagem nos mais diversos contextos. A linguagem é o “instrumento” de produção de textos, que por sua vez são “veículos” de materialização do discurso, um dos elementos das práticas sociais. (Laís);

É o meio ou o modo pelo qual ocorre a comunicação, através de elementos e signos para transmissão de ideais ou sentimentos. (Luiza);

São os meios que usamos para nos comunicar com outras pessoas: fala, gestos, imagem, objetos. (Amanda).

Em relação ao conceito de texto, as professoras que responderam ao questionário escreveram: “Meio de transmitir uma mensagem, pode ser escrita, por mensagem visual (imagens, placas) (Márcia). É tudo que passa uma mensagem (Sara) ” (Cf. RIOS,2015, p.159).

No que tange aos conceitos de fala e escrita, as docentes as definem como:

A fala é instrumento importante de comunicação e acontece na forma oral; a escrita retrata de forma sistemática, com organização prévia, a fala. (Nair);

Instrumentos que permitem comunicação. (Márcia);

Fala - significa meio de expressão, de comunicação, expressão de linguagem oral individual onde o indivíduo expressa o que pensa; Escrita - registro de ideias, grafia, exposição verbal de informações através de símbolos gráficos. (Luiza);

Fala é uma faculdade do homem, uma das formas de ele se comunicar com os demais indivíduos. Caracteriza-se por ser mais informal. A escrita é outro meio de se estabelecer a comunicação, porém, no geral deve seguir as regras que regem a gramática normativa, logo, deve ser mais formal (Amanda). (RIOS, 2015, p. 159)

Quanto aos conceitos de leitura, as participantes escreveram:

Aquisição de conhecimento, busca, meio pelo qual podemos nos comunicar e absorver ideias. (Luiza);

Processo mental de decodificação da escrita cujo objetivo é a compreensão de uma mensagem. (Nair);

Processo de decodificação, tecnologia da alfabetização. (Márcia);

Capacidade de interpretar o mundo, seja por algo escrito, por sinais, códigos, imagens etc. (Sara);

É a interpretação dos enunciados constantes em um texto. (Amanda);

Leitura é um processo adquirido a partir da aprendizagem da identificação das letras e sílabas. (Ana);

Assim como o binômio “fala e escrita”, leitura e produção são “faces de uma mesma moeda: agir no mundo, ou seja, são práticas sociais. Pois ler, construir sentido(s) é considerar o texto e seu contexto de produção e circulação. (Laís);

Prática social por envolver atitudes, habilidades, além de inferências a partir do contexto em que o texto se insere. Exige um método (Lúcia). (RIOS, 2015, p.161).

Vale ressaltar, de acordo com Rios (2015), que durante o curso, esses conceitos foram ampliados, considerando as pesquisas realizadas pelos teóricos da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1992b/2001; CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999) e dos Novos Estudos de Letramento (STREET, 1984; BARTON e HAMILTON, 1998, 2000). Além das leituras realizadas durante o curso de extensão, as reflexões empreendidas tiveram como um de seus objetivos gerar inovações nas práticas pedagógicas das docentes, por meio de uma abordagem crítico-discursiva da linguagem e do letramento.

Quanto às suas identidades profissionais, as respostas sinalizaram a desvalorização docente, conforme Rios (2015, p.164): “Como uma profissional desvalorizada que tenta atuar como um agente transformador na sociedade (é o que me ensinaram) (Nair). Como um profissional desvalorizado, mas que, apesar disso, busca sempre aprender mais para fazer melhor (Sara)”, a despeito dessas respostas, a maioria das professoras respondeu que se vê como:

Como profissional atuante, que busca estudar para melhorar meu desempenho com os alunos. (Márcia);

Não estou na sala de aula, mas refletindo sobre minha prática como professora de língua portuguesa, embora eu considere linguagem como interação, muitos foram os momentos que “patrocinei” práticas conservadoras. Refletindo um pouco mais sobre isso, a agência do professor, como de todo ator social, não é totalmente livre, é constrangida pelo sistema. Logo, diante dessa percepção da realidade, ao professor cabe a responsabilidade ética de promover junto a seus alunos práticas que sejam formadoras de leitores e escritores críticos, por isso emancipadoras. (Laís);

Me vejo como incentivadora, pesquisadora, uma eterna estudante e alguém que pode fazer a diferença, que ajuda a construir ideais e não apenas uma transmissora de conhecimento. (Luiza);

Ser professor é participar de um construto coletivo. O trabalho no ensino médio é gratificante porque há um envolvimento direto na construção do sonho de vida dos alunos, mas sempre está presente a sensação da inadequação do modelo de aprendizagem adotado em relação à necessidade do aluno e o quanto esse modelo castra as potencialidades da maioria do corpo discente. (Letícia);

Sou uma educadora, faz parte de minha profissão trazer para a sala de aula temas e ouvir o que os educadores têm a dizer. (Ana);

Procuro sempre atuar como negociadora de sentidos, por meio do diálogo como prática pedagógica. Espero estar conseguindo (Lúcia).

Essas respostas revelam um olhar diferenciado às práticas pedagógicas e sinalizam mudanças não só de conceitos (de conceitos tradicionais de língua, ensino, leitura, escrita para conceitos que considerem as significações sociais da linguagem e do ensino como um todo), mas também de postura docente frente às novas demandas de leitura e escrita que emergem de uma sociedade em constante mudança.

Rios (2015, p.167) destaca que em relação à identidade docente: “os aspectos valorativos foram postos em relevo, como compromisso com o próprio aperfeiçoamento, o trabalho escolar por meio do diálogo, da negociação de sentidos e mediado por temas, o que demonstra uma formação na perspectiva freireana”.

Apresentados esses projetos que são basilares para o desenvolvimento do meu projeto de doutorado no Pôr do Sol, pois discutem questões tais como: letramentos e identidades, considerando as práticas sociais. Passo agora a apresentar, de forma breve, um pouco do que foi realizado no meu contexto de pesquisa.

### **3.3.4.O projeto - LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF)**

O projeto **LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF)**, como já apresentado no contexto dessa pesquisa, surgiu durante as missas na Paróquia de São Pedro, que fica localizada em Taguatinga Sul. Em uma das missas, o padre Moacir citou a festa do dia das crianças que ocorreria no dia 12 de outubro de 2015, no Pôr do Sol, considerado pelas mídias, juntamente com o Sol Nascente, como a segunda maior favela do Brasil, perdendo apenas, na época, para a favela da Rocinha no Rio de Janeiro. Essas informações me chamaram muito a atenção, pois vi nessas colocações do padre, a possibilidade de levar um trabalho com a leitura e a escrita a uma população relegada à sua própria sorte.

O próximo passo a ser seguido seria a entrada no Pôr do Sol, quando fiquei sabendo das missas que lá ocorriam, na capela Nossa Senhora Aparecida, fui

conversar com o Padre Moacir Gondin sobre o projeto, o qual achou a proposta muito boa e me convidou para participar da ação social do dia das crianças. Além de minha participação na ação social, durante um mês participei das missas da Capela Nossa Senhora Aparecida e da Igreja Matriz Nossa Senhora da Assunção. Ao término das missas, o padre Moacir Gondin sempre deixava um momento para que eu convidasse os paroquianos para o projeto. Esse momento foi muito importante para o projeto, pois as pessoas queriam informações e tinham interesse em saber mais sobre as atividades que seriam desenvolvidas.

No dia doze de outubro fui ao Pôr do Sol, o padre conseguiu um local para eu entregar os convites do projeto aos/às moradores/as e para falar sobre a importância da leitura e da escrita. A festa, que uniu as duas igrejas e as capelas existentes no Pôr do Sol, reuniu em torno de 2000 pessoas entre crianças, adolescentes, adultos e idosos. Em meio às atividades apresentadas e à entrega de brinquedos para as crianças, estávamos eu e os meus convites. Nesse dia, conversei com muitos/as moradores/as que se mostraram interessados/as, principalmente porque muitas pessoas adultas ou eram analfabetas ou se inseriam no rol dos alfabetizados/as rudimentares, elementares e intermediários, conforme o INAF (2016).

Foram entregues, nesse dia, 730 convites com a ajuda de algumas alunas que compareceram ao evento. Veja a figura a seguir:

**Figura nº 06:** Entrega do Convite para o Projeto Letramentos e Identidades Sociais: uma proposta etnográfica crítica de leitura e de escrita para (e com) os adultos e idosos do Pôr do sol - Ceilândia (DF).



Fonte: Dados da Pesquisa

No convite, marcamos o primeiro encontro para o dia 09 de novembro. Nesse dia, compareceram à capela de Nossa Senhora Aparecida 15 pessoas<sup>17</sup> com idades entre 18 e 70 anos. Com motivações diferentes, todas tiveram a oportunidade de expor o que desejavam aprender no projeto:

- Cora: aprender a ler e a escrever com mais segurança e menos erros. Aprender a escrever uma carta para os parentes e a mandar mensagens no celular.
- Naldão: escrever e ler melhor, fazer uma resenha e escrever e-mails.
- Félix: ler e escrever melhor.
- Carlão: escrever e-mails.
- Rita: escrever e ler melhor, aprender mais.

<sup>17</sup> Todos os nomes são fictícios.

- Ritinha: falar melhor, escrever sem erros de português.
- Filó: ler e escrever mais, entender os textos.
- Ana: estudar para o ENEM.
- José: ler melhor e entender a bíblia.
- João: aprender a ler e a escrever.
- Marcelo: ler e escrever melhor.
- Toinha: aprender a ler e a escrever.
- Nete: aprender a ler e a escrever.
- Gera: aprender a ler e a escrever.
- Nita: aprender a ler e a escrever.

Após a exposição dos/as participantes, eu disse que o objetivo do projeto era contemplar a leitura e a escrita considerando suas práticas sociais e suas demandas do dia a dia. Expliquei que os encontros ocorreriam aos sábados em três momentos: das 08:00 às 10:00, das 10:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00 horas.

As turmas de 08:00 às 10:00 e de 10:00 às 12:00 seriam destinadas aos/às educandos/as que desejavam ampliar a leitura e a escrita, por meio de textos voltados às suas práticas sociais e a turma de 14:00 às 16:00 destinava-se àqueles/as que possuíam o interesse em aprender a ler e escrever, ou seja, aos/às que desejavam ser alfabetizados/as.

**Figura nº 07 - Abertura do Projeto**



Fonte: Dados da pesquisa

**Figura nº 08 - Abertura do projeto**



Fonte: Dados da pesquisa



**Figura nº 09 - Abertura do projeto**



Fonte: Dados da pesquisa

No dia 16 de novembro 2015, foi realizada a primeira atividade coletiva com os educandos/as. Nesse momento, organizamos os objetivos do projeto e as atividades que seriam contempladas ao longo dos encontros. Esse momento contou com a participação tanto dos/as educandos/as (moradores/as do Pôr do Sol) quanto das professoras (alunas dos cursos de Pedagogia e de Letras de duas instituições privadas de ensino superior do DF).

Para os/as educandos/as (moradores/as do Pôr do Sol), eu pedi que falassem um pouco sobre a realidade deles/as e sobre o Pôr do Sol. Nesse momento, trouxeram para nossa roda de conversa algumas informações importantes:

*Cora: professora, nossa realidade aqui é bem difícil, nós não temos nada aqui no Pôr do Sol: não tem escola, as ruas não são asfaltadas, não tem policiamento.*

*Naldão: eu não moro aqui no Pôr do Sol, moro no P Sul aqui pertinho, mas aqui no Pôr do Sol, o maior problema é o lixo, como aqui é sujo.*

*Félix: as pessoas não querem nem saber, sujam mesmo.*

*Cora: aí quando vem a chuva, entope tudo, acaba com tudo.*

*Rita: eu também moro no P Sul, mas a sujeira que traz muitas doenças aqui é muito grande.*

*Nita: a situação aqui é difícil professora!*

Depois dessas manifestações, eu pergunto se alguém mais deseja falar, e eles/as afirmam que não. Então eu retomo a fala e digo:

*Marli: Pessoal, além do lixo, da falta de policiamento e de estrutura como um todo, que outros assuntos poderíamos trabalhar em sala de aula e façam parte de suas realidades?*

*Cora: professora eu queria aprender a escrever uma carta para meus parentes que moram longe daqui.*

*Félix: eu também tenho essa vontade.*

Diante dessas falas, eu pergunto:

*Marli: por que vocês querem escrever uma carta? E os educandos me respondem:*

*Félix: não dá para ficar ligando, escrever uma carta fica mais barato, mas sem saber como é que escreve?*

*Cora: meus parentes moram longe, nem todos têm telefone e a gente não tem dinheiro para ficar ligando, então se eu aprender a escrever uma carta, aí fica melhor.*

Então, eu retomo a palavra e informo que eles/as aprenderão sim a escrever esse gênero discursivo. Em seguida, peço aos/as outros/as educandos/as que se coloquem, que a fala deles/as era muito importante.

*Nita: aprender a escrever, tirar minha identidade com uma escrita que eu sei fazer.*

*Naldão: tudo que a senhora quiser nos ensinar, pra mim tá bom.*

*Carlão: preciso melhorar a escrita dos meus e-mails, pois no meu serviço, eles me cobram isso.*

*Toinha: aprender a ler, a escrever.*

Após essas falas, solicitei que eles/as se sentassem em grupos para as professoras fizessem o levantamento dos objetivos do projeto e dos temas e das atividades que seriam abordadas ao longo das aulas. Veja as figuras:

**Figura nº10** - Atividades em grupo sobre a organização do Projeto Letramentos e Identidades Sociais



Fonte: Dados da pesquisa

**Figura nº 11** - Atividades em grupo sobre a organização do Projeto Letramentos e Identidades Sociais



Fonte: Dados da pesquisa

Ao término do encontro, com meu auxílio e das professoras, os/as educandos/as definiram como objetivos do projeto:

1. Usar a leitura no dia a dia com mais facilidade;
2. Escrever textos que nos ajudem a não passar vergonha por aí a fora.
3. Escrever certo, sem erros de português.
4. Interpretar textos de maneira correta.
5. Ler e escrever.
6. Assinar o nosso nome.

Em relação às atividades a serem desenvolvidas durante o projeto, os/as educandos/as sugeriram:

1. Escrever um texto falando sobre as doenças que o lixo pode causar a eles/as mesmos/as - moradores aqui do Pôr do Sol.
2. Escrever no celular e por que não no computador?
3. Escrever cartas para nossos parentes.
4. Escrever e-mails.
5. Fazer atividades de ortografia para aprender a escrever certo.
6. Fazer atividades para nós apresentarmos aí na frente, porque temos medo de falar para muitas pessoas.
7. Falar sobre os cuidados que devemos ter com a nossa saúde: outubro rosa e novembro azul.
8. Atividades para que eu possa chegar num lugar e, eu consiga ler sem ter que pedir para os outros.

Com os objetivos definidos, as situações-problemas-desafios apontadas, definimos as primeiras atividades a serem realizadas:

### **1. Atividade sobre o lixo, considerando os seguintes momentos:**

Debate sobre o lixo;

Leitura de textos sobre o lixo;

Produção de um texto sobre o lixo;

Conscientização da comunidade de moradores/as do Pôr do Sol sobre os problemas que o lixo pode causar aos/às moradores/as com a entrega dos textos que os/as educandos/as produziram.

Em meio à realização dessas atividades, questões gramaticais e de oralidade foram contempladas. Essa atividade será descrita no capítulo V.

### **2. Atividade sobre identidade, considerando as seguintes questões:**

Quem sou eu para mim e para a sociedade?

Meu nome (o que significa para mim?)

Meus documentos (já posso assiná-los)

No decorrer dos encontros, foram também realizadas as seguintes atividades:

### **3. Produção de carta para os parentes:**

1. Debate: Por que escrever uma carta?

2. Como se escreve uma carta? Que elementos a constitui?

3. Para quem vamos escrever?

4. Enviando a carta e esperando a resposta.

### **4. Escrevendo e-mail:**

1. Por que escrever um e-mail?

2. Qual a estrutura de um e-mail?

3. Qual a linguagem que deve ser empregada no e-mail?

4. Para quem estamos escrevendo?

5.O envio do e-mail e a resposta.

### **5. Levantamento das situações-problemas-desafios:**

1.Explicação do que é uma situação-problema-desafio.

2.Levantamento das palavras que representam as situações-problemas-desafios:

-Lote;

-Saúde;

-Lixo;

-Escrever o nome;

-Vida;

Determinadas, inicialmente, as situações-problemas-desafios deu-se início ao processo de alfabetização dos/as educandos/as.

Em todas as aulas, antes de explorarmos as palavras que escolheram, fazíamos o debate sobre elas, considerando:

1.O que significa essa palavra para você?

2.Por que foi escolhida? Entre outras questões.

Além do debate, fazíamos sempre a produção do texto coletivo que valorizava os saberes prévios que cada um/a trazia e dava condições de incorporarmos novos conteúdos, inclusive a palavra que representava a situação-problema-desafio.

As outras atividades foram contempladas com as turmas de forma coletiva, como por exemplo: outubro rosa e novembro azul.

Após essa exposição breve das atividades que serão mais detalhadas e analisadas nos capítulos finais da tese, é importante apresentar aqui as solicitações das professoras que eram alunas do último semestre de Letras e de Pedagogia de duas instituições de ensino superior do DF. As graduandas nunca tinham ministrado aulas. Suas experiências enquanto docentes estavam, até o começo do projeto, restritas aos estágios supervisionados ao longo de suas graduações, portanto

ministrar aulas para esse público era um grande desafio. Desafio esse que precisava ser vencido com êxito e, para isso, elas me solicitaram: 1. A leitura de textos que discutissem sobre alfabetização de jovens e adultos e 2. Encontros de planejamentos coletivos que foram prontamente organizados por mim. Todas essas atividades serão contempladas e analisadas nos próximos capítulos da tese.

Vale ressaltar que todas as atividades implementadas durante a realização do Projeto Letramentos e Identidades Sociais seguiram as orientações da Consciência Linguística Crítica, doravante CLC e da Análise de Discurso Crítica, doravante ADC. A CLC será abordada ainda neste capítulo e a ADC nos capítulos finais.

### **3.4 CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA CRÍTICA - CLC E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROJETO DE LETRAMENTO: LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS REALIZADO NO PÔR DO SOL**

Logo nos primeiros encontros realizados no Pôr do Sol, pude perceber que parte dos/as educandos/as, por meio de suas falas, apresentavam uma grande preocupação com a linguagem oral e escrita. Porém essa preocupação estava mais voltada para a estrutura, para a organização da língua do que para seus usos, para seus significados nas práticas sociais. Em muitos momentos, os/as participantes do projeto colocaram em evidência a necessidade de se falar e escrever certo. Além dessa preocupação, era visível o desejo de saber quando uma palavra era escrita com 's', 'ç', 'ss', a ortografia era algo que os incomodava.

Por alguns momentos, os/as educandos/as chegaram a pensar que o objetivo do projeto no Pôr do Sol era de ensinar as nomenclaturas e regras da língua portuguesa. Não posso negar que vi nos olhos deles/as uma certa decepção quando os informei que trabalharíamos a leitura e a escrita considerando as suas atividades locais e que, certamente, em algum desses momentos de trabalho a gramática se faria presente.

Esse relato inicial deixa claro o quanto o ensino de língua portuguesa ainda hoje está atrelado à estrutura da língua, ou seja, ensinar português equivale a ensinar gramática e regras. Diante dessa realidade, trouxe aos/às participantes da pesquisa outras possibilidades de leitura e de escrita amparadas pelos estudos da CLC, da ADC

e da Multimodalidade que se fundamentam numa perspectiva de uso da língua, e isso para eles/as foi uma grande surpresa, inclusive para as estudantes de Pedagogia e de Letras, que também tinham a mesma concepção de língua que os/as moradores/as do Pôr do Sol.

Para começarmos a apresentar as contribuições da CLC para esse trabalho, entendo ser necessário discutir: o que é a CLC, seus princípios e suas contribuições aos estudos e projetos de Letramento.

A CLC, de acordo com Fairclough (1992), surgiu na Universidade de Lancaster quando se percebeu por meio de várias pesquisas que os estudos e projetos educacionais voltados para a linguagem não estavam considerando alguns aspectos intrínsecos à linguagem, tais como: os usos sociais da linguagem e as relações existentes entre linguagem e poder entre outros.

Segundo Fairclough (2016, trad. de Magalhães, 2016, p.306): “A CLC objetiva recorrer à linguagem e à experiência discursiva dos próprios aprendizes, para ajudá-los a tornarem-se mais conscientes da prática em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos: das forças sociais e interesses que a moldam [...]”.

De acordo com o autor (op.cit), a CLC é uma possibilidade de desenvolver nos alunos uma postura crítica em relação à leitura e à escrita. Clark et.al. (1990, p. 250) afirmam: “na CLC há uma relação dialética entre o crescimento da Conscientização Crítica e o crescimento de capacidades de linguagem, a última alimentada pelas possibilidades abertas pela primeira”. Essa concepção de linguagem é indispensável aos estudos e projetos de letramento, uma vez que procuram romper com uma perspectiva apenas estruturalista de língua e de práticas de leitura e de escrita limitadas aos conteúdos preestabelecidos pela instituição escolar.

Clark et al. (1990) ainda pontuam três importantes momentos que devem ser considerados dentro de uma proposta linguística que considere a CLC que são: conscientização social do discurso, conscientização crítica da diversidade e consciência e práticas voltadas para a mudança (emancipação social). Também observam que a CLC é formada a partir das capacidades de linguagem já existentes



e das experiências dos aprendizes, o que vai ao encontro do que se propõe nos projetos de letramentos.

Diante do exposto, Clark et.al. (1990) estabelecem uma relação comparativa entre a Consciência Linguística 'pura' (CL) e a Consciência Linguística Crítica (CLC), de grande significado para esse trabalho. Segundo os autores, quanto aos seus objetivos, motivações, escolarização, linguagem e aprendizagem existem grandes diferenças entre o que propõe a Consciência linguística - CL e a Consciência Linguística Crítica - CLC. Veja:

#### **Consciência Linguística - CL:**

- ✓ Tem como objetivo integrar socialmente o sujeito.
- ✓ É motivada pela legitimação da ordem social e sociolinguística.
- ✓ Quanto aos aspectos sociais, a CL almeja adequar os aprendizes à ordem social.
- ✓ Em relação à linguagem, a CL supõe uma ordem natural.
- ✓ No que tange à aprendizagem, a CL a concebe de forma isolada das práticas sociais, algo muito comum na educação oferecida tanto nas escolas públicas quanto privadas do Brasil. E em relação a esse projeto de letramento, pode-se afirmar que grande parte das escolas que oferecem educação de jovens e adultos ainda se fundamenta nessa perspectiva.

#### **Consciência Linguística Crítica - CLC:**

- ✓ É motivada pela crítica e mudança da ordem social e sociolinguística.
- ✓ Vislumbra preparar aprendizes para trabalhar dentro da ordem social e mudá-la.
- ✓ A CLC afirma que não há uma ordem natural da linguagem, mas uma ordem naturalizada.
- ✓ A CLC, ao pensar e tratar a aprendizagem, independentemente de seu público, apresenta propostas de conhecimentos articuladas com as práticas sociais. Por isso adotamos neste estudo a perspectiva de práticas sociais que envolvem a

leitura e a escrita fundamentada na CLC, uma vez que esta dialoga com os projetos de letramento, com a ADC e favorece a (re) construção de identidades sociais, além de promover uma visão crítica dos usos da linguagem.

Segundo Rios (1998, p.45), um dos objetivos da CLC é desenvolver práticas linguísticas que favoreçam a prática de um “discurso emancipatório”. O autor ainda cita Janks e Ivanic (1992, p.305) para explicar o significado de discurso emancipatório: “discurso emancipatório” é parte integrante das práticas emancipatórias e “significa usar a linguagem, paralelamente a outros aspectos da prática social, para servir na busca de maior liberdade e respeito para com todas as pessoas, inclusive nós mesmos”.

Rios (1998, p.47) destaca em sua dissertação de mestrado que:

O trabalho de conscientização crítica da linguagem pretende despertar os atores do processo de ensino-aprendizagem de linguagem para as relações hegemônicas da sociedade subjacentes na linguagem. Tal atitude não implica medidas de rejeição absoluta das marcas mais evidentes de relações de poder na linguagem, ou seja, as normas, de estilo e gramaticais. Tampouco se trata, de forma simplista, de se fazer um levantamento pela média dos interesses do (a) aluno (a) em relação à linguagem. Em suma, os (as) participantes do processo de ensino aprendizagem de linguagem devem apropriar-se das regras linguísticas e ter conhecimento da relação norma linguística e poder na sociedade. Após esta etapa, e de acordo com os propósitos específicos na comunidade em que vivem, os (as) alunos (as) poderão arbitrar sobre que posição escolher em relação à norma linguística: conformar-se a ela, contestá-la ou tolerá-la estrategicamente.

A afirmação acima coaduna-se diretamente às atividades desenvolvidas no projeto Letramentos e Identidades Sociais, pois em todos os momentos partíamos dos interesses linguísticos dos/as educandos/as ao mesmo tempo que não negávamos a eles/as o conhecimento estrutural da língua.

Em suas contribuições aos estudos críticos da linguagem, especificamente à alfabetização e ao letramento de jovens e adultos, Rios (1998, p.47-49, com base em IVANIC, s/d e JANKS & IVANIC, 1992), em sua dissertação de mestrado, apresenta alguns objetivos críticos para se chegar a uma prática emancipatória:

**Quadro nº 06- Objetivos Críticos para uma prática emancipatória**

<b>Objetivos Críticos para a aprendizagem de linguagem</b>	<b>Estratégias</b>
1.Reconhecer como as pessoas que detêm o poder selecionam a linguagem que é usada para descrever pessoas, coisas e eventos.	1.Prática de análise de entrevistas e observação das relações de poder em ação.
2.Compreender como muitos tipos de linguagem, especialmente a linguagem escrita, foram moldados por grupos sociais de maior prestígio e parecem excluir outros tipos. É isso que os faz difíceis de entender, difíceis de usar confiantemente ou difíceis de escrever.	2.Consciência da legitimação da variedade padrão, defesa do próprio uso linguístico e insistência no direito de usá-lo, por meio de publicações, inclusive.
3.Compreender como o status relativo dos participantes envolvidos na interação afeta o modo como usamos a linguagem (por exemplo, a interação médico-paciente).	3.Consciência da dominação da conversação por determinados grupos.
4.Reconhecer que quando as relações de poder mudam, a linguagem muda também - tanto historicamente quanto entre os indivíduos.	4.Discussão sobre as várias identidades sociais e seus direitos e suas responsabilidades.
5.Compreender como o uso da linguagem pode tanto reproduzir como desafiar relações de poder existentes.	5.Prática de análise das várias perspectivas presentes nas leituras, decorrente da heterogeneidade de sujeitos - desnaturalização de perspectivas por meio de simulação de papéis.
6.Valorizar a variedade falada.	6.Uso de padrões alternativos de interação (por exemplo, diálogo na escrita acadêmica).
7.Reconhecer que a linguagem pode tanto ser ofensiva quanto mostrar respeito - e escolher o uso da linguagem de acordo.	7.Desenvolvimento de capacidades coletivas de linguagem, mais do que habilidades individuais.
8.Reconhecer quais possibilidades de mudanças existem em circunstâncias correntes e as barreiras que existem.	8.Escolha e práticas de modo de falar e escrever menos impositivos. Menos interrupção, permitindo mais turnos aos outros. Prática de leitura e de escrita e conversação com propósitos reais e

	em situações concretas e com interlocutores concretos.
9. Aprender como discutir, se for o caso, desafiar as práticas de linguagem existentes em circunstâncias particulares e como opor-se à prática de linguagem convencional, se houver interesse.	9. Consciência de que as regras de adequação e apropriação não são fixas, mas sujeitas a forças sociais. Consciência dos momentos em que é mais conveniente a adequação às convenções da linguagem ou o seu desafio, pesando os riscos.

Fonte: Rios (1998, p. 47-49)

Durante o desenvolvimento desse projeto, percebi que tanto os objetivos quanto as estratégias para se chegar a práticas de linguagem emancipatórias foram contemplados. No entanto, gostaria de salientar um objetivo e uma estratégia especificamente.

No grupo focal realizado ao término do projeto, algumas falas me chamaram a atenção. Quando perguntei aos/às participantes (moradores/as do Pôr do Sol) o que o projeto havia agregado em suas vidas, duas pessoas se manifestaram e trouxeram à tona as relações existentes entre linguagem, identidades e relações de poder. Veja:

*Félix: olha professora, eu antes tinha medo de falar com as pessoas. Quando cheguei aqui nas aulas, a professora tinha que pedir para eu falar. Agora não, eu já acho que estou falando até demais.*

*Naldão: professora, eu ajudo o padre na igreja. Quando eu comecei a participar das aulas, fui me sentindo mais seguro tanto para escrever quanto para falar. Antes, quando o padre chegava perto de mim, eu nem sabia o que eu ia dizer mais para ele.*

Diante dessa exposição, levanto as seguintes questões que vão ao encontro do que propõe as teorias que dão base a esse estudo, uma delas a CLC.

Explico a eles/as as seguintes questões:

- Vivemos em uma sociedade e as relações são relações de poder;
- A linguagem permeia essas relações sociais e se molda a elas;
- Que todas as pessoas, independente dessas relações, têm direito à voz e à participação social;

- Que o projeto almejava promover práticas de linguagem que dessem a eles/as maiores condições de inserção e participação social. Após os meus comentários, os/as educandos/as retomam seus turnos e falaram:

*Félix: com o projeto, eu me sinto mais seguro para falar, a escrita ainda precisa melhorar muito.*

*Naldão: professora, hoje eu não tenho mais medo quando o padre chega perto de mim, respiro e falo.*

E eu encerro esse momento parabenizando a todos/as pelas conquistas e encorajando-os/as a usarem a linguagem sempre considerando suas práticas sociais. Assim, finalizo esse tópico da tese com as reflexões de Rios (2015) e Street (2014) sobre a relação indispensável a meu ver, entre letramento e CLC.

Street (2014, p.149 com base em Fairclough,1992) ressalta a importância da CLC para a perspectiva do letramento como prática social crítica. Nesse sentido, segundo o autor, a CLC surge não como um luxo, mas como uma necessidade de se pensar e usar a linguagem considerando as relações sociais.

Já Rios (2015, p.154), ao fazer um breve apanhado sobre a CLC, destaca:

Resumidamente, essa teoria trata das relações de poder no uso concreto da linguagem, ou seja, como esta constrói, dada a sua mobilização por locutores, posicionamentos de subordinação ou de crítica a relações de dominação, posicionamentos que por sua vez contribuem para a construção de identidades fortalecedoras ou enfraquecedoras dos (as) participantes nas interações. Em decorrência da intervenção pedagógica por meio da CLC, alguns objetivos críticos e emancipatórios do trabalho pedagógico são ressaltados, como por exemplo, reconhecer como as pessoas que detêm o poder selecionam a linguagem que é usada para descrever as pessoas, coisas e eventos; compreender como muitos tipos de linguagem, especialmente a linguagem escrita, foram moldados por grupos sociais de maior prestígio e parecem excluir outros tipos (JANKS e IVANIC,1992). A teoria de CLC é uma aplicação à educação da Teoria Social do Discurso, na ADC e nos estudos críticos de linguagem.

Com as palavras do autor acima finalizo esse tópico enfatizando que a CLC permeou todas as atividades que foram desenvolvidas ao longo desse trabalho de doutorado e apresento o próximo capítulo que é uma extensão das reflexões realizadas até esse momento.

No capítulo a seguir, faço a apresentação teórico-prática de uma atividade de letramento desenvolvida com os/as participantes da pesquisa. Discorro sobre o Letramento Multimodal e ADC e seus usos nas práticas sociais em que estão envolvidos/as.

## CAPÍTULO IV

### OFICINA DE LETRAMENTOS



“Brasileiros mostram suas forças e estão em busca de seus direitos”



Texto produzido pelos/as educandos/as do projeto com auxílio das professoras

#### 4.1 Oficina de Letramentos no Pôr do Sol

Apresento neste capítulo da pesquisa uma oficina de letramentos que foi realizada com os/as educandos/as do projeto com meu auxílio e das professoras. A oficina aconteceu no ápice das discussões acerca da abertura e do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff entre 2015 e 2016. As atividades desenvolvidas objetivaram refletir criticamente sobre a situação política que o país vivia no momento, por meio das experiências dos/as educandos/as, das leituras, dos debates e das produções textuais realizadas. Para tanto, recorreremos às contribuições das seguintes áreas: Consciência Linguística Crítica, Análise de Discurso Crítica e a Teoria Semiótica Social da Multimodalidade.

Antes de iniciar o relato e a análise dessa experiência, gostaria de mencionar algumas discussões preliminares sobre texto que adotamos ao longo das atividades propostas. Para isso, recorreremos, inicialmente, à Teoria Semiótica Social da Multimodalidade, tendo em vista que nos últimos anos, temos vivido uma verdadeira transformação no conceito de texto. Durante muito tempo, compreendeu-se texto como uma ferramenta linguística cuja função básica era transmitir informações por meio apenas da linguagem verbal. Podemos perceber, por meio das práticas sociais em que nos inserimos, a presença de textos que combinam linguagem verbal, imagens, cores, formas e formatos diferenciados.

Oliveira (2013, p.1) destaca que:

nas práticas sociais pós-modernas, os cidadãos estão cada vez mais sendo expostos à leitura de textos que misturam escrita, layout, imagens, som e objetos 3D. Entretanto, apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar, ainda é insuficiente a sistematização do uso dessas imagens para fins pedagógicos. Nesse sentido, nas últimas décadas, pesquisas realizadas em diferentes correntes da linguística têm dedicado parte de seus estudos ao que se refere “às práticas do multi(letramento)” como instrumento do exercício da cidadania.

A multimodalidade faz parte de qualquer atividade de interação, pois ao interagirmos com alguém, seja por meio da escrita, seja por meio da oralidade, utilizamos diferentes recursos para construirmos nossos textos, o que pode se confirmar nos textos que circulam socialmente. Diferentemente de uma ou duas décadas atrás, os textos hoje se organizam com muito mais intensidade em torno de



múltiplas semioses, como por exemplo, uma mensagem em aplicativos de bate-papos. Em suportes como esses, podemos encontrar: o texto escrito em formatos diversos, imagens, sons, cores, movimentos, etc. Vale ressaltar que essas semioses não são inseridas nos textos de maneira aleatória, pelo contrário, conforme Kress e van Leeuwen (1996 apud FERRAZ, 2005, p.2-3):

um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção ou leitura dos textos; cada modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação, produzidas culturalmente; tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre esses textos, o interesse do produtor é a convergência de um complexo de fatores; históricos, sociais e culturais, contextos sociais atuais, inclusive perspectivas do produtor do signo sobre o contexto comunicativo.

Face ao exposto e às necessidades dos/as educandos/as de produzirem textos diversos, iniciei as atividades discutindo com eles/as o que entendiam por texto, o que consideravam ou não como texto, até chegarmos a uma perspectiva mais ampla: considerando os textos nas práticas sociais. Veja o relato:

#### **4.2 Relato de Experiência: aula sobre texto multimodal com adultos e idosos no Pôr do Sol**

O evento de letramento<sup>18</sup> ora descrito foi realizado no começo da minha pesquisa de doutorado e teve a duração de 5 semanas. As aulas aconteceram aos sábados pela manhã na Capela Nossa Senhora Aparecida, no Pôr do Sol. Comparecerem ao evento pessoas com idades e experiências com leitura e escrita diversificadas.

Considerando que um dos desejos desses/as educandos/as era ler e escrever textos diversos, tais como: cartas, e-mails, mensagens no celular, entre outros, comecei a aula perguntando a eles/as o que entendiam como texto. Diante da minha indagação, responderam:

*Cora: é o que está escrito.*

*Félix: são as palavras.*

---

<sup>18</sup>Eventos de letramento são especificamente uma dada atividade social em que a escrita se faz presente e desempenha um papel central. (BARTON, 1994, p.34)

José: *é tudo que conseguimos ler.*

Naldão: *é tudo que tem significado.*

Diante das colocações, eu perguntei:

Marli: *mas somente o que está escrito é texto?*

Todos foram unânimes em responder que sim, apenas o texto escrito poderia ser considerado um texto.

Então, voltei a questioná-los: e uma imagem não significa nada? Quando vocês veem uma imagem, ela não desperta nada, nenhum sentimento em vocês?

Félix: *Uma foto traz muitas lembranças.*

Cora: *Lembramos de coisas que para nós já tinha passado.*

Após as colaborações dos/as presentes, eu apresento um conceito de texto que eles/as não possuíam inicialmente. Para isso, retomo suas falas e relaciono-as com a definição de texto apontada por Magalhães (2009, p.20)

Esta unidade é denominada de “texto”, agora entendida como unidade de significado em que se faz uso de recursos semióticos verbais, orais ou escritos, e não-verbais, como imagens, sons, gestos, dentre outros; analisado como um evento num dado contexto sociocultural e histórico de produção, de distribuição e de consumo.

Então eu retomo o turno e falo:

Marli: *Muito bem! Então vamos lá. Como seu Naldão explicou, texto é tudo que tem significado, então podemos concluir que uma imagem também pode ser entendida como um texto? Para essa pergunta, todos responderam que sim.*

Marli: *Joia pessoal, vamos em frente. Agora eu quero que vocês observem essa figura e depois me digam o que ela representa para vocês.*

Dando sequência à aula, foi apresentada a eles a seguinte imagem<sup>19</sup>:

**Figura nº 12** - Propaganda do Maior São João do Cerrado



Fonte: Praça dos Nordestinos - Centro de Ceilândia (DF)

Diante da figura, os/as educandos/as responderam:

*Naldão: pra mim, me lembra festa junina.*

*Cora: pra mim também.*

*Félix: uma festa.*

*José: mas professora, tem um monte de coisas que lembra a Paraíba, o Nordeste, sem falar que tem um andaime para segurar a Kombi.*

*Rita: ah, lembra as festas de São João, como era bom!*

---

<sup>19</sup> Foi apresentado esse texto, porque ele é a base da Festa: O Maior São João do Cerrado que acontece em Ceilândia e porque grande parte dos participantes do projeto são nordestinos.

Após essas colocações, eu retomo a conversa com eles/as e começo a explorar o que ainda não perceberam. Para isso, fiz os seguintes questionamentos:

**Marli - A figura: O que ela expressa? Qual o seu objetivo? O que é feito para que esse objetivo seja alcançado?**

A resposta para esse questionamento foi a seguinte:

*Naldão: a imagem da Kombi lembra as pessoas que vêm do Nordeste aqui para Brasília tentando uma vida melhor, aí elas trazem tudo que têm.*

Então eu volto a perguntar:

**Marli: por que ela foi colocada no Centro de Ceilândia? Em cima de um andaime?**

*Naldão: para chamar a atenção.*

*José: é porque ali no Centro de Ceilândia passa muita gente todo dia, então as pessoas vão ver e vão para a festa.*

**Marli: então o objetivo é convidar as pessoas para a festa?**

*Rita: Sim.*

**Marli: será que o objetivo final é somente convidar as pessoas para a festa?**

*Naldão: acho que não, eles querem ganhar com isso, é claro!*

*Toinha: se não fosse pra ganhar, não faziam a festa!*

Nesse momento da atividade, recorro às contribuições da CLC, já apresentada no capítulo anterior, na perspectiva de oferecer aos/às participantes da pesquisa um olhar mais crítico sobre os textos a que têm acesso. Fairclough (2016, p.306) destaca que “A CLC objetiva recorrer à linguagem e à experiência discursiva dos próprios aprendizes, para ajudá-los a tornarem-se mais conscientes da prática em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos: das forças sociais e interesses que a moldam [...]”.

Nesse momento, também recorro à ADC e à Teoria Semiótica Social da Multimodalidade. Início o relato estabelecendo algumas relações entre a ADC e a proposta realizada.

#### **4.3 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA (ADC): UM MODELO TEÓRICO-METODOLÓGICO TRANSDISCIPLINAR**

A ADC teve um marco no começo dos anos 90, em um simpósio que ocorreu em Amsterdam. Contribuíram com as discussões nesse momento Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak, autores/as que, apesar de enfoques distintos, trouxeram um olhar tanto linguístico quanto social sobre os estudos de linguagem. Kress (1989 apud Wodak; Meyer, 2003, p.24) pontua que:

- A linguagem é um fenômeno social;
- Não só os indivíduos, mas também as instituições e os grupos sociais possuem significados e valores específicos que se expressam de forma sistemática por meio da linguagem.
- Os textos são as unidades mais importantes na comunicação.
- Os leitores e os ouvintes não são passivos em relação aos textos.

A ADC “[...] em um sentido mais amplo, refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares e transdisciplinares para estudos críticos de linguagem como prática social” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p.12) e nas práticas sociais, o discurso pode ser concebido como um momento da prática social na forma de atividade ou de representação de nossa experiência no mundo. Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p.02), a ADC estabelece um diálogo com outras áreas do conhecimento:

Vemos a ADC trazendo uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro, de forma que a teoria da ADC é uma síntese mutante de outras teorias; não obstante, o que ela própria teoriza em particular é a mediação entre o social e o linguístico – a ‘ordem do discurso’, a estruturação social do hibridismo semiótico (interdiscursividade).

A ADC, por considerar as relações entre linguagem e sociedade, apresenta caminhos para uma análise que desnuda e questiona os problemas sociais que afetam a vida das pessoas, apontando também possibilidades de superação.

A ADC é uma forma de ciência social crítica que é concebida como ciência social destinada a lançar luz sobre os problemas que as pessoas enfrentam por meio das formas particulares da vida social; destinada igualmente a fornecer recursos, com os quais as pessoas se valem para abordar e superar esses problemas. (FAIRCLOUGH, 2003, p.185)

A ADC, dentro dessa perspectiva, rompe com as fronteiras disciplinares que podem existir entre a Linguística e as Ciências Sociais, conferindo assim à linguagem uma dimensão de discurso (FAIRCLOUGH, 2001); e como discurso, compreendemos o uso da linguagem, independentemente de sua forma, nas práticas sociais. Segundo Fairclough (2016, p.94-95),

ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Nessa tese, uso os conceitos adotados por Fairclough (2001) na Teoria Social do Discurso. Para o autor, a forma como o indivíduo fala ou escreve revela quem esse indivíduo é, o que significa dizer que a linguagem, seja ela oral ou escrita, quando utilizada pelas pessoas nos mais variados contextos de uso, revela muito de suas identidades, da forma como elas se veem e como são vistas pelos outros.

Diante do exposto, segundo Fairclough (2016, p.94), existem aspectos construtivos do discurso que devem ser observados pelos analistas de discurso:

O discurso contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como 'identidades sociais' e 'posições de sujeito' para os 'sujeitos' sociais e os tipos de 'eu'...  
O discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas [...].

Além dessas características, foram consideradas nesse estudo as três formas pelas quais o discurso pode ser usado. Apresento esses tipos, apesar de destacar o significado identificacional.

Nas práticas sociais, o discurso constitui três tipos diferentes de significado, que são:

O significado acional relaciona-se ao eixo do poder, ou seja, a 'relações de ação sobre os outros'. Nessa perspectiva é que se entende que gêneros, como maneiras de (inter) agir e relacionar-se discursivamente, implicam relações com os outros, mas também ação sobre os outros e poder.

O significado representacional está relacionado ao eixo do saber. Discurso, como maneiras particulares de representar aspectos do mundo, pressupõe controle sobre as coisas e conhecimento.

O significado identificacional relaciona-se ao eixo da ética. Estilos, maneiras de identificar a si e aos outros pressupõem identidades sociais e individuais, ligadas às 'relações consigo mesmo', ao sujeito moral. (RAMALHO e RESENDE, 2011, p.51).

Vale destacar que, durante a pesquisa, pude perceber que, a despeito de possuírem características próprias, os três significados são dialeticamente articulados nas práticas sociais, ou seja, cada um incorpora traços do outro, de forma que nunca se excluem ou se tornam reduzidos a apenas um deles. Ainda que as nossas discussões a partir de agora se destinem ao significado identificacional, considerarei ao longo das atividades desenvolvidas no Pôr do Sol os três significados.

Além disso, exploro também nessa oficina o quadro tridimensional proposto por Fairclough (2001), que se organiza de acordo com o Quadro 06:

**Quadro nº 07-** Quadro Tridimensional de Fairclough (2001)



Fonte: Fairclough (2001)

Embora não seja o modelo mais atual para a análise de discursos, entendo que ele foi muito significativo para essa oficina, pois por meio dele, articulamos as três dimensões do discurso, considerando, a **análise do texto**, no caso, o vocabulário, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão entre orações e frases, e a estrutura organizacional, isto é, as propriedades organizacionais de larga escala do texto. Em outras palavras, a partir de ferramentas comuns na Linguística, a proposta é verificar como o texto constrói sujeitos e relações de poder, atribuindo significados aos fenômenos sociais.

A **prática discursiva** faz referência às questões relativas ao contexto no qual o texto foi produzido, qual o público-alvo e que impactos ele teve na sociedade. Para tanto, consideramos três elementos importantes: a produção, a distribuição e o consumo.

Por fim, a **análise da prática social** que tem como principal objetivo perceber como o discurso contribui para a manutenção ou transformação do *status quo*, verificando como ele mantém ou transforma ideologias.

Nesse momento, retomo com os/as educandos/as a reflexão inicial a respeito da concepção de texto e de seus usos sociais:



*Marli: pessoal, então nós já sabemos que o texto não se refere apenas ao que está escrito. O texto é composto de outros signos que, muitas vezes, até complementam o sentido do texto, por exemplo: imagens, sons, cores, esses signos podem auxiliar no entendimento do texto, ok? Vamos agora pensar um pouco sobre a linguagem empregada no texto.*

***Marli: Em relação à linguagem empregada: Vocês conhecem todas as palavras empregadas no texto? Por que elas foram colocadas nesse texto?***

Para esses questionamentos, obtive as seguintes respostas:

*Naldão: professora, pra mim a linguagem é fácil, dá pra entender.*

*Milly: são palavras que todos nós conhecemos.*

***Marli: o que elas significam nesse texto?***

*José: acho que é um convite.*

*Marli: é isso mesmo, é um convite para as pessoas irem para a festa.*

***Marli: e pessoal, por que o texto foi colocado no centro de Ceilândia? Em frente à feira de Ceilândia? Em cima de um andaime?***

*Cora: professora, em Ceilândia tem muita gente do Nordeste.*

*Rita: e na feira todo mundo vai e vê o convite para a festa.*

*José: professora, o andaime é usado nas construções para ajudar a levantar as pessoas, para colocar coisas no alto.*

*Saritinha: e com o andaime, fica mais fácil de ver, né seu José?*

***Marli: é isso mesmo e aqui por que o andaime foi usado?***

*José: eu acho que é pras pessoas verem.*

Antes de passarmos para a próxima questão, eu reforcei com os/as educandos/as importância de se explorar o texto, considerando também as questões

referentes aos itens a seguir: vocabulário, gramática e a estrutura textual, segundo Fairclough (2016). Para o autor (op.cit, p.107), os itens listados podem ser pensados em uma escala que vai do vocabulário (“que trata das palavras individualmente”) até a estrutura textual (“que trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos”). Retomando o diálogo, eu expliquei a eles/as:

*Marli: Quando exploramos essas categorias, essas partes do texto, entendemos melhor o texto. Logo em seguida prossigo com a discussão.*

Após esse momento que contempla, inicialmente, a análise textual e a prática discursiva prossigo com a discussão. Veja:

***Marli: pessoal, quem escreveu esse texto? Dessa forma vocês acham que chamou mais a atenção das pessoas? Por quê?***

*Para esses questionamentos, obtive as seguintes respostas:*

*Naldão: quem escreveu este texto deve ter sido alguém que quer ganhar dinheiro com essa festa.*

*Félix: é por que senão ele nem faria a festa.*

Nesse momento da conversa ainda destaco elementos referentes à prática discursiva: a produção do texto (Quem o produziu?), a distribuição do texto (Como foi distribuído? Onde foi distribuído? Por que foi colocado em um local específico?) e, por fim, o consumo textual (Quem são os consumidores desse texto em primeira mão?). Fairclough (2016, p.111) afirma que “a prática discursiva [...] envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais”.

Em relação à produção, o autor destaca que “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos” FAIRCLOUGH (2016, p.111). No caso do texto analisado nessa oficina, por meio da reflexão realizada com os/as educandos/as e professoras -, procurei junto com eles/as entender os porquês da produção daquele texto, explorando questões, possivelmente básicas, tais como

quem produziu o texto até questões, talvez mais complexas para o meu contexto de pesquisa, como por exemplo: qual o objetivo dessa produção?

Em relação ao consumo, fundamentei os questionamentos e a análise nas reflexões realizadas por Fairclough (2016, p.112, trad. de Magalhães):

Os textos também são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos. Isso tem a ver parcialmente com o tipo de trabalho interpretativo que neles se aplica (tais como exame minucioso ou atenção dividida com a realização de outras coisas) e com os modos de interpretação disponíveis, - por exemplo, geralmente, não se leem receitas como textos estéticos ou artigos acadêmicos como textos retóricos, embora ambos os tipos de leitura sejam possíveis.

Nesse momento da atividade, proponho questionamentos para que analisem criticamente o texto sobre o Maior São João do Cerrado. A imagem que estão vendo, é somente uma imagem? Por que ela foi colocada no Centro de Ceilândia? Que relação se estabelece entre a imagem e o público de Ceilândia? Vale ressaltar que o grupo que interagiu comigo era formado por pessoas com idades e experiências escolares bem distintas, por exemplo, seu Félix só estudou até a 3ª série, na roça, idade: na época 64 anos de idade. Já o seu Naldão, finalizou o ensino médio e tinha, na época, pouco mais de 50 anos de idade. Além disso, nessa mesma discussão, contávamos com as presenças das professoras que estavam fazendo um curso de graduação e das alfabetizandas.

No que tange à distribuição, entendemos que, a distribuição do texto foi feita de forma simples (cf. Fairclough, 2016, trad. de Magalhães), pois foi realizada num contexto específico considerando uma situação particular que era a festa do Maior São João do Cerrado. No entanto, apesar de possuir uma distribuição simples, reforçamos o caráter totalmente intencional dessa distribuição; para isso levei o grupo a pensar:

**Marli: *Se a imagem tivesse em outro local de Brasília, será que o objetivo do produtor do texto teria sido alcançado?***

Quando eu fiz essa pergunta, todos/as que estavam presentes afirmaram que não, pois se essa imagem fosse colocada, por exemplo, no Lago Sul ou Norte, muitas pessoas não se identificariam com ela. Nesse momento, eu perguntei:

**Marli: pessoal e, por que essa identificação não aconteceria?**

*Naldão: por que, eu acredito, que no Lago não tenha a mesma quantidade de paraibanos que temos em Ceilândia.*

Nesse momento, eu ratifico as colocações do educando e sigo com a análise.  
Veja:

Dando sequência à análise textual realizada com meus/minhas colaboradores/as de pesquisa, questiono:

**Marli: muito bem pessoal, vamos para nossa próxima questão: Que aspectos da cultura nordestina são resgatados no texto e como são resgatados?**

Veja as respostas:

*Rita : vixi professora, tem panela, colher de pau, pano de chita, chapéus, tem coisa demais.*

*José: só quem é do Nordeste é quem sabe dessas coisas.*

**Marli: e o que elas significam para os nordestinos?**

*Cora: nossa, acho que a saudade de sua terra.*

*Marli: isso mesmo, esses objetos foram colocados em cima da Kombi para chamar a atenção das pessoas, principalmente dos nordestinos que, ao vê-los, terão lembranças de sua terra natal.*

*Marli: nossa, vocês estão demais, então vamos para nossas próximas perguntas?*

Na próxima questão, instigo-os a pensarem sobre a questão da identidade que está sendo abordada no texto em análise:

**Marli: Esse texto reforça a identidade do povo nordestino que reside em Ceilândia?**

*Naldão: sim, só de mostrar a festa, já reforça quem é o povo nordestino.*

**Marli: e quem é o povo nordestino?**

*Naldão: é um povo sofredor, mas que gosta de festa.*

*Cora: e gosta mesmo.*

*Nana: eu mesmo já lembro da professora Marli que adora um forró.*

*Marli: é isso mesmo, minha família é toda do Nordeste e, eu adoro as festas, principalmente quando tem um forrozinho, é bom demais.*

*Cora: é mesmo, e as coisas da Kombi também mostram quem são os nordestinos.*

Nesse momento da análise recorro a uma categoria proposta pela ADC, que é a identidade. Começo a trabalhar como essa identidade aparece no texto, como as pessoas se identificam e por que se identificam com o texto em análise. De acordo com Ramalho e Resende (2011, p.67):

Além de ser um modo de representar o mundo e de (inter) agir nele, a linguagem como discurso também é um modo de identificar a si mesmo e a outros. Contribui para a constituição de 'modos particulares de ser', ou seja, para a formação de identidades sociais ou pessoais particulares.

Com base nessas perguntas, foram exploradas as seguintes categorias propostas por Fairclough (2001), na dimensão texto: vocabulário e estrutura textual, por serem importantes na compreensão desse texto. A segunda dimensão é prática discursiva. Nessa dimensão, deu-se enfoque às seguintes categorias: produção, distribuição e consumo. A terceira dimensão é a prática social. Nessa dimensão, o discurso passa a ser visto como uma ação social com relações de ideologia e poder. Para tanto, foram consideradas as relações ideológicas e identitárias das pessoas que moram em Ceilândia. Vale ressaltar que as perguntas não foram aprofundadas porque se tratava da primeira aula com a integração da ADC, CLC, letramento e multimodalidade. Nessa atividade, conferi especial atenção à identidade, assunto tão importante para eles/as que vivem em um contexto que muito mais exclui do que inclui, um contexto em que as identidades são enfraquecedoras e, muitas vezes, desvalorizadas, por muitos motivos, dentre eles, posso citar a privação da leitura, da escrita e de seus usos nas práticas sociais.

No outro encontro, foram trabalhadas algumas categorias da Multimodalidade propostas por Kress e van Leeuwen (1996).

Eu comecei a aula retomando o texto sobre a festa de São João. Perguntei a eles/as se sabiam por que os produtores daquele texto tinham colocado as imagens e o texto escrito no local onde se encontravam (parte superior, centro do texto, por exemplo) e eles/as me responderam:

*Cora: Professora, porque eles queriam dividir as partes do texto.*

*Rita: Para destacar.*

*Naldão: Para chamar a atenção.*

Após as colocações, eu expliquei que estávamos diante de um texto multimodal que, segundo Silvestre (2015, p.98) “é, por conseguinte, uma unidade de significação, constituída pelos recursos semióticos dos diversos sistemas escolhidos pelo produtor de texto, num contexto de situação, para determinados fins comunicativos”.

Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) ratificam essa colocação ao afirmarem que: qualquer texto escrito é multimodal, composto por mais de um modo de representação. Normalmente, todo o texto carrega outras formas de representações, além do modo verbal, que não podem ser ignoradas porque desempenham relevante papel na construção do sentido. Em seguida, apresentei aos alunos algumas categorias importantes para a compreensão de um texto multimodal.

Nesse tipo de texto (multimodal), de acordo com Santos (2011, p.94):

Cada modo semiótico tem potencialidade para representar e comunicar significações, para formar signos motivados em relação aos níveis comunicativos. Assim, são necessárias algumas categorias para a análise do modo visual, de forma que a composição concatene os significados representacionais e interativos da imagem entre si por meio de três sistemas que inter-relacionados: valor da informação, saliência e projeção e framing.

Ainda segundo a autora (op. cit.), seguem os três sistemas:

1. Valor da Informação: a localização dos elementos dota-os de valores informacionais específicos vinculados às várias zonas de imagem. Segundo a autora, as relações Dado-Novo, Real-Ideal podem estruturar as associações, tanto de uma composição textual, quanto entre texto e imagem.

**Quadro nº 08: Valor da Informação**

<b>Eixo Horizontal:</b>
<p><b>Dado:</b> o lado esquerdo parece ser o lado da informação-chave, à qual o leitor deve prestar atenção particular; algo que se presume que o leitor já sabe, como parte de sua cultura.</p> <p><b>Novo:</b> o lado direito é o novo, a mensagem, o que está em questão, algo que ainda não é conhecido, ou ainda não é familiar para o leitor.</p>
<b>Eixo Vertical:</b>
<p style="text-align: center;"><b>Real:</b> tende a ser mais informativa e prática.</p> <p style="text-align: center;"><b>Ideal:</b> tende a um apelo emotivo e nos mostra o que pode ser.</p>

Fonte: Santos (2011, p.94)

2.Saliência e Projeção: grau pelo qual um elemento propicia atenção a si mesmo; os elementos são designados para atrair a atenção do espectador para diferentes graus, tais como:

- a- Localização em primeiro ou segundo plano;
- b-Tamanho relativo;
- c- Contraste em cores;
- d- Diferenças de nitidez.

3.*Framing*: presença ou ausência de mecanismos de enquadramento, que são concebidos pelos demais elementos que criam linhas divisórias, conectam ou desconectam os elementos da imagem, de alguma maneira.

Essas categorias foram explicadas aos/às educandos/as da seguinte forma:

*Marli: pessoal, o lado esquerdo da página traz, geralmente, as informações já conhecidas ou pressupostas, que são denominadas de elemento Dado, já o lado direito é considerado de maior evidência, apresentando o elemento Novo. A saliência é o fator que atrai o olhar das pessoas para um ponto específico da imagem. Os*

*elementos mais salientes destacam-se geralmente por fatores como: tipo de imagem, tamanho, cores ou perspectiva. Além disso, quando o elemento está posicionado no centro da página, é denominado elemento Central, enquanto que, nas margens, o elemento é marginal. Segundo a teoria, o posicionamento da imagem nos eixos superior e inferior da página também produz significados, discriminados pelos autores como Ideal e Real. No eixo superior, as informações são normalmente generalizadas, denominadas de Ideal; já no eixo inferior, está o item informativo mais específico, denominado Real (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996).*

Vale destacar que ficamos apenas com essas categorias e não utilizamos as questões relativas ao enquadramento, até porque era uma aula inicial que abordava algumas categorias da multimodalidade.

Foram escolhidas essas categorias, pois, de acordo com Ormundo (2010, p.24), ao fazer referência aos estudos realizados por Kress e van Leeuwen (1996): [...] a forma de apresentação das imagens nos textos está diretamente vinculada aos significados representacionais e interativos, podendo produzir determinados sentidos".ORMUNDO (2010, p.24) com base em Fairclough (2006) ratifica as afirmações de Kress e van Leeuwen (1996) ao enfatizar que "as escolhas entre os diversos modos semióticos que participam da configuração textual não são arbitrárias, mas constituídas pelos diversos contextos sociais em que se inserem".

Além da integração da ADC, dos estudos da multimodalidade, utilizo-me mais uma vez das perspectivas da CLC que, segundo Fairclough (1992, tradução de Magalhaes, 2016, p.306):

A CLC objetiva recorrer à linguagem e à experiência discursiva dos próprios aprendizes, para ajudá-los a tornarem-se mais conscientes das práticas em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos: das forças sociais e interesses que a moldam, as relações de poder e ideologias que a investem; seus efeitos sobre as identidades sociais, relações sociais, conhecimentos e crenças; e o papel do discurso nos processos de mudança cultural e social (incluindo a tecnologização do discurso). Mediante a conscientização, os aprendizes podem tornar-se mais conscientes das coerções sobre sua própria prática, e das possibilidades, dos riscos, e dos custos do desafio individual ou coletivo dessas coerções, para se engajarem em uma prática linguística emancipatória.

No 3º encontro, ao entrar na Capela, os/as educandos/as conversavam calorosamente sobre a situação política do Brasil. Uns defendiam o *Impeachment* da



presidenta Dilma, outros eram contra. Diante da discussão, eu perguntei o que era *Impeachment* e tiveram dificuldades para responder. Então eu disse que levaria no próximo encontro um texto sobre esse tema e que depois faríamos um texto multimodal sobre o tema em estudo. Nesse dia, fizemos o debate geral sobre o *Impeachment* da presidenta Dilma, considerando as informações veiculadas pela mídia.

Na quarta aula, combinamos que ficaríamos a manhã toda na Capela para executarmos as atividades propostas. No primeiro momento da aula, levei a reportagem abaixo sobre o *Impeachment* da presidenta, fizemos a leitura do texto apresentado a seguir, falamos sobre os prós e os contras da realização desse processo que foi instaurado contra a então chefe do Poder Executivo.

### **VEJA 8 RAZÕES A FAVOR E CONTRA O IMPEACHMENT DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEF**

A presidente Dilma Rousseff (PT) tem sido alvo de políticos da oposição e juristas que defendem o seu afastamento do cargo. O impeachment, punição máxima a um presidente no exercício do mandato, já foi objeto de 27 pedidos apresentados à Câmara dos Deputados, a quem cabe dar início ao processo. Em 2 de dezembro, um dos pedidos foi acatado pelo presidente da Câmara, Eduardo Cunha (PMDB-RJ).

Para que um presidente da República seja impedido, é necessário que ele tenha cometido os chamados crimes de responsabilidade. São atos, definidos pela Constituição e pela Lei dos Crimes de Responsabilidade, que representam um atentado às principais regras constitucionais e da democracia, como tentar fechar o Congresso Nacional, impedir o direito de voto, auxiliar país inimigo em guerra contra o Brasil ou deixar de enviar dentro do prazo o Orçamento da União ao Congresso Nacional.

O tema do impedimento presidencial tem provocado discussões acaloradas entre partidários do governo e da oposição e motivado uma batalha de pareceres, onde juristas empunham argumentos contrários e a favor do impeachment em laudos jurídicos e artigos na imprensa.

Veja abaixo os principais argumentos de ambos os lados.

### **Argumentos a favor do impeachment**

Pedaladas fiscais são crime de responsabilidade contra a lei orçamentária. O TCU (Tribunal de Contas da União) apontou que o governo da presidente Dilma Rousseff atrasou o repasse de dinheiro a bancos federais para o pagamento de subsídios e benefícios de programas sociais feitos por meio da Caixa Econômica Federal, do Banco do Brasil e do BNDES.

Como os bancos efetivamente realizaram os pagamentos dos programas, o atraso nos repasses proporcionou uma folga no caixa do governo. A prática ficou conhecida como pedaladas fiscais e, segundo o TCU, representa um tipo de "empréstimo" dos bancos ao governo, o que é proibido pela Lei de Responsabilidade Fiscal. O tribunal apontou que foram represados R\$ 40 bilhões em 2014 referentes ao seguro-desemprego, programa Minha Casa, Minha Vida, Bolsa Família, Programa de Sustentação do Investimento (PSI) e crédito agrícola.

O governo diz que a prática não é ilegal, e que os bancos foram remunerados com juros pelo atraso nos pagamentos. Mas os defensores do impeachment argumentam que as pedaladas, além de irem contra a Lei de Responsabilidade Fiscal, configuram crime de responsabilidade contra a Lei Orçamentária, de acordo com o previsto no artigo 10 da lei que define esse tipo de conduta vedada (Lei 1.079/1950).

### **Manobra fiscal teve continuidade em 2015**

No pedido de impeachment mais recente apresentado à Câmara, os juristas Hélio Bicudo e Miguel Reale Junior sustentam que as pedaladas fiscais continuaram neste ano. O argumento tem por base representação do Ministério Público de Contas que apontou o uso da prática também em 2015 e levou à abertura de uma investigação pelo TCU. O ministro Raimundo Carreiro, que será o relator do processo, determinou que a área técnica da corte faça inspeção no Tesouro Nacional, no Banco Central e no Ministério das Cidades, além de três instituições financeiras controladas pela União

(Caixa, BNDES e Banco do Brasil), para confirmar a repetição das irregularidades neste ano.

### **Dilma foi omissa em relação a irregularidades na Petrobras**

A Lei de Crimes de Responsabilidade lista entre os delitos contra a probidade na administração a conduta de "não tornar efetiva a responsabilidade dos seus subordinados, quando manifesta em delitos funcionais ou na prática de atos contrários à Constituição". Esse ponto da lei é usado pelos defensores do impeachment para sustentar que a presidente Dilma Rousseff teria sido omissa em relação às irregularidades envolvendo a Petrobras -reveladas pela operação Lava Jato- por não ter afastado do cargo investigados pela operação. O ministro Edinho Silva (Secretaria de Comunicação) é alvo de inquérito no STF (Supremo Tribunal Federal) e o ministro Aloizio Mercadante (Educação) foi citado em delação pelo dono da UTC, Ricardo Pessoa. Os partidários do impeachment também argumentam que a presidente Dilma era também presidente do Conselho de Administração da Petrobras quando ocorreram parte dos fatos sob investigação, como a compra da refinaria de Pasadena, nos Estados Unidos.

### **Segundo mandato é continuidade do primeiro**

Uma das principais controvérsias jurídicas a respeito de um eventual processo de impeachment contra Dilma Rousseff é se atos praticados no primeiro mandato poderiam justificar o impedimento durante o segundo período na Presidência, após a reeleição. Os que entendem que sim, argumentam que a reeleição promove a continuidade da gestão presidencial e que argumentar em contrário seria abrir criar uma espécie de impunidade relativa as ações do primeiro mandato.

### **Reprovação de contas não é crime de responsabilidade**

Mesmo que o Congresso Nacional siga a orientação do TCU e reprove as contas do governo, isso não seria motivo suficiente para um impeachment, segundo os juristas Celso Antonio Bandeira de Mello e Fábio Konder Comparato, que fizeram pareceres jurídicos a pedido do advogado da campanha eleitoral do PT em 2014,

Flávio Caetano. Além disso, os juristas sustentam que o TCU é apenas um órgão consultivo do Congresso e que, para ter efeito, a reprovação das contas precisaria ser confirmada pelo Legislativo, o que ainda não ocorreu. Como prova jurídica de que a reprovação das contas não é crime de responsabilidade, os especialistas citam que a rejeição das contas pelo Congresso exige apenas maioria simples de votos, enquanto a abertura de processo de impeachment contra o presidente demanda o apoio de dois terços dos parlamentares.

### **Contas de 2015 ainda não foram julgadas nem pelo TCU nem pelo Congresso**

Apesar de o Ministério Público de Contas ter enviado representação ao TCU afirmando que pedaladas fiscais foram praticadas em 2015, o caso ainda não foi analisado pelo tribunal. Além disso, o Congresso Nacional também não julgou as contas deste ano do governo, o que só deve acontecer em 2016. Por isso, o uso das supostas pedaladas de 2015 para abrir um processo de impeachment é visto como um argumento frágil por apoiadores da presidente.

### **Crime de responsabilidade exige ato intencional do presidente**

O entendimento de alguns juristas é de que para ser enquadrado como crime de responsabilidade, os atos do presidente precisam ser intencionais e com o objetivo claro de atentar contra a Constituição. Dessa forma, a figura jurídica da omissão, face a suspeitas de irregularidades, por exemplo, não poderia levar ao impeachment. "Assim, para que se caracterize o crime [de responsabilidade] é indispensável a intenção, a prática de um ato que configure crime", afirma o professor de direito Dalmo Dallari em parecer recente.

### **Mesmo com reeleição, mandatos são independentes**

Apesar de a reeleição manter o mesmo presidente no cargo, os dois mandatos são independentes e não pode haver impeachment durante o segundo mandato por crime de responsabilidade praticado no primeiro, segundo juristas que já opinaram sobre o tema. Um dos argumentos dessa tese é de que o poder do segundo mandato está embasado em uma nova eleição e a soberania do voto popular é um dos maiores

princípios da democracia. Os defensores desse ponto de vista costumam citar o artigo 86 da Constituição, quando diz que "o presidente da República, na vigência de seu mandato, não pode ser responsabilizado por atos estranhos ao exercício de suas funções". Esse trecho é interpretado como uma exigência de que o fato denunciado seja praticado no mandato atual. Também é afirmado que o impeachment não é uma punição ao indivíduo que ocupa o cargo de presidente, mas uma garantia de que o mandatário que praticar atos contra a Constituição poderá ser retirado do cargo. Ou seja, o instrumento deve ser usado contra ameaças atuais à Constituição.

Logo após o debate, propus aos educandos/as que fizessem cartazes sobre o tema da aula. Neles, os/as educandos/as inseriram informações sobre o país que temos e o país que queremos. Nessa atividade, lançamos mão de algumas categorias propostas por Kress e van Leeuwen (1996), tais como: dado, novo, real, ideal, centro, margem. Destacamos as cores e os formatos das palavras (letras). Em relação à ADC, voltamos a destacar a escolha vocabular e a estrutura textual. Em relação à escolha das palavras, alguns/mas afirmaram que escolheram as palavras: Brasil (por se tratar do nosso país), o verbo mostrar (porque causa impacto) e a expressão 'a tua cara' (porque mostra quem é o povo brasileiro). Quanto à estrutura textual, escolheram frases curtas, diretas e que mostrassem a indignação do povo brasileiro. Veja algumas figuras:

**Figura nº 13 - Brasil, mostra a tua cara!**



Fonte: Dados da pesquisa

**Figura nº 14 - Brasil, mostra a tua cara!**



Fonte: Dados da pesquisa

A segunda dimensão trabalhada foi prática discursiva. Nessa dimensão, deu-se enfoque às seguintes categorias: produção, distribuição e consumo. Em relação a essas categorias, os/as educandos/as disseram que eles/as eram os produtores/as desses textos (brasileiros/as que estavam sofrendo na pele os problemas causados pela política brasileira). Os textos ficariam expostos na Capela, especificamente na sala de aula, que é bastante visitada por pais e alunos da catequese. E os consumidores seriam todos que entrassem na sala de aula.

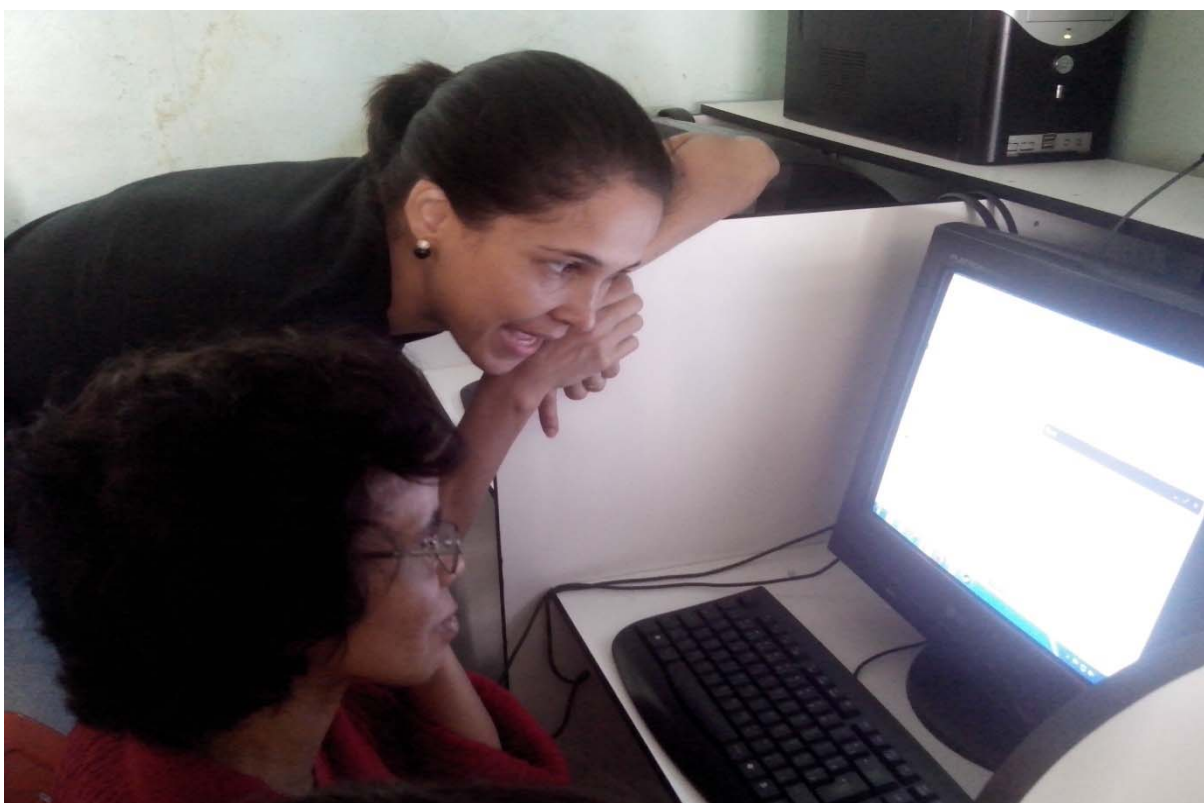
A terceira dimensão discutida foi a prática social. Nessa concepção, o discurso passa a ser visto como uma ação social com relações de ideologia e poder. Para tanto, foram consideradas as relações ideológicas e identitárias das pessoas que moram no Brasil. Os/as educandos/as fizeram questão de destacar que os cartazes produzidos mostravam a real identidade do povo brasileiro que não se acomoda diante dos problemas enfrentados.

Na última semana dessa etapa do projeto, perguntei a eles/as quem sabia utilizar o computador, apenas os educandos que finalizaram o ensino médio<sup>20</sup> disseram que faziam algumas coisas, como: digitar um texto, enviar um e-mail. Os outros disseram que nunca tinham chegado perto de um, não sabiam nem usar o celular direito!

Diante dessas colocações, produzimos cartazes sobre o tema em estudo e depois eu fiz a eles/as o convite de irmos a uma *lan house*, lá mesmo em Ceilândia para aprenderem como produzir textos no computador. Todos/as ficaram muito felizes e aceitaram. Veja a figura 15.

Na *lan house*, eu e algumas professoras coordenamos as atividades: ensinamos a ligar, desligar o computador, a escrever frases no Word, a pesquisar na internet e fizemos o mesmo texto multimodal da aula anterior no computador.

**Figura nº 15 - Produzindo textos no computador**



Fonte: dados da pesquisa

---

<sup>20</sup> Nesse dia, tínhamos dois alunos que finalizaram o ensino médio: Carlão e Naldão.

**Figura nº16 - Produzindo textos no computador**



Fonte: dados da pesquisa

Para eles/as, tudo era novidade: as professoras ensinavam a inserir imagens, a digitar as frases, a pesquisar no Google etc. Ao final, cada pequeno grupo formou seu texto. Veja:



## Texto I

“A Câmara dos Deputados deu início à sessão de votos, dia 15 de abril de 2016, em que os parlamentares



“Caso ocorra o impeachment, Michel Temer assume a presidência.”



Creative Commons - CC BY 3.0 - Manifestação contra o impeachment de Dilma, no Largo da Batata, em São Paulo/Foto: Roberto Parozotti/Cat



Autores: Educandos/as e Professoras do projeto

## Texto II

“Brasileiros  
mostram suas forças  
e estão em busca de  
seus direitos”



Autores: Educandos/as e Professoras do projeto

Após a realização das atividades, perguntei se tinham gostado da experiência com o computador e eles/as responderam:

*Félix: Vixi, é bom demais. Por isso que os meninos lá de casa não saem de cima! Eu quero um bicho desse para mim!*

*Cora: Eu gostei, mas é difícil encontrar as letras e fazer as pesquisas.*

*Naldão: A atividade foi muito boa, nunca imaginei que as cores, os lugares das informações podiam influenciar no texto. Eu achava que era só para enfeitar!*

Foi também realizada a seguinte pergunta: Vocês entenderam a organização do texto que fizeram? Por que escolheram cada lado? Por que colocaram frases

significativas no plano ideal? Entenderam a relevância das cores para o sentido do texto? Entenderam a função social dos textos produzidos?

Todos responderam que sim. E eu finalizei o encontro dizendo:

*Marli: Agora vocês sabem o que é um texto multimodal e sabem também que as escolhas que fazemos em um texto não são aleatórias, mas que o uso de signos variados na produção de um texto não é neutro, pelo contrário, essas escolhas são motivadas, inclusive pelos interesses de seus produtores.*

Em todos os espaços, encontramos textos que se constituem de signos tanto linguísticos como não linguísticos diversos. No entanto, além dessa característica, é preciso perceber que esses signos se organizam ou são organizados almejando atender, muitas vezes, a uma ideologia capitalista que se serve não só da imagem, mas também das palavras para atingir a seus objetivos.

Sendo assim, na sociedade em que vivemos não basta saber ler e escrever, reconhecer os aspectos gramaticais, é indispensável ir além e perceber o que de fato as palavras querem dizer, seus reais objetivos. Para tanto, é mister que o/a professor/a tenha uma formação sólida de tal forma que possa ministrar suas aulas considerando as necessidades linguístico-sociais de seus alunos, o que pode demandar uma variedade significativa de gêneros e de tipos textuais, sendo boa parte desses constituídos por textos multimodais. Nesse contexto, entendo ser necessário uma pequena reflexão sobre Letramento Digital que compreende as práticas sociais de leitura e de produção de texto em ambientes digitais, tais como o computador e o celular, com atividades, tais como: produção de e-mails. É relevante entendermos que o letramento digital relaciona-se com a multimodalidade, pois

as informações são apresentadas usando não apenas elementos linguísticos como palavras, frases, mas também animações, vídeos, sons, cores, ícones. Saber ler e produzir textos explorando essas linguagens faz parte das competências dos digitalmente letrados, com exigências sociais e motivações pessoais cada vez mais precoces. (RIBEIRO, 2014, p. 182)

Percebo que as atividades desenvolvidas no Pôr do Sol favoreceram a inserção, mesmo que mínima, nesse contexto digital, por meio de atividades diversas,

tais como: envio de mensagem no celular, produção de textos multimodais no computador, produção de e-mails entre outras. Para Xavier:

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2014 p. 1)

Nesse sentido, Royce & Heberle (apud Nascimento, Bezerra & Heberle, 2011, p.549) destacam:

[...] é importante reforçarmos o trabalho com multimodalidade em sala de aula, pois a nossa sociedade vive uma nova configuração de práticas textuais que exigem formação atualizada de professores para serem capazes de desenvolver a 'competência multimodal', capacitando aos nossos discentes a terem uma postura ativa e mais crítica diante dessa nova configuração.

Dando sequência às oficinas de letramentos, apresento a seguir a atividade sobre o lixo que os/as educandos/as solicitaram no início do projeto. Essa atividade foi disponibilizada em capítulo diferente, pois ela não só discute criticamente com os/as educandos/as sobre o lixo existente no Pôr do Sol como também propõe uma conscientização-ação deles/as acerca do tema em questão.

## CAPÍTULO V

### OFICINA DE LETRAMENTOS

# LIXO É NO LIXO

*Cuidado com o lixo, manuseie o corretamente, pois pode causar doenças perigosas!*

H  
CÓLERA

P  
A  
TÉTANO

VERMINOSES

TRACOMA

E muitas outras...



VOCÊ SABIA ?

Tempo para decompor-se:

CIGARRO - 2 ANOS

CHICLETE - 5 ANOS

LATA DE ALUMÍNIO - 200 A 500 ANOS

VIDRO - 1 MILHÃO DE ANOS



**NÃO BRINQUE COM O LIXO!**

**Texto produzido pelos/as educandos/as e pelas professoras do projeto.**

## 5.1 Oficina de Letramentos:

Neste capítulo apresento e discuto a oficina sobre LIXO realizada a pedido dos/as educandos/as que teve como objetivos: refletir criticamente acerca do lixo e dos problemas que pode acarretar aos/às moradores/as do Pôr do Sol, bem como promover uma mudança não só no comportamento individual frente ao lixo, mas mudanças da comunidade frente a esse problema, por meio de práticas de leitura e de escrita, considerando o contexto dos/as meus/minhas colaboradores/as de pesquisa.

Apresento uma sequência de atividades que parte de uma situação-problema-desafio a qual considera as possibilidades de conscientização acerca do problema tratado - o LIXO - e uma mudança de comportamento em relação a esse problema, por meio de atividades de leitura, de escrita e de debate. Este relato de experiência está organizado em dois momentos: no primeiro momento, resgato alguns pressupostos que são basilares para as reflexões aqui empreendidas e logo em seguida apresento e discuto as atividades relacionando-as e considerando-as nas práticas sociais.

Antes de propor as atividades aos/às educandos/as, me fundamentei em Street (2010), o qual propõe que as práticas de letramento considerem as situações e as demandas sociais das pessoas. Diante da colocação feita pelo autor, logo no começo do projeto, solicitei aos/as educandos/as que apontassem situações-problemas-desafios que eles/as viam no Pôr do Sol e, uma das situações consideradas por eles/as um desafio foi o LIXO.

Com base nesse problema, foi criada uma sequência de atividades que se organizou, inicialmente, em torno da **escuta**. Logo em seguida, realizamos a **leitura e o debate de textos sobre o tema**. Num terceiro momento, ocorreu a **produção de texto**, logo após as leituras e os debates de materiais que abordassem o tema em debate. Na produção textual, foram utilizados os conhecimentos possuídos e os adquiridos sobre o assunto.

A seguir, apresento a oficina que se fundamenta nas pesquisas de letramento empreendidas por Street (2010), Gee (2000), Barton e Hamilton (1998), Kleiman (2012), Rios (2015), (Rios e Reis, 2016) entre outros.

## 5.2 Oficina de Letramentos: Usos da Leitura e da Escrita nas práticas sociais

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.

Com base nos interesses específicos desse grupo bastante heterogêneo de pessoas, fui organizando as atividades considerando os interesses dos/as participantes e suas práticas sociais, conforme afirma Street (2010), em uma entrevista na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). 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, perguntei aos/às educandos/as o que gostariam que fosse trabalhado nos encontros; que temas seriam importantes, que tipos de leitura e de escrita gostariam que fossem desenvolvidos ao longo das aulas. Para os meus questionamentos, recebi as seguintes respostas:

*Naldão: professora, a senhora poderia falar sobre os problemas que encontramos aqui no Pôr do Sol.*

Então eu questioneei:

***Marli: a que problemas você está se referindo?***

*Naldão: saúde, trabalho, segurança, o lixo que é demais aqui.*

Diante dessa fala, eu respondi:

*Marli: 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, percebo que minha fala e a fala de Street (2010) se complementam, pois entendemos que a leitura e a escrita precisam estar articuladas ao contexto em que os/as educandos/as e as professoras do projeto estão inseridos/as.

Volto a indagá-los/as:

**Marli: por onde vocês querem começar?**

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

Diante dessa fala, eu respondi:

*Marli: perfeito, então vamos começar pelo lixo.*

Primeiramente, gostaria de saber o que vocês sabem sobre lixo.

*Naldão: lixo é tudo que não serve mais e que a gente joga fora.*

*Cora: são os restos.*

*Carlão: é o que não queremos mais.*

*Nita: é o que não presta mais.*

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

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

*Rita: na rua, colocam na calçada antes do dia do lixeiro passar, aí os animais vêm e rasgam os sacos e os restos ficam jogados no chão.*

*José: professora, nós mesmos jogamos o lixo no chão, eu mesmo, às vezes, estou chupando balinha e quando vejo, já joguei o papel no chão e isso não pode.*

*Cora: eu mesma tenho umas pilhas lá em casa e não sei o que fazer com elas.*

*Cora: 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.*

*Marli: ok, então vocês têm razão, o lixo é um grande problema aqui no Pôr do Sol, eu mesma vejo, quando estou chegando aqui para ministrar aulas para vocês, a quantidade de lixo jogado nas ruas. Então vamos falar sobre esse problema e ver o que podemos fazer começando por nós mesmos. Na próxima aula, faremos a leitura*



*de um texto sobre os problemas que o lixo pode nos causar, ok? Assim terminamos a primeira aula sobre o tema.*

Nesse momento da oficina, fundamento minha postura enquanto etnógrafa crítica nas contribuições de Kleiman (2012) ao fazer referência aos projetos de letramento, caso também dessa oficina.

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 segundo encontro, começamos a aula falando sobre o lixo e o que ele causa ao meio ambiente e à nossa saúde. Esse momento foi bastante significativo, pois os/as educandos/as 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 pelo lixo.

Depois dessa introdução ao tema, lemos e debatemos o seguinte texto: Problemas que o lixo causa ao meio ambiente, disponível no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.re9recycle.com.br/2015/problemas-que-o-lixo-causa/>>. Veja o texto na íntegra:

### **PROBLEMAS QUE O LIXO CAUSA**

O lixo que o ser humano produz e joga no planeta todos os dias é um risco muito sério à saúde de todos os seres vivos e do planeta em si.

São bilhões de pessoas morando no planeta terra. Dê uma olhada na lixeira de sua casa. Repare o quanto aquele lixo aumenta todos os dias. Depois, tente imaginar que cada uma das famílias do mundo (esses bilhões de pessoas) faz a mesma coisa, diariamente. Dá para imaginar o tamanho do lixo?!

Veja alguns dos problemas que o lixo pode causar:

Doenças: o lixo que vai para os lixões a céu aberto ou terrenos baldios produz bactérias e fungos. Também atrai baratas, ratos, moscas, mosquitos e etc que podem

transmitir doenças sérias como: dengue, febre tifoide, cólera, disenteria, peste bubônica e leishmaniose.

Acidentes aéreos: o lixo acumulado perto dos aeroportos causa acidente (o avião se choca com urubus ou outras aves grandes). Pode causar morte de pessoas, além da morte do pássaro que poderia ter sido evitada.

Chorume: é um líquido malcheiroso e nojento que o lixo acumulado produz quando vai se decompondo. O chorume é dez vezes mais poluente que o esgoto. Isso porque, além de conter matéria orgânica apodrecida, ele contém substâncias químicas e metais muito tóxicos. O chorume contamina o solo e pode chegar aos lençóis freáticos. Quanto mais o chorume se espalha, mais vai poluindo.

Poluição do ar: o lixo queimado ou não, produz gases que fazem mal à saúde dos seres vivos e do planeta, como o gás metano ou o gás sulfídrico. Esses gases poluem o ar e podem causar doenças respiratórias. O lixo queimado produz gás carbônico, um gás que é tóxico e estiver em grandes quantidades. Se a gente se lembrar que o ar que do planeta já está cheio de gás carbônico por causa dos carros e das fábricas...

Inundações: garrafas PET, sacos plásticos e outros lixos são levados pelas águas numa chuva forte. Eles acabam entupindo bueiros e até impedindo os rios de correrem por seus leitos. Isso causa inundações terríveis. A água suja das inundações estraga as casas das pessoas, mata animais domésticos e causa mais doenças na população.

O lixo é um grande problema. Mas ele pode ser um problema um pouco menor, desde que os governos, as instituições (escolas, hospitais etc.), as empresas e cada pessoa façam a sua parte. Isso inclui você e sua família.

Aqui no site Se liga no Lixo você verá várias opções de como diminuir o problema do lixo. Mas saiba logo quais são algumas delas:

- Reciclar
- Consumir sem exageros
- Não jogar lixo no chão, nos rios, nos canteiros etc. Lugar de lixo é na lixeira!!!

Após a leitura, discutimos o texto. Nesse momento, falei com os/as participantes do projeto sobre:

- As doenças que o lixo pode causar: nesse momento percebi que muitos/as não sabiam que as doenças citadas no texto podem ser ocasionadas pelo lixo.
- Os acidentes causados pelo lixo. Quando fiz referência aos acidentes que podem ser causados pelo lixo, percebi, claramente, que eles/as não sabiam que o acúmulo de lixo pode provocá-los.
- A poluição do ar. Os/as educandos/as não tinham consciência de que o lixo pode poluir o ar que respiramos e gerar mais doenças.

Mas o que mais chamou a atenção deles/as foi o fato de o lixo provocar inundações. Ficaram espantados e ainda mais preocupados com a quantidade de lixo jogado nas ruas do Pôr do Sol. Nesse momento, começamos a discutir o que cada um/a poderia fazer começando por sua casa e os/as participantes do projeto falaram:

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

*Félix: não jogar o lixo no chão.*

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

*Cora: saber onde descartar as pilhas.*

Diante das falas, eu parablenizo a todos/as pelas participações e apresento um texto sobre as curiosidades em relação ao lixo:

**Figura nº 19 - Curiosidades sobre o lixo**



Fonte:

<[Após a leitura coletiva desse segundo texto, realizamos um debate considerando o que já sabiam sobre o lixo e o que tinham acabado de aprender. O texto foi uma grande novidade para todos/as, pois não conheciam as informações apresentadas e ficaram surpresos/as com algumas descobertas, tais como o tempo que pneu leva para se decompor no meio ambiente. Com a discussão desse texto, finalizamos o segundo encontro.](https://www.google.com.br/search?q=tempo+de+decomposi%C3%A7%C3%A3o+do+lixo&oq=tempo+&gs_l=psyab.1.0.0i67k1j0j0i67k1l2.3742.9745.0.11315.57.20.2.0.0.0.232.2241.0j15j1.16.0....0...1.1.64.psy-ab..46.11.1183.6..35i39k1j0i22i30k1j0i131k1.zJNoiyiHoIA></a></p>
</div>
<div data-bbox=)

Nesse momento das atividades ancorei as discussões na Teoria Social do Letramento, que vislumbra, segundo Barton e Hamilton (2000, conforme tradução de Rios 2015, p.155), que:

1. O letramento pode ser 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 têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais;
4. O letramento é historicamente situado;
5. As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido.

Entendo que a proposta aqui apresentada vai ao encontro das ideias de Street (1984), 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. Ainda entendo o modelo de letramento ideológico como aquele em que:

- O letramento é um mecanismo que ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social, em um movimento de compartilhamento cognitivo, o qual envolve ideologias individuais e cotidianas;
- Os diferentes papéis sociais que um mesmo ser humano exerce nos diferentes contextos de vida determinam as práticas de letramento que abarcam a escrita, sendo que um indivíduo que se encaixa em muitas situações precisa dominar a leitura e a escrita em todas elas, já que a inserção de uma pessoa nos diferentes domínios da vida suscita o desempenho de diferentes letramentos por parte dela;
- A noção de letramento deve ser vista como dinâmica, pois este dependerá sempre do interlocutor e do propósito comunicativo, fatores que mudam de acordo com o contexto em que se está inserido;
- Por estarem interligadas ao social, o qual muda de acordo com as evoluções que ocorrem na economia, na sociedade e na cultura em geral, as práticas de letramento são afetadas e se adaptam a essas mudanças que ocorrem ao longo da história;
- Existem muitas manifestações de letramento e a escola representa apenas uma delas, portanto, qualquer evento comunicativo envolve aprendizagem. MOTERANI (2013, p. 137).

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

Figura nº 20 - Produção de texto sobre o lixo



Fonte: Criação dos/as educandos/as do projeto com as professoras

Os/as educandos/as, com auxílio das professoras, produziram um texto multimodal sobre o lixo. Para isso recorreram às categorias já estudadas em sala: dado, novo, ideal, real, centro, valor e importância das letras (seus tamanhos, cores, formatos) para a construção dos significados do texto (KRESS, VAN LEEUWEN, 1996).

No último encontro, realizamos uma atividade prática. Começamos a aula, debatendo sobre as aprendizagens que tiveram por meio das atividades desenvolvidas e os/as educandos/as revelaram não só as aprendizagens como também algumas mudanças de comportamento:

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

*Félix: 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.*

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

Nesse momento, recorro uma vez mais aos estudos de Kleiman (2012) sobre Projetos de Letramento para reforçar a relevância social das atividades desenvolvidas. Para a autora, 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 do real conhecimento de seus direitos e deveres.

Voltando às contribuições verbais dos/as educandos/as, eu elogio a todos/as pelas falas e pelos novos comportamentos e sugiro que no próximo encontro nós todos/as façamos uma entrega dos textos que produzimos junto com saquinhos de lixo na rua principal do Pôr do Sol e eles/as aceitam.

No último encontro, fomos à rua principal (a mais suja do Pôr do Sol) para entregarmos o texto sobre lixo e os saquinhos, aproveitamos o ensejo para falarmos com as pessoas sobre a necessidade de mantermos a cidade limpa e sobre as doenças que o lixo causa. Foi um momento único e de muita aprendizagem para todos/as. Veja as figuras:

**Figura nº 21-** Produzindo textos



Fonte: dados da pesquisa

**Figura nº 22** - Conscientizando as pessoas sobre o lixo nas ruas do Pôr do Sol



Fonte: dados da pesquisa

**Figura nº 23** - Conscientizando as pessoas sobre o lixo nas ruas do Pôr do Sol



Fonte: dados da pesquisa



Neste capítulo foi apresentada uma experiência de letramento com adultos e idosos moradores/as do Pôr do Sol que partiu dos interesses dos/as próprios/as educandos/as. Durante a pesquisa e, especificamente, neste momento do trabalho, busquei realizar atividades que fossem relevantes para eles/as e para a comunidade do Pôr do Sol, para isso recorri ao que de fato era importante pessoal e socialmente para cada um/a dos/as participantes.

Como propõe Street (2010), comecei de onde toda experiência de letramento deve começar: do interesse dos/as educandos/as e, para eles/as o que de fato interessava no começo do projeto eram as demandas e os problemas sociais que enfrentam no dia a dia, por isso começamos pelo lixo, tão presente nessa comunidade.

A atividade do lixo foi de grande relevância para os/as educandos/as, pois por meio dos textos lidos, dos debates, das participações foi possível compreender os problemas que o lixo pode trazer a eles/as e a toda a comunidade do Pôr do Sol. Também foi possível verificar, por meio das atividades desenvolvidas não só uma mudança de conceitos, mas também, e acima de tudo, uma mudança de comportamento e de atitudes, como propõe o modelo ideológico proposto por Street (1984), no qual as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos e das relações de poder a ele associadas, que surge em oposição ao que se denomina perspectiva “autônoma” do letramento, centrada no sujeito e nas suas capacidades individuais de usar apenas o texto escrito, desvinculado das práticas sociais. De acordo com Freire (1990, p.48):

A incursão na realidade permite uma aproximação do concreto para desvendá-lo, [...] deve permitir o aparecimento das múltiplas relações, [...] tomando a prática como base do real do conhecimento, que parte da realidade próxima, que gera fatos concretos (linguagem, conceituação, conflitos, anseios, esperanças), que transita para o contexto teórico, no sentido de que haja apropriação/recriação desses fatos mediados pelo conhecimento, que implica compreensão em níveis cada vez mais profundos e elaborados da essência e das relações desta realidade (FREIRE, 1990, p. 48).

Apresentadas as oficinas, passo a partir desse momento a discutir sobre as relações existentes entre letramentos e identidades sociais.

## Capítulo VI

### Letramentos e Identidades Sociais



**“Professora, agora eu posso trocar a minha identidade e colocar meu nome de solteira” (Nita - colaboradora de pesquisa)**

## 6.1 Letramentos e Identidades Sociais

Nesse capítulo procuro, por meio de uma reflexão teórico/prática, estabelecer uma relação entre letramentos e identidades sociais. Para tanto, é preciso considerar que o projeto **LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF)** insere-se em uma temática que considera as vulnerabilidades sociais em que a comunidade está situada. Muitas dessas vulnerabilidades estão presentes no Pôr do Sol desde o seu surgimento e isso é notado nos relatos apresentados pelos/as colaboradores/as de pesquisa nas notas de campo registradas por mim, durante o trabalho realizado, principalmente quando fazem referências às suas dificuldades em relação à educação, citando, por exemplo, que não realizam determinadas atividades em sociedade, porque não conseguem ler, escrever ou até mesmo entender o que está escrito nos textos a que têm acesso.

Assim, percebo a necessidade de analisar seus discursos durante a execução e ao fim do projeto, com o objetivo de refletir em que medida as atividades desenvolvidas foram significativas para suas práticas e para a (re)construção de suas identidades sociais. Nesse sentido, entendo que a Análise de Discurso Crítica - ADC, a qual foi brevemente apresentada no Capítulo IV, contribui com as análises propostas, pois oferece ferramentas para a compreensão das questões que são basilares para este tese: letramentos e identidades sociais.

Segundo Silva (2009, p.03):

O letramento como prática social está associado, portanto, à vida social, à interação entre as pessoas e os vários domínios da vida contemporânea. Desse modo, como reconhece Magalhães (1995), essa abordagem está intimamente imbricada às premissas da ADC, pois para essa autora, as práticas de letramento “tem um caráter institucional ou comunitário e constituem identidades, valores e crenças mediados pelo meio escrito”. (Destaque da autora)

A autora (op.cit), em seus estudos, destaca as relações entre ADC e letramentos, uma vez que além de fortalecer as identidades sociais das pessoas, propiciam uma visão crítica da realidade. Veja:

[...] o letramento como prática social e a Análise de Discurso Crítica relacionam-se, pois visam a práticas sociais concretas, fortalecedoras e transformadoras entre pessoas até então marginalizadas, sobretudo por não dominarem a leitura e a escrita no seu dia a dia. Assim, o letramento como prática social pode contribuir para uma nova prática de ensino que possibilita às/aos estudantes uma visão crítica da realidade, fortalecendo suas identidades como indivíduos e como grupo. Da mesma forma, assumir o letramento, na sua dimensão com o social, significa por parte das/os professoras/os, adquirir consciência entre o letramento e seus significados. (SILVA, 2009, p.03)

Para fundamentar minhas análises, introduzo este capítulo estabelecendo relações entre letramentos, ADC e identidades. Para isso, recorro à Análise de Discurso Crítica com os estudos realizados por Fairclough (2016, trad. de Magalhães), Ramalho e Resende (2011), Hall (2003), Castells (2002) e Rios (1998, 2015), entre outros/as pesquisadores/as.

A ADC tem, em seus estudos, conferido especial atenção às pesquisas que procuram entender melhor a construção ou reconstrução de identidades sociais. Nesse contexto, Fairclough (2001; 2003 trad. de SILVA, 2009, p.04) defende “que os discursos não apenas refletem ou representam identidades e relações sociais; eles as constroem ou as constituem, sendo, portanto, representação, ação, identificação”. Shotter e Gergen (1989 apud Silva,2009) ratificam as colocações de Fairclough (2001, 2003) quando pontuam que “as pessoas têm suas identidades construídas de acordo com o modo por meio do qual se vinculam a um discurso - no seu próprio e nos discursos dos outros” (trad. SILVA, 2009, p.04).

Em consonância com os estudos da ADC, surgem as pesquisas empreendidas por vários estudiosos de identidade, dentre os quais destacamos os trabalhos de Stuart Hall. Esse autor defende que as posições identitárias passam por intensas mudanças sociais, culturais e econômicas, as quais fazem com que as identidades deixem de ser fixas e se tornem, na linguagem do pesquisador, descentradas, deslocadas e fragmentadas (HALL, 2003). Especialmente, no contexto da sociedade pós-moderna, em que as pessoas vivem em um processo contínuo de (re)construção identitária, pois o contexto em que estão inseridas lhes solicita esse movimento.

Nessa mesma perspectiva, Penna (2001, p.92-93) afirma que:

[...] 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.

Projeta-se, nessa perspectiva, que o sujeito assume identidades diferentes em distintos momentos. As identidades sociais - classe social, gênero, orientação sexual, idade, profissão, origem étnica, nacionalidade linguística - são construídas socialmente e desempenhadas simultaneamente pelas pessoas nas mesmas ou em práticas sociais diferentes. Além disso, a identificação está diretamente relacionada às formas como nos vemos no mundo e diante do mundo. De acordo com Ramalho e Resende (2011, p.67):

Além de ser um modo de representar o mundo e de (inter) agir nele, a linguagem como discurso também é um modo de identificar a si mesmo e a outros. Contribui para a constituição de 'modos particulares de ser', ou seja, para a formação de identidades sociais ou pessoais particulares.

Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p.63), a forma como as pessoas usam a linguagem diz muito a respeito de suas identidades. Para os autores, “o tipo de linguagem usado por uma categoria particular de pessoas e relacionado com sua identidade, expressa, de algum modo, como essas pessoas identificam a si própria, e também outras pessoas”.

Para Ramalho e Resende (2011, p.130):

O significado identificacional está relacionado ao aspecto discursivo de identidades, à identificação de atores sociais no texto. No significado identificacional, analisamos a construção de identidades e a identificação de atores sociais, isto é, a construção de modos particulares de identificação de atores sociais representados em textos.

Em relação às identidades sociais, procuro perceber, durante o trabalho de doutorado, como o letramento influenciou a construção ou a (re)construção das

identidades sociais dos/as participantes e das professoras, pois, de acordo com Castells (2002), a construção das identidades acontece por meio de elementos tanto internos quanto externos às pessoas. Vieira (2005, p.209) ratifica essa colocação ao destacar que “a construção das identidades implica, ainda, a influência de fenômenos externos afetando aspectos da intimidade dos sujeitos, modificando vidas e o modo de ser de cada um deles”.

No projeto realizado no Pôr do Sol, foi possível perceber que esses fatores implicavam a (re)construção da identidade dos/as participantes tanto de forma positiva quanto negativa. Em alguns discursos, apresentados tanto nas notas de campo quanto nas entrevistas, realizadas e registradas por mim, os/as colaboradores/as de pesquisa deixaram claro que o fato de não terem estudado ou terem “pouco estudo” era algo ruim e que isso fazia com que se sentissem socialmente inferiores. Eles apontam essa situação como a causa de seu medo de falar em público, de ajudar os filhos nas tarefas de sala e de não conseguir prosseguir nos estudos, assim como de sua vergonha por precisar pedir alguém para ajudar a preencher um documento, entre tantas outras situações. Veja um exemplo:

*Cora: Professora, eu acho que não vou conseguir, é muita matéria, os deveres são difíceis. Olha só o tamanho desse livro de matemática, a professora vai lá na frente explica qualquer coisa e depois nós temos que fazer tudo sozinhos. É muito complicado! Eu fiquei mais de 20 anos sem pegar num caderno e quando volto para a escola, eu tenho dever de não sei quantas matérias, até de educação física tem dever, prova, não sei se vou dar conta. São muitos conteúdos que eu nem sei para que vou usar. ((Nesse momento, as lágrimas rolam em seu rosto)) acho que vou desistir, deixar isso prá lá! (Dados coletados e analisados a partir de entrevista semiestruturada realizada em março de 2017).*

As afirmações de Cora podem ser analisadas considerando o vocabulário que se organiza em torno de expressões que acabam revelando uma identidade social enfraquecedora (RIOS, 1998,2015). A colaboradora, nesse momento inicial da pesquisa, utiliza em seu discurso o advérbio seguido de locução verbal (não vou conseguir) e o adjetivo (difíceis) que reforçam essa identidade e colocam-na em uma situação de impossibilidade quase previsível. Veja o exemplo: /.../ *eu acho que não*

*vou conseguir, é muita matéria, os deveres são difíceis /.../. A despeito de ter usado uma expressão modalizadora subjetiva<sup>21</sup> (cf. Fairclough, 2016 trad. de Magalhães) – ‘acho’ -, ela acaba dando mais destaque às impossibilidades do que às possibilidades que a escola pode lhe trazer. Veja este outro discurso:*

*Nita: É, às vezes, a gente precisa fazer uma coisa, mas como não sabe escrever tem que esperar pelos outros e nem todo mundo tem boa vontade* (Dados coletados e analisados a partir de entrevista semiestruturada realizada em março de 2017).

Dona Nita destaca, em seu discurso, a sua dificuldade de não saber escrever e a reforça ao afirmar que, por não saber escrever, precisa esperar pelos outros. Nesse momento da fala de Dona Nita, destaco os verbos: *escrever* e *esperar*, pois, de acordo com a colaboradora, por meio das informações retiradas de minhas notas de campo, o fato de ter que esperar pelos outros lhe traz outras dificuldades, pois, muitas vezes, ela deixou de fazer algo por não saber ler nem escrever e não ter quem a ajudasse. As falas acima são bastante significativas, pois deixam muito claro que as educandas demonstram por meio de seus discursos, uma identidade enfraquecedora (RIOS, 1998, 2015) devido à privação total de leitura ou pelo pouco domínio dessa tecnologia.

O conceito de identidade enfraquecedora foi utilizado por Rios (1998) em sua dissertação de mestrado e a caracterizada como aquela em que o aluno não consegue se perceber como sujeito, pois se vê em uma situação de passividade, não tendo direito à voz e à participação social. Em seu texto: Representações Identitárias sobre o uso dos Letramentos, Rios (2015) define identidade enfraquecedora como aquela em que a pessoa, por não saber ler e escrever se coloca ou é colocada numa situação de inferioridade, de perigo, de fragilidade em relação às outras pessoas, portanto uma identidade que se organiza em torno de uma avaliação identitária negativa.

---

<sup>21</sup> A modalidade pode ser “subjetiva”, no sentido de que a base subjetiva para o grau de afinidade selecionado com uma proposição pode ser explicitado: “penso/suspeito/duvido que a terra seja plana” (lembrem-se também de que essa base subjetiva está implícita: “a terra pode ser/é provavelmente plana”. No caso da modalidade subjetiva, está claro que o grau de afinidade do(a) próprio(a) falante com uma proposição está expresso, enquanto no caso da modalidade objetiva pode não ser claro qual o ponto de vista é representado – por exemplo, o(a) falante está projetando seu próprio ponto de vista como universal, ou agindo como um veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo. O uso da modalidade objetiva frequentemente implica alguma forma de poder (FAIRCLOUGH, 2016, p.208, trad. de MAGALHÃES.).

Nesse sentido, Rios (2015) destaca que a avaliação negativa da identidade em relação ao letramento pode ocorrer, considerando: a identidade do outro, a própria identidade e a identidade do sujeito não alfabetizado. Quanto à identidade do outro, o autor pontua que a avaliação negativa acontece geralmente, por meio do uso de metáforas<sup>22</sup> de deficiência, como por exemplo: a pessoa que não sabe ler e escrever é cega. Em relação à própria identidade, na maioria das vezes, existe uma supervalorização da identidade do outro que é alfabetizado e uma diminuição da identidade pessoal (por ser analfabeta). Veja o exemplo a seguir retirado de Rios (2015, p.125):

Exemplo:

G: Você acha que escreve bem?

Teo: Não.

G: Que que você acha que tá faltando que podia aperfeiçoar?

Teo: Não sei, assim acho que aqui em minha casa a minha [história] é até engraçada, meu pai escreve e fala bem, minha mãe escreve muito bem e eu só falo, mas aí eu não consigo passar para o papel aquilo.

Ao tratar da identidade da pessoa não alfabetizada, Rios (2015, p.127) apresenta alguns dados de sua pesquisa que reforçam a ocorrência de uma identidade avaliada negativamente e, por isso uma identidade enfraquecedora, veja: “é uma vergonha para o Brasil ter tanta gente analfabeta e eles não fazerem nada”. Em contrapartida, a identidade da pessoa que sabe ler e escrever, que é alfabetizada, torna-se fortalecida. De acordo com Rios (2015, p.127):

[...] o sujeito alfabetizado é representado como intelectualmente diferente, tem uma aparência melhor, é polido, tem sensibilidade e é mais atencioso. [...] Em geral, os participantes opinaram que uma pessoa alfabetizada tem mais vantagens, tais como sabe encontrar endereços, sabe como perguntar por informação, tem mais conhecimento e realiza mais ações por usar a leitura e a escrita.

Retomando as colocações das educandas que participaram no projeto realizado durante essa tese, entendo que suas falas são exemplos claros de

---

<sup>22</sup> Rios (2015, p.124-125) ao discutir sobre metáforas de deficiência traz uma contribuição de Barton (1994) que discute uma série de ocorrências, seja na mídia ou em escritos acadêmicos, do uso de metáforas para caracterizar o analfabetismo, por exemplo, como uma ‘doença’ em “é preciso erradicar o analfabetismo”, ou a pessoa não alfabetizada como um doente que necessita passar por um tratamento.



identidades que foram ou que se tornaram enfraquecidas ao longo da vida. Especialmente para essas colaboradoras de pesquisa, o projeto desenvolvido no Pôr do Sol era a primeira possibilidade de (re)construir essas identidades e de garantir voz e vez social. Veja o depoimento da dona Nita, transcrito após uma entrevista semiestruturada realizada em dezembro de 2015:

*Nita: Professora, antes da senhora chegar aqui na igreja para ensinar a nós, eu estudei um ano numa escola. A professora vinha para dar aula e, nesse ano todo, nós não aprendemos nada. Aqui em pouco tempo, eu já aprendi a escrever meu nome, que nem isso eu sabia, eu apenas desenhava meu nome.*

Nesse momento, apesar de ainda estarmos no início do projeto, dona Nita já aponta para um processo de fortalecimento de sua identidade, ao afirmar: [...] *aqui em pouco tempo, eu já aprendi a escrever meu nome, que nem isso eu sabia direito, eu apenas desenhava o meu nome.* A fala da colaboradora de pesquisa reforça a importância social de se saber escrever o nome. De acordo com Martins (1991, p.43):

O nome próprio individualiza o sujeito, identifica-o e o personaliza. O conjunto de signos que forma o nome próprio, além de servir de marca formal designativa do indivíduo para os outros, para a sociedade, constitui-se como um referencial único para o sujeito: ele o vive como sendo ele mesmo.

Esse reforço ocorre pelo uso de algumas palavras apresentadas em seu discurso oral: o advérbio de lugar - *aqui*, indicando que não foi na escola ou em outro espaço educativo que ela aprendeu a escrever o nome; o verbo *aprendi*, conferindo nesse contexto, uma avaliação positiva à aluna que favorece a sua (re) construção identitária, pois de acordo com a colaboradora de pesquisa, antes do projeto ela apenas desenhava seu nome.

Percebo também uma identidade fortalecedora quando ela afirma - *eu já aprendi a escrever meu nome* - e complementa: *agora posso trocar minha identidade, agora não sou mais casada e posso escrever meu nome como antes.* A identidade fortalecedora ocorre “quando os/as alfabetizados/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” (RIOS,

1998, p.137). Podemos acrescentar ainda que essa identidade se torna fortalecida quando eles/as têm a possibilidade de, por meio da leitura e da escrita, (re)construir essa identidade: *antes eu era casada, agora não sou mais, antes eu desenhava meu nome, agora eu já sei escrever meu nome.*

O fato de já conseguir assinar o nome e não apenas desenhá-lo, possibilita dentro desse contexto de pesquisa, o início de uma (re)construção identitária, ou seja, uma identidade fortalecida para si e para a sociedade. Nesse sentido, percebemos na colaboradora uma reflexão orientada pelos questionamentos: Quem eu era antes de saber escrever o meu nome? Quem eu sou agora? Assim, orientam a afirmação: *agora já sei escrever meu nome.*

Veja o relato de dona Nita a esse respeito:

Nita: *Professora, meu sonho é trocar meus documentos. Antes eu só desenhava o meu nome, agora eu sei escrever e eu quero trocar. Porque agora que não sou mais casada, posso usar meu nome como era antes.*

A fala de dona Nita reforça a relevância social do nome e de saber assiná-lo, principalmente em sua identidade. De acordo com Barros (2016, p.74):

A cédula de identidade, também conhecida como carteira de identidade, identidade ou RG (Registro Geral), é o documento nacional de identificação civil no Brasil. Nele, constam dados como nome completo da pessoa, data de nascimento, filiação (nome do pai e da mãe), data de emissão, foto, além de conter os dados que identificam a pessoa perante os demais setores da sociedade.

A identidade, nesse contexto, é importante não só porque contém os dados citados acima, mas também e, principalmente, porque ela identifica a pessoa na sociedade, nas suas relações e atividades sociais.

A alegria de saber escrever seu nome, de não precisar de ninguém para ajudá-la a escrever é perceptível na fala da colaboradora, pois a passagem do estado de analfabeto para alfabetizado requer do/a alfabetizando/a uma apropriação da linguagem escrita, porém, vale destacar que esse momento de aquisição e adequação

da escrita, traz em si consequências que em uma perspectiva social são muito significativas.

Dos dados de nossa pesquisa, podemos citar o exemplo da transformação de uma identidade inicialmente organizada em torno da vergonha, do medo, da exclusão e da humilhação - uma identidade de pessoa analfabeta - para a identidade de pessoa alfabetizada. Conforme citei acima, com base nas pesquisas de Rios (2015), existe uma nova construção identitária quando o analfabeto se torna alfabetizado. O fato de não depender mais das pessoas para realizar tarefas simples do dia a dia, de ler e escrever sem precisar recorrer a ninguém, e a possibilidade de incorporar essas ações ao discurso com falas, tais como: não sou mais analfabeta, já sei escrever, (re)constroem suas identidades individualmente e socialmente.

A troca de identidade: *não sou mais casada. Agora escrevo meu nome como era antes.* Nesse sentido, Valino (2016, p.02), com base em Erikson (1976), enfatiza que: “A identidade se forma num processo contínuo que vai se estruturando ao longo da vida, impulsionado pelas relações sociais estabelecidas, as quais se tornam ‘modelos’ que favorecem as pessoas, a produção de uma imagem de si mesmas”.

No decorrer do projeto, combinamos com as alfabetizadas que quando aprendessem a escrever o seu nome completo e se sentissem seguras, nós iríamos tirar uma nova identidade. Esse momento foi muito esperado por elas. Em dezembro de 2017, fomos até a Subsecretaria de Modernização do Atendimento Imediato ao Cidadão - NA HORA, para retirarmos a nova carteira de identidade. Foi um momento de grande alegria, conquistas e, acima de tudo de superação para todas.

As contribuições de Rios (1998) sobre identidade fortalecedora e as atividades que foram realizadas ao longo da pesquisa, permitem perceber, tanto pelas notas de campo/entrevistas, quanto pelo grupo focal realizado, uma (re)construção das identidades dos/as colaboradores/as. Veja:

Félix: *Eu antes não sabia quase nada. Eu vim da roça buscar uma vida melhor em Brasília. Aqui, ou trabalhava ou estudava. Quando cheguei no projeto, eu sabia ler muito pouco, quase nada. Hoje eu já leio mais, já sei algumas palavras, e sei que com*

*esse projeto vai ficar mais fácil até de preencher os documentos do Detran, que eu tinha muita dificuldade. Antes eu quase não falava, hoje já falo até demais, né professora. Veja só professora, quando eu comecei no projeto, eu tinha o sonho de aprender a escrever uma carta. Eu nunca tinha aprendido. Isso foi muito bom, melhor ainda foi quando eu recebi a resposta. Quando minha filha me ligou falando que tinha recebido a carta.*

Na figura a seguir, é possível visualizar o registro do momento em que ensinamos ao educando como escrever uma carta.

**Figura nº 24-** Escrevendo uma carta



Fonte: Dados da Pesquisa

A aula sobre produção de cartas pessoais foi organizada para atender às solicitações de Cora e de seu Félix. Ambos, no primeiro dia de aula, informaram que

um dos motivos de estarem no projeto era o interesse em aprender a escrever uma carta para seus parentes.

Iniciamos (eu e a professora Maria que época estava no projeto) essa aula discutindo com os/as educandos/as a relevância de se aprender a escrever esse gênero e o porquê eles queriam aprender a escrevê-lo. Antes de explicarmos a estrutura da carta, perguntamos aos educandos o que deveria conter nesse texto. Para essa indagação, obtivemos as seguintes respostas:

*Félix: professora tem que ter um assunto, né?*

*Cora: e endereço senão a carta não chega.*

Nós reforçamos as respostas dos educandos e, por meio de suas colocações, inserimos os outros itens que precisam fazer parte de uma carta pessoal: local e data, saudação, assunto, despedida e assinatura. Após a explicação desses itens, solicitamos que escrevessem uma carta para um parente. Durante a produção da carta, tanto eu quanto a professora Maria, auxiliávamos na produção escrita. Em seguida, ensinamos a preencher o envelope, colamos e selamos a carta que foi enviada na semana seguinte. Além da satisfação em aprender a escrever esse gênero, semanas depois vieram outras conquistas: as respostas das cartas não demoraram. Os parentes que receberam as cartas ligaram para Cora e para seu Félix para dar notícias. Além dessa produção, ao final do projeto, os educandos (Cora e Félix) escreveram uma carta para mim, agradecendo-me pelos conhecimentos adquiridos e expandidos ao longo do projeto.

Outro participante do projeto, o seu Naldão, declarou o seguinte:

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

A aula<sup>23</sup> sobre produção de e-mail foi organizada para atender à solicitação de Naldão e Carlão. Nesse momento, relato como ocorreu a aula que foi ministrada pela professora Milly.

Num primeiro momento, Milly pediu para Naldão apresentar o que sabia sobre e-mail e o educando respondeu:

*Naldão: no e-mail a gente envia uma mensagem para uma pessoa, tem que ter o e-mail, tem que assinar no final e ter muito cuidado com a escrita para não escrever errado, não é?*

Após a explicação de Naldão, a professora Milly respondeu para ele que as informações estavam corretas e que a escrita era muito importante nesse contexto, porém ele precisava ficar atento, pois além das informações que ele citou, era preciso também seguir uma ordem na produção do gênero, começando pela saudação, a mensagem, a despedida e a assinatura. Quando Milly explicou essa estrutura, seu Naldão indagou:

*Naldão: é igual a uma carta, só que menor e, no lugar do endereço nós colocamos o e-mail da pessoa que vai receber o e-mail não é isso?*

E Milly respondeu:

*-É isso mesmo e agora o senhor vai produzir um e-mail para a professora Marli falando sobre a importância do projeto para sua vida, ok? Primeiro vamos fazer no papel, porque não temos computador aqui, depois o senhor vai escrever no computador de sua casa e enviar para a professora, tá certo?*

E Naldão responde: Ok.

A seguir apresento o e-mail que o educando me enviou:

---

<sup>23</sup> A aula foi gravada por Milly e descrita aqui por mim.

**Francinaldo Lima de Assis <naldo-lima09@hotmail.com>**

8/3/16

para mim

Prezadíssima professora Marli.

Boa noite!

É com grande estima que te digo, que as suas aulas são de bons proveitos, tanto no meu crescimento linguístico e intelectual.

Obrigado!

Atenciosamente,

Naldão.

Prosseguindo com os relatos dos/as colaboradores/as de pesquisa, temos:

*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.*

Nessas falas, observamos claramente uma (re)construção das identidades sociais que foi possível pela dinâmica adotada no projeto de letramento e alfabetização que construímos com os/as colaboradores/as de pesquisa. Uma ação que se fundamentou nas contribuições da Teoria Social do Letramento, na ADC e especificamente na CLC que nos proporcionaram um olhar e uma vivência diferenciada com as práticas de leitura e de escrita.

Ainda sobre a (re)construção de identidades sociais, entendo que o discurso contribui para a construção de identidades sociais e de relações sociais entre as

peessoas. Wodak (2004) amplia esse entendimento ao destacar que o discurso vai muito além da linguagem, envolvendo aspectos ideológicos e de poder. Nesse sentido, ao longo dos relatos de experiências dos/as educandos/as, percebemos um reconhecimento das relações de poder, porém também um novo olhar e uma nova prática em relação a elas. Um exemplo ocorre quando seu Naldão reforça que, por meio das atividades realizadas, ele ampliou a sua capacidade de leitura e escrita, além de sentir-se mais seguro em suas relações sociais, de tal forma que já consegue interagir melhor com o padre.

Feita essa discussão sobre a (re)construção de identidades sociais dos/as colaboradores/as de pesquisa - moradores/as do Pôr do Sol, passo agora a tratar de identidades docentes, tendo o cuidado de focar minha atenção na formação inicial de professoras, especificamente de graduandas do curso de Letras e de Pedagogia de duas instituições particulares de ensino superior do Distrito Federal. Ambas as instituições são privadas e oferecem cursos de graduação com duração entre 2 e 5 anos. Os cursos de Letras e de Pedagogia têm a duração de 4 anos.

Durante essa formação inicial, os/as graduandos/as realizam estágios supervisionados em instituições públicas e privadas do Distrito Federal, sendo esses os únicos momentos de relação entre teoria e prática. Vale ressaltar que as graduandas - professoras do projeto Letramentos e Identidades Sociais, foram minhas alunas nessas instituições. Como elas estavam no processo de formação inicial, as nossas reflexões estão voltadas para esse propósito, considerando as dimensões teórico-práticas. Nesse sentido, no próximo tópico, discuto a construção da identidade docente que passa também pela formação universitária.

## **6.2 (Re)Construção de Identidades Docentes**

A discussão em torno do tema identidade tem crescido entre pesquisadores/as de várias áreas do conhecimento e, quando nos remetemos à construção da Identidade do Docente, isso não é diferente. Muitos/as pesquisadores/as vêm investigando como se constrói e (re)constrói a identidade desse/a profissional que, na educação básica, forma indivíduos para todas as outras profissões. Para alguns pesquisadores/as, a identidade docente se constrói ao longo



da vida de uma pessoa (IZA et al., 2014), ou seja, desde pequenos/as nos identificamos com a profissão, brincamos de professores e professoras, atuamos como se fôssemos docentes com nossos/as educandos/as, incorporamos em nossas brincadeiras de crianças ações e falas próprias da profissão docente. No entanto, outros/as pesquisadores/as, defendem que a identidade docente começa a ser formada durante a graduação e segue durante toda a vida do/a professor/a.

Já Benites (2007) entende identidade como um processo de construção social de um sujeito que está situado historicamente. Para a autora, quando falamos de identidade profissional, é importante destacarmos que essa se constrói de acordo com a significação social da profissão, até porque a profissão docente surge e se organiza em torno das necessidades apontadas pelas sociedades. Exemplos dessa relação podem ser vistos ao longo de nossa história educacional. Quem eram os/as professores/as de nossa infância? Como agiam? Como nos ensinavam? As mesmas perguntas podem ser feitas hoje, porém as respostas tendem a ser diferentes. A sociedade mudou, e assim vieram novas necessidades, inclusive as educacionais.

Nesse sentido, Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p.54-55) ressaltam que a identidade do profissional docente é:

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que integram entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalhos, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...].

As afirmações dos pesquisadores citados acima corroboram as colocações de Hall (2003), Castells (2002), Fairclough (2001; 2003) e Ramalho e Resende (2011), para quem as identidades sociais passam por modificações que ocorrem em consonância com as mudanças e as necessidades sociais. As reflexões realizadas até o momento reforçam que a profissão docente, assim como a sua construção identitária, é processual e multifacetada. Iza (2014) reforça essa colocação ao afirmar que:

A constituição do ser professor, isto é, de sua identidade, perpassa diversas questões que vão desde a sua socialização primária, enquanto aluno da escola, seguindo para sua formação inicial em cursos de licenciatura, até tornar-se professor de fato, ficando em formação permanente. (IZA, 2014, p.277)

Discuto, nesse trabalho de doutorado, a formação inicial desse profissional em dois cursos: Pedagogia e Letras. Entendo que a retomada histórica desses dois cursos é importante, pois apresenta ao leitor dessa tese, além da organização dos cursos, as suas implicações na formação inicial dos docentes com formação nessas áreas, visto que a construção da identidade docente também se delinea a partir da formação recebida durante a graduação.

O curso de Pedagogia surgiu no Brasil no ano de 1939 como forma de ampliar as propostas de ensino e aprendizagem utilizadas pelos jesuítas. De acordo com as pesquisas empreendidas por Nóvoa (1995), as mudanças ocorridas na sociedade brasileira, nessa época, apontaram para uma nova perspectiva de educação e de educador. A esse respeito, ele afirma:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle (sic!) da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle (sic!) do Estado), sem que tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre (NÓVOA, 1995, p.15).

Assim, ainda segundo Nóvoa (1995, p.15): “Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”. Frente às exigências sociais, a identidade do pedagogo vai se fazendo e refazendo.

Percebemos, portanto, que a busca pela profissionalização e pelo reconhecimento das especificidades do professor, bem como de sua atuação em sociedade, faz surgir no século XIX a preocupação com a formação docente. De acordo com Tanuri (2000, p.64), “em 15/10/1827, foi aprovada a Lei que determinava a realização de exames de seleção para professor. Até então, não havia um curso ou escola que formasse o docente”.

Em 1939, o curso de Pedagogia foi regulamentado no Brasil, para a formação do Bacharel em Pedagogia ou do chamado “técnico em Educação” (LIBÂNEO, 2001, p. 38), de acordo com o Decreto-Lei nº 1.190.

Nos anos 50, inicia-se a propagação de novas teorias educacionais originadas nos EUA e rotuladas com a expressão ‘tecnicismo educacional’, que se intensifica nos anos 70. Essas novas teorias educacionais refletem diretamente na formação do pedagogo, já que em 1968 entra em vigor a Lei 5.540, da reforma universitária, que traz nova regulamentação para o curso de Pedagogia. Essa mudança, que se concretiza com o Parecer 252/69, é marcada pela deliberação das habilitações tais como “Orientação Educacional; Administração Escolar; Supervisão Escolar; Inspeção Escolar; Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais” (SAVIANI, 2007, p.120).

Os avanços ocorridos na Educação sinalizavam mudanças na formação e na identidade docente, especificamente, na identidade do Pedagogo, porém essas mudanças continuavam privilegiando uma lógica mercadológica que, na época, exigia profissionais especialistas, com formações fragmentadas e sem a visão global do processo de ensino e aprendizagem.

Além de oferecer uma formação fragmentada, o curso de Pedagogia, nos anos de 1975 a 1980, passou por momentos difíceis, inclusive com a perspectiva de ser extinto no Brasil. Essa possibilidade gerou um desconforto geral nos pedagogos que começaram a reivindicar seus direitos, dando origem assim aos movimentos em prol da educação brasileira, dos educadores e dos pedagogos.

A década de 1980 é marcada por um “movimento pela revalorização da educação pública” (LIBÂNEO, 2001, p. 41), onde “[...] as ações dos educadores visavam à redefinição e à busca da identidade do curso de pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores” (AGUIAR et al., 2006, p.824).

Entre 1980 e 2000, muitas discussões foram realizadas em torno da formação e da identidade do Pedagogo, porém somente em 2006, elas se concretizam por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, que deixam de formar especialistas em Educação e passam a ofertar uma formação mais ampla a esse/a profissional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia foram instituídas a partir da Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006, porém o Parecer nº 05/2005 destaca que: a formação do pedagogo [...] “abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (BRASIL,2005, p.06).

O artigo 3º, parágrafo único das Diretrizes do Curso de Pedagogia, define como central na formação do pedagogo (que, diante desse documento, deixa de ser uma pessoa habilitada e passa a ser licenciada):

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, p.01)

O artigo 4º do documento, parágrafo único, pontua as áreas de atuação do pedagogo, reforçando sua participação no ambiente escolar e destacando a necessidade da atuação desse profissional em outros ambientes não escolares:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006,p.02).

Ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de atuação do pedagogo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL,2006, p.2-3) traçam um novo perfil para o egresso da graduação em Pedagogia e, rapidamente fazem uma referência à educação destinada ao público que não teve acesso à educação na idade certa, como jovens, adultos e idosos.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...] III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo [...] (BRASIL, 2006, p.02).

Vale ressaltar que as mudanças na formação do pedagogo surgem de um currículo que está em consonância com as novas demandas sociais as quais devem ser contempladas, considerando três núcleos:

1. Um núcleo de estudos básicos que observe: a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas.
2. Um núcleo de estudos de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizada pelo projeto pedagógico das instituições e que atenda a diferentes demandas sociais.
3. Um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:
  - a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
  - b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
  - c) atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2006, p.03-04).

Após essa breve apresentação do curso de Pedagogia, que influencia a construção e a (re)construção da identidade desse/a docente, passo agora a discutir a história do curso de Letras no Brasil que também influencia na construção identitária do docente de língua portuguesa.

O curso de Letras no Brasil está diretamente relacionado às mudanças educacionais pelas quais o país vem vivenciando desde a época dos jesuítas. Segundo Souza (s.d), fora dos espaços de educação de cunho religioso, após a reforma pombalina, no século XVIII, existiam os cursos de Letras isolados, os quais eram chamados de aulas régias. Essas aulas eram ministradas pelos professores em suas próprias casas e, no Rio de Janeiro, se destinavam, nessa época, às aulas de Retórica, de Poética e de Gramática Latina.

Após a Independência do Brasil, muitos cursos superiores foram criados no país, no entanto não foi dado destaque ao curso de Letras nesse momento. De acordo com Souza (s.d., p.03):

Como se vê, as Letras estão excluídas dessa primeira geração de cursos superiores implantados no Brasil. Permanecem, por conseguinte, em situação idêntica àquela em que se encontravam no período anterior, isto é, integram o equivalente aos atuais níveis fundamental II (sexto ao nono ano) e médio. Apesar de seu confinamento neste estágio, no Colégio Pedro II, mesmo com as concessões feitas às matérias científicas, gozam de nítida hegemonia, tanto que os alunos por ele formados, depois de um ciclo de sete anos de estudos (cumpridos, via de regra, dos 12 aos 18 anos), recebiam o título de bacharéis em Letras.

Esses bacharéis ficavam responsáveis pelo ensino de línguas clássicas (latim e grego), da língua vernácula e de línguas estrangeiras (Francês, Inglês, Alemão, Espanhol e Italiano). Na literatura, inicialmente, ministravam aulas de Retórica e Poética, e depois, a partir de 1860, também de História das Literaturas (brasileira, portuguesa, estrangeiras, clássicas).

Em 1908, após muitas solicitações e fora do colégio Pedro II, surge o curso de Letras em algumas faculdades. Já em 1909, surgem as primeiras universidades do Brasil e o curso de Letras foi introduzido em algumas delas. Entre os anos de 1933 e 1962, o curso de Letras se organizou, considerando três grandes modalidades:

Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. O currículo, sistematizado e prescrito pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 04 / 04 / 49, era constituído por línguas clássicas (Latim e Grego), língua vernácula e línguas estrangeiras (Francês, Espanhol, Italiano, Inglês, Alemão), além de Filologia Românica e disciplinas de história das literaturas dos idiomas nacionais e clássicos integrantes do plano de estudos (SOUZA, s.d, p.17 com base em SILVA, 1984, p.55).

Sem muito sucesso, essa proposta para o curso de Letras foi logo substituída. Devido à sua formação tão eclética, o curso, em 1962, passou por novas modificações. Nessa época, ele foi organizado, considerando duas possibilidades de habilitações: Português e Respectivas Literaturas ou a dupla habilitação formada por Letras, e Respectivas Literaturas e uma língua. Porém, somente em 1966, foi permitida a inserção de apenas uma língua estrangeira, por exemplo, o inglês.

Inicialmente, o currículo foi organizado, considerando algumas disciplinas obrigatórias: Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Língua Latina, Linguística, Filologia Românica, Língua Grega e Literatura Grega. Igualmente, estabelecia uma relação para a escolha de três matérias complementares: Cultura Brasileira, Teoria da Literatura, uma língua estrangeira moderna, literatura correspondente à língua escolhida, Literatura Latina, Filologia Românica, Língua Grega e Literatura Grega. De acordo com Paiva (2005), as disciplinas que habilitavam para o magistério (em nível de escolas de 2º grau) só foram incorporadas em 1969: Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento de 2º grau.

De 1980 a 2000, o curso de Letras passou por transformações que foram significativas para o/a graduando/a em formação. Após discussões e transformações, o currículo do curso de Letras e seus objetivos são novamente reorganizados, quando surgem as diretrizes curriculares do curso.

Paiva (2005, p.345-363) enfatiza que o graduando do curso de Letras:

De acordo com as diretrizes, os profissionais em Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. Deles se espera múltiplas competências e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”. Vale lembrar que o processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

Além das características elencadas acima, em relação aos conteúdos ministrados no curso, as diretrizes destacam, conforme Paiva (2005), que o foco da formação oferecida deve se fundamentar na percepção da língua e da literatura como práticas sociais. Apesar das modificações empreendidas para o curso de Letras, ainda se observa atualmente uma desarticulação entre os conteúdos recebidos durante a formação acadêmica e as práticas sociais, conforme relatos das professoras que participaram do projeto no Pôr do Sol.

Observa-se também que, os conteúdos a que tiveram acesso durante a formação acadêmica estavam muito mais organizados em torno da estrutura da língua, do que a sua aplicação prática e social. As professoras, em seus relatos, ainda destacaram as dificuldades em relação aos estágios. Segundo elas, os estágios quase não contribuíram com a formação que estavam recebendo, pois de todas as horas de estágio supervisionado, poucas eram destinadas à prática de sala de aula e, quando tinham a possibilidade de ministrar as aulas, essas eram totalmente tradicionais, voltadas à estrutura da língua.

Finalizada, por enquanto, a história do curso de Letras, passo agora a discutir como se constrói ou se reconstrói a identidade das pedagogas e das graduandas em Letras que atuaram no projeto realizado no Pôr do Sol. Para tanto, apresento uma discussão que ocorreu durante o grupo focal e uma entrevista semiestruturada realizados ao término do projeto. Nessa análise, recorro a algumas categorias analíticas propostas pela ADC com base nas pesquisas realizadas por Fairclough (2016, trad. de Magalhães) e por Ramalho e Resende (2011), tais como: a avaliação e a interdiscursividade.

A avaliação é uma categoria voltada para o significado identificacional que se molda por estilos. Segundo Fairclough (2003a, p.172), a:

Avaliação é uma categoria em princípio identificacional, moldada por estilos, que diz respeito a apreciações ou perspectivas do/a locutor/a mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo, sobre o que se considera bom ou ruim, ou o que deseja ou não, e assim por diante.

As avaliações são sempre parciais e subjetivas e, por isso relacionadas a processos de identificação que são particularizados. Podem se concretizar tanto em textos orais quanto escritos por meio de afirmações avaliativas (advérbio avaliativo e sinal de exclamação são exemplos de forma que materializam esse tipo de avaliação), afirmações com modalidades deônticas (podem representar situações tanto de obrigatoriedade quanto de necessidade), avaliações afetivas (envolvem eventos psicológicos, reflexões, sentimentos e percepções, presunções/pressupostos que apresentam valores, que são considerados pelos/as especialistas um tipo de



avaliação mais implícito, sem marcadores transparentes (RAMALHO E RESENDE, 2011).

A interdiscursividade, por sua vez, é uma categoria representacional ligada a formas particulares de representar aspectos do mundo, podemos afirmar que essa categoria faz referência aos discursos articulados ou não nos textos, mesclados com outros discursos.

Para Ramalho e Resende (2011, p.142) “embora a interdiscursividade envolva hibridizações não só de discursos, mas também de gêneros e estilos, frequentemente pela análise da interdiscursividade investigamos discursos articulados em textos e suas conexões com lutas hegemônicas mais amplas”.

Fairclough (2016 trad. de Magalhães), ao discutir a interdiscursividade, destaca que o objetivo é especificar os tipos de discurso que estão delineados na amostra discursiva em análise e como isso é feito. Apresentadas essas categorias, passo agora a discutir sobre identidade docente.

### **6.3 A Construção e a (Re)Construção das Identidades Profissionais das Professoras do Projeto – Formação Inicial**

Conforme explicitado acima, passo agora a discutir o processo de formação e de (re)construção de identidades das graduadas que participaram como professoras do projeto: Letramentos e Identidades Sociais, de 2015 a 2017. Começo trazendo para a análise e discussão os relatos que fizeram durante a realização do grupo focal e da entrevista semiestruturada no primeiro semestre de 2017. Nesse dia, somente quatro professoras tiveram condições de comparecer ao grupo focal. As outras foram impossibilitadas de estarem presentes por motivos diversos. Assim, participaram desse momento, três graduandas do curso de Pedagogia, sendo duas do 7º semestre e uma do 8º semestre e uma professora do curso de Letras que já havia concluído sua formação. A entrevista semiestruturada foi realizada posteriormente com outra professora do curso de Letras.

O grupo focal e a entrevista tiveram como objetivo refletir sobre a formação inicial das graduandas em Pedagogia e das professoras que já haviam concluído, nessa época, o curso de Letras. Além desse foco na formação, dispensamos especial atenção à construção ou (re)construção de suas identidades profissionais.

A primeira pergunta que fiz às professoras foi: **Que motivos trouxeram vocês para o projeto Letramentos e Identidades Sociais?** Veja as respostas:

**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*

*algo me encantava [...]. E no final, ele me falar que melhorou e aprendeu muito, isso foi muito importante [...].*

**Naide:** *Eu vim para o projeto com o intuito de ajudar de qualquer maneira pessoas que tinham vontade de aprender a ler e a escrever.*

As cinco professoras apresentam um discurso similar, apontam para a possibilidade de aprender mais e de unir a teoria aprendida na faculdade com a prática, principalmente por meio da realização de atividades com os/as colaboradores/as de pesquisa. Em suas falas, conferem especial atenção à relação teoria e prática, percebida na organização dos seus discursos, bem como no vocabulário empregado, no qual observamos o emprego do verbo *aprender* e dos substantivos *experiência* e *vivência*. Quanto às categorias de análise, conforme a ADC, percebemos a presença da avaliação positiva (***eu vi a possibilidade de aprender mais como alfabetizar e letrar pessoas adultas e idosas – Nana***). A avaliação positiva nesse relato se dá a partir do momento em que Nana vê no projeto uma possibilidade de aprender, no entanto o ato de aprender é intensificado pelo advérbio *mais*, conferindo à avaliação uma ideia de gradação: *aprender e aprender mais*.

Segundo Martin e White (2005, p.01), a avaliação refere-se a como “os produtores de textos demonstram sua aprovação ou desaprovação, seu entusiasmo ou sua repulsa, seus elogios e críticas, e como levam seus interlocutores a se posicionarem da mesma forma”.

De acordo com os autores acima, a avaliação ou o sistema de avaliatividade se organiza em torno de três domínios interacionais: atitude, engajamento e gradação. Furrer (2014, p.43), com base em Martin e White (2005), explica esses três domínios e reforça que, apesar de suas especificidades, eles estão inter-relacionados.

Para esses autores, a ‘atitude’ diz respeito aos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e avaliação das coisas e performances. O ‘engajamento’ lida com a fonte/natureza de atitudes e com ‘as vozes’ em torno das opiniões no discurso. A ‘gradação’, que é o último dos domínios interacionais trata do grau pelo qual os sentimentos são mais ou menos ampliados, incluindo

intensificações na realização, por exemplo, dos graus comparativos e superlativos.

A *atitude* se divide em três regiões semânticas, que expressam avaliações tanto positivas quanto negativas de: (i) afeto (*feeling*), (ii) julgamento (*judgement*) e (iii) apreciação (*appreciation*) (MARTIN e WHITE, 2005, p. 36-38).

Segundo os autores citados acima, o *afeto* refere-se aos sentimentos que podem ser tanto positivos quanto negativos, como: nós agora estamos felizes ou infelizes, ansiosos, nervosos, confiantes, entre outros sentimentos. O *julgamento* faz referência às nossas admirações, críticas ou condenações. Já a *apreciação* “envolve avaliações dos fenômenos semiótico e natural, de acordo com os modos nos quais eles são valorizados ou não num determinado dado campo” (FURRER, 2014, p.43).

O sistema de engajamento relaciona-se ao jogo vozes e de opiniões envolvidas no discurso. Nesse sistema, são considerados recursos linguísticos que nos remetem às projeções, à modalidade e à polaridade, os quais são usados pelos/as enunciadore/as para se comprometerem com os valores que expressam e para se posicionarem em relação a eles. Martin e White (2005) ressaltam que esses recursos linguísticos podem inclusive se antecipar às possíveis respostas dos/as interlocutores/as: aceitação, rejeição, questionamento ou indiferença.

Na gradação, utilizamos recursos linguísticos que nos permitem suavizar ou intensificar nossas avaliações. De acordo com Martin e White (2005, p. 94), a avaliação gradativa

desempenha um papel dialógico, na medida em que eles permitem aos falantes/escritores apresentarem-se como mais ou menos fortemente alinhados com a posição de valor que está sendo projetada pelo texto e, desse modo, localizarem-se em relação às comunidades que compartilham dos valores e crenças associados a essas posições (MARTIN; WHITE, 2005, p. 94).

Nas falas das colaboradoras de pesquisa, identifico avaliações que são positivas em relação ao projeto e às experiências proporcionadas por ele. Vale a pena destacar que essas avaliações contemplam características de afeto quando elas veem no projeto uma possibilidade prática de atuação com o público adulto e idoso que não

foi possível no contexto de formação em nível superior. Um exemplo é o relato de Milly, quando ela afirma que ao chegar ao projeto se via como uma menininha que estava começando a andar nos caminhos da educação e ao final do projeto, ela afirma que se sente mais *segura*, inclusive para trabalhar com os idosos (Informação retirada do grupo focal realizado em 2017).

Além da avaliatividade, percebo também a presença da interdiscursividade, pois, durante os relatos, as professoras reforçam o discurso acadêmico, o qual ratifica a necessidade de a alfabetização se realizar ao mesmo tempo em que ocorre o letramento (cf. ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2010), como exposto em: ***Mas, independentemente disso, eu vi uma possibilidade que me encantou, que foi a de dar aulas para adultos, alfabetizar e letrar adultos, ajudar nesse processo de alfabetização - Saritinha).***

Pimenta (2006), em seus estudos sobre formação inicial de professores, tece uma crítica à desarticulação existente entre a teoria aprendida durante a formação acadêmica e a prática que acontece em outros ambientes de Educação. Para a autora, essa desarticulação gera uma prática pedagógica fragilizada, pouco crítica e, o mais importante, essa não união de saberes teóricos e práticos reproduz as representações sociais de uma classe hegemônica da sociedade. Lima (2012, p. 39) ratifica as reflexões acima ao defender que:

Não nos tornamos professores da noite para o dia. Ao contrário, fomos constituindo essa identificação com a profissão docente no decorrer da vida, tanto pelos exemplos positivos, como pela negação de modelos. É nessa longa estrada que vamos constituindo maneiras de ser e estar no magistério.

As autoras, assim como as professoras, enfatizam a relação teoria e prática e sinaliza que a identidade docente é um contínuo fazer-se e refazer-se, estabelecendo um movimento no qual a relação entre a teoria vivida durante a formação acadêmica e a prática (que deveria sempre acontecer durante essa formação) favoreça não só as práticas pedagógicas, mas também a construção e a (re)construção da identidade do/a professor/a.

Dando sequência ao grupo focal e à entrevista, foi feita a segunda pergunta: **O que o projeto acrescentou na vida de vocês e na formação inicial de vocês?**

Veja as respostas:

**Nana:** *A experiência, principalmente, porque aqui eu trabalhei com idosos. Eu não tinha tido essa experiência. Principalmente, eu **aprendi muito com o método Paulo Freire que eu não sabia muito**<sup>24</sup> e, pessoalmente, eu fiz muitas amizades que eu vou levar para sempre. Sem falar que, **na prática, eu pude entender melhor o papel do professor que vai atuar em EJA.** Professora, na faculdade, nós só tivemos uma disciplina de EJA e o foco não foi alfabetização de adultos. O que sabemos de alfabetização e letramento está voltado para as crianças e não para adultos, muito menos para idosos. Quando eu tenho aula nas outras matérias, eu tenho que perguntar: “E como acontece na EJA”?*

**Milly:** *A experiência de alfabetizar e de **contribuir** com o letramento de adultos e idosos. Com os adultos nós fazíamos muitas discussões, já com os idosos, além das discussões, estávamos mais voltados para a aquisição da leitura e da escrita. **Pessoalmente, eu vi que posso ajudar essas pessoas.** É isso mesmo, na disciplina de EJA, os alunos escolhem os temas e nem sempre falam da alfabetização. A professora trabalhou com a gente como se todos os alunos da EJA já soubessem ler e escrever.*

**Evinha:** *Pessoalmente, me remeteu ao passado, eu nasci no interior e eu vi naquelas pessoas as mesmas dificuldades que vivi no passado. A Educação ajuda a pessoa a ter autoestima, se valorizar e buscar seus direitos, a ter cidadania. E eu, enquanto futura pedagoga, tenho muito ainda a contribuir. Profissionalmente: **a parte prática me ajudou a buscar, principalmente no livro do PF,** os conhecimentos que eu ainda não tinha. Abriu mais o campo da leitura que transforma tudo, me fez **pesquisar** mais prática que nós não temos na faculdade.*

---

<sup>24</sup> Durante as formações, lemos e refletimos sobre a proposta de alfabetização de Paulo Freire. Das reflexões de Paulo Freire, incorporamos ao projeto a escuta sensível, o olhar atento às demandas sociais, a necessidade de se desenvolver nos/as educandos/as um olhar mais crítico sobre essas demandas, a possibilidade de transformação social, entre outros.

**Saritinha:** *E com certeza **agregar conhecimento**, porque você **dava liberdade para a gente trabalhar**, e, **tudo** que você nos ensinava, a maneira como você nos ensinava, ensinava os alunos, **me serviu de experiência e de modelo**. Hoje eu aplico isso em sala de aula: a forma de falar, o respeito à opinião dos alunos, procuro trabalhar de forma bem dinâmica, tudo foi fundamental para minha carreira de professora. Tudo que eu aprendi no projeto foi válido e eu aplico em sala de aula com meus alunos.*

**Naide:** *o projeto muito me ajudou no quesito ser professora. Eu pude ter contato direto com os aprendizados que tinham o sonho de aprender a ler ou até mesmo de reconhecer algumas letras. Aprendi que todos somos capazes de aprender que cada tem suas particularidades nisso. Aprendi que mesmo ensinando podemos aprender e que as dificuldades vão existir. **O papel do professor é ser facilitador do processo que conhecemos como aprendizagem.***

Por meio das falas das professoras, podemos perceber uma avaliação positiva em relação ao projeto, bem como das atividades desenvolvidas com os/as colaboradores/as de pesquisa. Em primeiro lugar, elas destacam a importância da prática, da experiência, algo pouco vivenciado ao longo da graduação; além dessas colocações, as professoras reforçam essa avaliação positiva do projeto quando destacam também as seguintes palavras: contribuição (*contribuir*), ajudar, aprender e ensinar, pesquisar (quando é feita a referência aos estudos de Paulo Freire), modelo, o verbo aplicar (no relato de Saritinha) e, por fim, a relevância da *autonomia* conferida a elas durante a realização das atividades.

A despeito de o curso de Pedagogia dispensar 400 horas para a realização de estágios supervisionados e o curso de Letras 400 horas, o número de horas dedicadas à docência, nesse momento de formação inicial, não atinge sequer 50% das horas previstas para o estágio. Em entrevista realizada, por mim, com as professoras de estágios das duas instituições, ficou evidente que a quantidade de horas dedicadas às práticas de docência é pequena em virtude de vários motivos:

**P1 e P2 – Professoras dos estágios dos Cursos de Pedagogia e Letras - Geralmente, os/as alunos/as que estudam em faculdades particulares não só**

*estudam, mas também trabalham e isso acaba dificultando o cumprimento, por exemplo, de 100 horas com atividades em sala de aula. Por isso, eles realizam outras atividades que fazem parte do estágio para cumprir essa carga, por exemplo: a descrição da escola, os planejamentos, entre outras atividades.*

**P1 e P2 – Professoras dos estágios dos Cursos de Pedagogia e Letras** - *Os alunos nem sempre são bem recebidos em sala de aula e, por esse motivo devem realizar as atividades o mais rápido possível.*

**P1 - Professora de estágio do Curso de Pedagogia** - *Nem sempre as escolas permitem a regência, principalmente as escolas particulares.*

**P2 – Professora de Estágio do curso de Letras** – *É as escolas públicas que têm uma aceitabilidade maior, mas as particulares têm medo de o/a estagiário/a fazer algo errado lá na frente e sobrar para o professor responsável pela turma.*

**P1 – Professora de Estágio do curso de Pedagogia** - *Às vezes, o professor não quer ninguém na sua sala, observando, ficando no seu lugar.*

A essas falas, acrescento um depoimento de Milly que, em nota de campo, realizada por mim, reforçou a importância do projeto para sua formação e para a sua prática docente, pois, segundo ela, os estágios do curso de Pedagogia ainda estão voltados à educação infantil e aos anos iniciais, deixando a Educação de Jovens de Adultos - EJA em segundo ou mesmo terceiro plano. Veja a fala da professora sobre essa questão:

**Milly:** *Professora, durante o curso de Pedagogia, eu só tive uma disciplina de EJA e, nessa disciplina, nós não tivemos nada de prática. Líamos textos, fazíamos seminários e escolhíamos um tema relacionado à EJA para ministrarmos uma aula para a professora. Isso é muito diferente do que estamos vivendo aqui no Pôr do Sol. Aqui, nós acompanhamos, ajudamos os/as educandos/as nas atividades, corrigimos as tarefas, somos professoras aqui dentro e eles nos chamam assim.*



Essa realidade deveria ser vivida durante a formação acadêmica, especificamente, durante a realização dos estágios, pois de acordo com Pimenta (2010, p.111):

Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estarem atentos às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que pertencem as adjacências da escola?

A fala da Milly nos faz refletir não só sobre a formação docente, mas, acima de tudo, sobre a formação que tem sido oferecida aos/às graduandos/as que vão trabalhar com o público jovem, adulto e idoso. Soares e Pedroso (2016, p.256) destacam que:

Todavia, as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) não trazem nenhuma normatização específica a respeito da formação de um perfil para o educador de jovens e adultos. Isso pode ser associado ao fato de a formação de educadores se encaixar, no geral, no mesmo molde. Conforme apontado por Arroyo (2006), esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores, associado a um caráter histórico desfigurado da EJA, explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação.

Saritinha também confirma algo semelhante em relação ao curso de Letras. Veja:

**Saritinha:** *Professora, nossos estágios são voltados para o trabalho com crianças e, no máximo adolescentes. Nunca interagimos, como futuros professores, com idosos, por exemplo.*

Candau (2002) reforça essa preocupação quando afirma que, na realidade, grande parte dos/as futuros/as profissionais que objetivam trabalhar na EJA estão saindo de sua formação sem os saberes mínimos necessários para desenvolver a prática docente nessa modalidade de ensino e com esses públicos.

Em um segundo momento, as professoras enfatizam a leitura de textos durante a formação que lhes era ofertada quinzenalmente como parte do projeto. Nesses encontros, buscávamos compreender melhor as ideias de Paulo Freire e suas contribuições para a Educação. Nesse sentido, destaco as afirmações de Saritinha

que usa em seu discurso um vocabulário que ressalta a relevância do projeto tanto para sua formação quanto para sua atuação em sala de aula. O uso do pronome indefinido *tudo* e de verbos que reforçam a liberdade de aprender e ensinar são importantes nesse momento quando começamos a fortalecer uma identidade profissional ainda em formação inicial. A professora, ao término de sua fala, estabelece uma relação com os documentos norteadores da Educação voltada ao público jovem, adulto e idoso, como por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o qual destaca a necessidade da formação de professores para EJA: Veja:

Dos aspectos relevantes que o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca está a necessidade da formação de professores para EJA: com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000a, p. 56)

A terceira pergunta foi: **Nossas formações, elas foram importantes? Em que elas auxiliaram vocês no projeto?**

**Nana:** *Sim, elas foram importantes, porque no começo a gente fazia um planejamento e lá na hora era outra coisa. Vimos que o planejamento precisa ser adequado realmente às necessidades, ao tempo e às condições de aprendizagem dos alunos, principalmente para os idosos.*

**Milly:** *Sim, foram importantes, porque nós vimos que realmente ele precisa ser flexível e que as demandas precisam ser consideradas. No Pôr do Sol, antes das aulas, nós fazemos os planejamentos e, muitas vezes, deixamos de segui-los devido às dificuldades das alunas ainda serem as mesmas. (A aluna também está fazendo referência aos idosos).*

**Evinha:** *A palavra é flexibilidade. Lá no Pôr do Sol, temos que fazer e refazer nosso planejamento de acordo com o que os alunos podem fazer naquele dia. Nas*

*formações, as leituras de Paulo Freire foram muito importantes, nos ajudaram a entender um pouco mais esse processo de alfabetização de adultos. **As formações nos ajudaram a rever as aulas, nossas estratégias de ensino, o método de alfabetização e a forma de ensinar língua portuguesa para os alunos.***

**Saritinha:** *Claro, nesses momentos, **tínhamos a condição de ver e rever todo o processo de ensino e de aprendizagem em que estávamos envolvidos.** Podíamos refletir sobre o que estávamos vivendo enquanto estávamos vivendo.*

**Naide:** *sim, as formações foram importantes, pois lá nós **tirávamos nossas dúvidas.***

No decorrer dos relatos acima apresentados, podemos observar sempre uma avaliação positiva tanto em relação ao projeto quanto em relação à perspectiva teórico-prática que foi desenvolvida ao longo das atividades. As professoras declaram a relevância das leituras e das reflexões necessárias à execução e ao bom andamento do projeto. Mais uma vez utilizam verbos, tais como: rever, refletir, planejar, adequar, denotando ações que foram indispensáveis para o empoderamento e para o fortalecimento das identidades tanto das professoras quanto dos/as outros/as colaboradores/as da pesquisa. Para além da reflexão, está o uso do que foi significativo durante a (re)construção das identidades profissionais dessas professoras. Saritinha, no momento do grupo focal, já estava em sala de aula, já exercia a profissão docente e ressalta a importância dessa prática vivida no projeto para sua atividade pedagógica, nesse momento, não mais como graduanda, mas como professora de língua portuguesa. Veja figuras da formação:

**Figura nº 25 - Momento de formação**

Fonte: Dados da Pesquisa

**Figura nº 26 - Formação das professoras**

Fonte: Dados da Pesquisa

As falas das professoras reafirmam a necessidade das duas dimensões (teórico/prática) serem consideradas nas formações do educador de jovens e adultos, tal como descritas por Giovanetti (2005): a dimensão prática - o fazer, a intervenção profissional em si; e a dimensão teórica - o pensar, a reflexão sobre a prática e a partir dela, no sentido de ação-reflexão-ação. As duas dimensões entendidas como partes de um processo dialógico devem ser assumidas pelas instituições de ensino superior na formação do professor. Ademais, essas afirmações se coadunam com a proposta do projeto e com as situações vivenciadas nos encontros com os moradores do Pôr do Sol.

Ressaltamos ainda, na fala de Nana, a ênfase conferida à Educação voltada para o público idoso. Sua fala vai ao encontro daquilo que os documentos destinados a esse público determinam inclusive as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica, Parecer CNE/CP Nº 009/2001:

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Além da avaliação positiva, mais uma vez as professoras fazem indicações de interdiscursividade quando retomam palavras-chave sobre planejamento e sua relevância nas práticas pedagógicas. As professoras mesclam discursos com a utilização de vocábulos e expressões, tais como: flexibilidade, adequação, reflexão, estratégias de ensino e método, que vão ao encontro do que Farias et al. (2009, p.107) destacam:

[...] o planejamento é uma ação reflexiva, viva, contínua. Uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos. É um ato decisório, portanto, político, pois nos exige escolhas, opções metodológicas e teóricas [...].

Nessa perspectiva de formação inicial, de fortalecimento e de empoderamento de identidades profissionais, especificamente, de identidades docentes, discutimos com as professoras a constituição de suas identidades, considerando dois momentos: a constituição dessa identidade antes do projeto e depois do projeto. Para isso, fiz o seguinte questionamento: **Como vocês se viam no começo do projeto?**

**Nana:** *Nós éramos **professoras**, mas também **alunas**, porque estávamos aprendendo. A senhora nos dava **autonomia** para sermos professoras e era assim que éramos chamadas. As alunas não falavam o nosso nome, mas sim **professora**. Nós dávamos aula como se já fôssemos professoras.*

**Milly:** *Achei muito legal essa ideia de não só observar, mas também **de fazer um trabalho** que, independente da professora Marli estar lá ou não, nós fazíamos o melhor para os alunos.*

A Evinha não respondeu a essa pergunta, pois precisou se ausentar da sala nesse momento.

**Saritinha:** *Eu me via **muito insegura** tanto em relação à minha ação frente aos alunos quanto em relação aos conteúdos de língua portuguesa. **Tinha medo de dar aula**.*

**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 [...].*

As respostas apresentadas nos remetem a uma formação identitária inicial marcada por medos e inseguranças, mas também por situações de encorajamento.

Podemos observar uma identidade em construção quando as professoras se colocam como alunas e como professoras. Pimenta (2002, p.76) destaca que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” e Nóvoa (1995, p.34) ainda reforça que “no caso dos professores, ela se apresenta como um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Entendo que essa afirmação também se aplica aos cursos de Letras e de Pedagogia quando destacamos a relevância da teoria, mas também do contato com a prática, de forma que o/a graduando/a tenha condições de atuar em ambientes que retratem as realidades que encontrarão ao entrarem no mundo do trabalho.

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente do seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (PIMENTA, 1997, p.42).

As últimas perguntas foram relacionadas à formação da identidade profissional e à ampliação dos letramentos das professoras: **Quem vocês eram antes do projeto? Quem vocês são hoje?**

*Evinha: **Infantil, imatura, egoísta.** As experiências que tive com eles me ajudaram a amadurecer tanto pessoalmente como profissionalmente. E hoje, com essas **experiências** e com as outras que já tive na faculdade: amadurecimento, responsabilidade do ser humano em ajudar o próximo. Eu tenho potencial e ele precisa apenas ser buscado.*

*Milly: Eu me via como uma **menininha** que estava conhecendo os caminhos da educação e a mudança que a educação pode fazer na vida de alguém e hoje eu me vejo mais **segura**, mais **capacitada** para trabalhar com uma pessoa que tem idade*

*para ser sua mãe. É uma responsabilidade muito grande. No começo, eu tinha mais medo.*

**Nana:** *Mais **segura** e sabendo como devo agir com esses alunos.*

**Saritinha:** *No projeto, foi o momento em que eu me vi como **professora**, porque você faz uma faculdade, faz um estágio, mas eu só consegui me ver como professora a partir do momento em que eu participei do estágio e entrei no projeto, porque a vivência com os alunos. Um exemplo era a Cora que, apesar de sua história tão sofrida, ela estava ali querendo aprender, inclusive com a vontade de aprender a escrever uma carta para os parentes dela. Quando ela escreveu essa carta para a mãe dela, esse foi o momento mais bonito que eu acho que tivemos no projeto, porque ela disse que ali ela tinha realizado um sonho. Era isso que eu queria para mim, ajudar as pessoas que não tiveram condições de estudar. Essa foi uma das melhores **experiências** que tive, **eu aprendi muito mais do que ensinei**. A **vivência** que eu tive com os alunos me ensinou a ser a profissional que sou hoje e eu conto essa experiência para meus alunos. 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**.*

Nesses discursos podemos perceber uma transformação identitária. Antes do projeto, as professoras se viam como: *menininha, imatura, egoísta, insegura*, palavras que reforçam as características de identidades enfraquecedoras (cf. RIOS, 1998,2015). Quando perguntadas sobre suas identidades após o projeto, podemos perceber um processo de (re)construção dessas identidades ocorrido durante a realização das atividades do projeto, que as fortaleceu. Essas identidades fortalecedoras (cf. RIOS, 1998,2015) revelam-se no discurso no uso das seguintes palavras: *experiências, vivência, maturidade, capacitada*, reforçadas pelas declarações de que: *mais aprendi do que ensinei; e o projeto veio para me fazer professora*.

Além dessas expressões fortalecedoras, percebo também um discurso de empoderamento construído nas atividades de leitura, de produção e de reescrita



textual junto aos/às colaboradores da pesquisa - moradores/as do Pôr do Sol. Essa constatação comprova a afirmação de Brzezinski (2002, p. 131) quando destaca que:

A identidade do profissional docente é construída no cotidiano a partir dos pressupostos de exercer sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula nos desafios encontrados e superados no exercício da função ao longo do período do processo histórico.

Ao serem questionadas sobre os principais desafios de atuarem no projeto, as colaboradoras responderam:

**Nana:** O **tempo**, os encontros só acontecem a cada 15 dias. Ensinaamos agora e depois de 15 dias vamos ensinar a mesma coisa. Se eles tivessem mais ajuda em casa, as dificuldades seriam menores.

**Milly:** A **paciência**. Eu descobri que é muito importante, porque temos que repetir muitas vezes a mesma coisa.

**Evinha:** Sou uma pessoa bastante **impaciente** e esse foi o meu maior desafio.

**Saritinha:** Lidar com um público tão **diversificado**, sem desconsiderar suas necessidades, seus interesses, sem expor as dificuldades dos alunos. Além do carinho e da atenção que você dispensava a cada um que estava ali. Eu achava, antes do projeto, que isso era impossível.

**Naide:** O maior desafio foi trabalhar com **diversos níveis de compreensão**, porém isso colaborou para meu crescimento profissional e pessoal, lembrando que cada indivíduo é capaz de aprender, basta oportunidade.

Sabemos que em todos os tipos de projetos existem desafios a serem superados, alguns mais fáceis, outros mais complexos. Durante o projeto, os desafios enfrentados foram vários. No entanto, as professoras destacaram quatro.

Nana, começa com a questão temporal, pois o projeto inicialmente acontecia todo sábado para todos os/as educandos/as, e depois, devido a algumas desistências, e até mesmo pela ocorrência de muitas faltas e em reunião com as professoras, optamos por oferecer as aulas, principalmente de alfabetização, quinzenalmente. Para nós e para as alfabetizandas, essa decisão foi bem difícil, pois sabíamos dos riscos que corríamos em relação ao processo de alfabetização, dentre os quais destaco a questão do esquecimento, pois as alfabetizandas esqueciam com muita rapidez os conteúdos.

Os outros dois desafios são de ordem pessoal. As professoras precisaram trabalhar com algo que, para elas, era muito complicado: a paciência. Em conversa registrada em nota de campo, as professoras esclareceram que, principalmente com as educandas da alfabetização, elas precisaram de muita paciência, pois elas (as professoras) explicavam um conteúdo às alfabetizandas e, logo em seguida, elas (as alfabetizandas) esqueciam o que haviam acabado de “aprender”. Essa realidade, segundo as professoras, era algo bem complicado, pois sentiam que o trabalho de alfabetização não progredia.

Finalmente, Saritinha e Naide destacam a heterogeneidade do grupo e enfatizam que essa característica era um desafio a ser vencido. De acordo com as ideias de Arbache (2001, p.19), a “educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente”. São muitos os saberes, muitas as experiências, mas, acima de tudo, muitos interesses e necessidades que precisam ser observados e considerados pelo docente. Daí a necessidade desse docente possuir uma formação voltada a esse público cujas características são distintas das crianças e adolescentes, público privilegiado pelos cursos de Pedagogia e de Letras. Isso implica que não basta ser Pedagogo ou professor de Língua Portuguesa para saber trabalhar com jovens, adultos e idosos, pois é preciso ter uma formação, uma capacitação e um olhar específico para atender as características e demandas desse público.

Nesse sentido, destacamos a Proposta Curricular para o 1º Segmento da EJA, que evidencia o seguinte:

Muitos professores que integram os programas de educação de jovens e adultos têm ou já tiveram experiências com ensino regular infantil e, baseados nessa experiência, colocam-se questões. Os métodos e conteúdos da educação infantil servem para os jovens e adultos? Quais as especificidades dessa faixa etária? Procurando responder a essas indagações e aos desafios apresentados por seus alunos, vão tentando adaptações, mudanças de postura, de estratégias e de conteúdos. O que se observa, entretanto, é que os educadores se ressentem de um marco mais global que os ajude a articular as inovações metodológicas e temáticas numa proposta abrangente e coerente. É exatamente um marco global que se quis estabelecer nesta proposta, esperando que ele encoraje os educadores a implementar programas de educação de jovens e adultos e a trabalhar pela sua qualidade (BRASIL, 2001, p. 14).

Em seguida, questionei as colaboradoras sobre os aprendizados obtidos no projeto:

**Marli:** *Creio que o projeto também favoreceu a ampliação dos letramentos de vocês. Vocês também acreditam nisso? Em caso positivo, de que forma ou como isso aconteceu?*

**Nana:** *Para participarmos do projeto, a gente teve que ler, discutir e, no projeto, a gente tem que escrever e mostrar para os alunos que a gente sabe.*

**Milly:** *Hoje, eu me vejo mais crítica, até mesmo a questão do letramento multimodal. Eu não tinha nem ideia e a gente aprendeu com os alunos a fazer um texto multimodal. Foi muito legal.*

**Evinha:** *Sim, porque aprendi a ler e ver as coisas de outra forma. Hoje eu leio mais livros, pesquiso mais e uso essas habilidades de forma mais segura no meu dia a dia, ainda mais crítica.*

**Saritinha:** *Eu aprendi muito, principalmente sobre língua portuguesa. Eu aprendi no projeto conceitos que não aprendi na faculdade, tais como aspectos gramaticais que os alunos perguntavam, às vezes, nem nós sabíamos e você ia e ensinava a todos, inclusive para nós, mas sem expor ninguém, variação linguística, a leitura e a produção de textos.*

***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 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.***

Mais uma vez as professoras apontam uma avaliação positiva do projeto. No que tange aos conhecimentos compartilhados e adquiridos, elas destacam o aprendizado por meio da leitura e da escrita críticas. Além disso, Milly destaca a importância de se saber o que é um texto multimodal, conceito que lhe era desconhecido. Saritinha enfoca a aprendizagem coletiva, como professora de língua portuguesa, destaca em seu discurso as dúvidas sobre gramática apresentadas pelos/as educandos/as e até por ela mesma. Essa afirmação de Saritinha é bastante reveladora e sinaliza a necessidade de se repensar a formação do professor que vai atuar na área de língua portuguesa, pois muitas de suas dúvidas em relação à estrutura da língua não foram retiradas durante os anos que passou na faculdade, mas sim no projeto, pois, segundo a professora, lá (no projeto) elas recebiam tanto a formação pedagógica quanto a formação linguística de que necessitavam para ministrar as aulas aos/às educandos/as.

Percebo que não só os letramentos dos/a colaboradores/as foram ampliados, mas também os letramentos das professoras foram expandidos nesse processo de construção mútua de saberes. O processo de letramento docente exige, pois, a compreensão significativa dos diferentes tipos de conhecimentos e saberes profissionais docentes, aliada à consciência crítica, capaz de desvelar a realidade para conhecê-la cada vez mais e empreender a mudança (FREIRE, 1980). Essa mudança foi claramente notada não só nos discursos dos/as educandos/as como também no das professoras que, no início do projeto, se viam inseguras e com muitos medos (identidades enfraquecidas, cf. RIOS, 1998) e, ao término do projeto, se identificaram com características fortalecedoras (cf. RIOS, 1998).

Finalizo este capítulo sistematizando algumas observações sobre a (re)construção das identidades profissionais das professoras que participaram do

projeto que, a despeito de estarem, na época ainda em suas formações iniciais, já possuíam uma identidade profissional em construção. Considerando todos os instrumentos de pesquisa utilizados na pesquisa, foi possível perceber, principalmente pelo uso das entrevistas, das notas de campo e do grupo focal:

A presença de uma Identidade profissional empoderada, principalmente quando as professoras afirmam que se sentem mais **seguras** para exercer a profissão docente. Veja o exemplo: *Eu me via como uma menininha que estava conhecendo os caminhos da educação e a mudança que a educação pode fazer na vida de alguém e hoje eu me vejo mais segura, mais capacitada para trabalhar com uma pessoa que tem idade para ser sua mãe, é uma responsabilidade muito grande. No começo, eu tinha mais medo. (Milly)*

Pude perceber, em alguns relatos, uma identidade profissional em construção, principalmente quando elas assumiam papéis diferentes, mas ao mesmo tempo complementares: *Nós éramos professoras, mas também alunas, porque estávamos aprendendo. A senhora nos dava autonomia para sermos professoras e era assim que éramos chamadas. As alunas não falavam o nosso nome, mas sim professora. Nós dávamos aula como se já fôssemos professoras. (Nana)*

Nesse processo de (re)construção identitária, as professoras, nas notas de campo, realizadas por mim, sinalizam algumas necessidades que permeiam tanto a prática quanto a (re)construção da identidade docente, tais como: (i) a necessidade de uma formação inicial mais completa voltada não apenas para o público infantil, (ii) um olhar e uma prática mais cuidadosa sobre e para a alfabetização do idoso, (iii) a relevância da formação continuada, (iv) uma maior integração entre a teoria e a prática, principalmente nos estágios, (v) a necessidade de aprender fazendo: a autonomia docente, como por exemplo: *A senhora nos dava **autonomia** para sermos professoras e era assim que éramos chamadas. As alunas não falavam o nosso nome, mas sim professora. Nós dávamos aula como se já fôssemos professoras. (Nana)* e, por fim (vi) ressaltam a relação existente entre a ampliação dos letramentos dos/as colaboradores/as de pesquisa (moradores/as do Pôr do Sol) e os seus letramentos. Veja os exemplos: *para participarmos do projeto, a gente teve que ler, discutir, e no projeto a gente tem que escrever e mostrar para os alunos que a gente sabe. (Nana).*

*Hoje eu me vejo mais crítica, até mesmo a questão do letramento multimodal que eu nem sabia o que era. (Milly)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese se caracteriza pelo interesse em discutir as relações e as implicações sociais existentes entre letramentos e identidades sociais, por meio projeto: **LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF).**

Objetivo geral dessa pesquisa foi: discutir em que medida a produção, a implantação e a execução desse projeto de letramento contribuíram para uma maior participação social e para a (re)construção de identidades sociais dos/as colaboradores/as de pesquisa, tanto moradores/as do Pôr do Sol quanto das professoras do projeto. Para tanto, algumas perguntas foram formuladas para orientar o estudo, a saber: 1. Considerando a realidade socioeconômica dos moradores/as do Pôr do Sol, que relevância tem a leitura e a escrita em suas práticas sociais? 2. A construção, a implantação e a execução desse projeto de letramento com os/as moradores/as do Pôr do Sol foram úteis às suas demandas sociais? Em que sentido? 3. Este projeto de Letramento favoreceu a (re)construção das identidades sociais dos/as colaboradores/as de pesquisa? Como? 4. Qual a relevância da formação inicial de alfabetizadoras e de professoras que alfabetizam e letram nesse contexto? Em que medida a participação neste projeto de letramento favoreceu a (re)construção da identidade profissional das professoras/colaboradoras de pesquisa? 5. Que mudanças pessoais e sociais este projeto trouxe aos/às participantes da pesquisa?

Com o fito de apresentar minhas considerações finais, apresento, inicialmente, uma discussão dos resultados encontrados, considerando a ordem das perguntas apontadas acima, seguida de propostas concretas que vislumbram relacionar letramentos e identidades sociais, numa perspectiva crítica, emancipatória, empoderadora que confere aos/às participantes da pesquisa uma maior participação social ao mesmo tempo em que proporciona uma (re)construção de suas identidades sociais e profissionais.

Com base no primeiro questionamento, a pesquisa revelou que a realidade socioeconômica do Pôr do Sol é demasiadamente complexa. A despeito de já existir

há mais de duas décadas, os problemas sociais e econômicos continuam os mesmos e se destacam muito mais pela falta do que pela presença de condições humanas para se viver no local. Nesse sentido, faltam: estrutura, postos de atendimento médico, postos policiais, trabalho formal e, tão importante quanto todas essas necessidades, faltam escolas.

No Pôr do sol, a carência de escolas atinge a toda a população. Faltam escolas para as crianças, para os adolescentes e para os adultos e idosos que, muitas vezes, ou ficam sem estudar ou buscam em outros locais de Ceilândia a possibilidade de iniciar ou de prosseguir nos seus estudos. Nesse contexto, prevalece, em muitos casos, principalmente quando nos referimos ao público jovem, adulto e idoso, a primeira opção: muitos ficam sem estudar. Ampliando os problemas enfrentados, soma-se o fato de não saber ler e escrever e de interagir socialmente com as pessoas.

Com base nos dados da pesquisa, foi possível perceber que a falta da leitura e da escrita ou o pouco domínio dessas tecnologias além de restringir a participação social dos/as participantes da pesquisa, também faz com que deixem de executar atividades que são importantes em suas práticas sociais, tais como: pegar um ônibus, assinar um documento, escrever uma carta, um e-mail, lutar por seus direitos, preencher documentos do Departamento de Trânsito - DETRAN, entre outros. Portanto, respondendo à primeira pergunta, a pesquisa revelou que a despeito de todos os problemas existentes e enfrentados no Pôr do Sol, a leitura e a escrita são importantes e que a ausência ou a pouca propriedade dessas tecnologias não só restringe a participação social dos/as moradores/as como também faz com que possuam uma identidade enfraquecedora (cf. RIOS, 2015).

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, gostaria de ressaltar que em nenhum momento passou pela minha cabeça a possibilidade de levar para os/as moradores/as do Pôr do Sol um projeto de leitura e de escrita já organizado, pronto. Pelo contrário, com base em Street (2010), meu grande desejo era de partir das necessidades deles/as, do que era importante dentro de suas práticas sociais para organizar o projeto. Assim, todas as atividades foram organizadas, considerando as falas, os anseios e necessidades reais dos/as participantes no que tange a essas tecnologias.



Por meio dos instrumentos de pesquisa utilizados no decorrer desse trabalho foi possível perceber, principalmente com as entrevistas e com o grupo focal, que o fato de eles/as produzirem o projeto junto comigo e com as professoras e verem suas necessidades sendo contempladas foi algo muito significativo para todos/as. De acordo com os/as participantes, foi a primeira vez que tinham colocado para alguém seus interesses quanto à leitura e à escrita e, mais ou tão importante quanto isso, foi que esses interesses foram contemplados ao longo dos encontros e os resultados não demoraram.

Segundo os/as colaboradores/as de pesquisa, por meio do projeto, eles/as conseguiram realizar atividades que antes não conseguiam, tais como: escrever o nome completo, sem medo de errar e sem apenas desenhá-lo (Nita e Toinha); escrever uma carta (sonhos de seu Félix e de Cora), escrever um e-mail com mais segurança (Naldão e Carlão), escrever com mais segurança (Rita), interagir mais com o padre sem medo (Naldão) e usar o que já tinha aprendido no projeto no local de trabalho (Naldão). Nessa questão não posso deixar de mencionar as professoras que participaram de todo de processo de construção, execução e avaliação do projeto.

Para elas, o projeto foi de extrema relevância, pois por meio dele, tiveram condições de exercer a docência com um público que não conheciam e não sabiam como lidar. Segundo as professoras, em um primeiro momento vieram à tona os seguintes sentimentos: medo, insegurança, medo de fazer correções, de dizer que a atividade estava errada, de interagir com uma pessoa que tinha idade para ser seu pai ou sua mãe, mas ao longo das atividades e com as formações que ocorriam a cada quinze dias, elas foram superando as dificuldades e as inseguranças e, aos poucos, foram ficando mais confiantes no trabalho que estavam desenvolvendo junto comigo e com os/as moradores/as do Pôr do Sol. Ao término do projeto, elas apontaram uma identidade profissional fortalecedora, adaptando a expressão conforme Rios (2015), pois se viam mais seguras e confiantes não só para interagir com adultos e idosos, mas para ministrar os conteúdos, considerando as práticas sociais dos/as participantes.

A terceira pergunta traz as seguintes indagações: Este projeto de letramento favoreceu a (re)construção de identidades sociais dos/as colaboradores/as de pesquisa, moradores/as do Pôr do Sol? Como? No início do projeto, durante as

interações com os/as participantes da pesquisa, tanto moradores/as quanto as professoras, por meio de seus discursos, apresentavam identidades sociais enfraquecedoras (RIOS,1998,2015). São exemplos que revelam identidades enfraquecedoras os discursos de Cora, quando ela volta para a escola, após 20 anos sem entrar numa sala de aula. Em sua fala, registrada por mim, por meio de uma entrevista semiestruturada, Cora declara que acha que não vai prosseguir com seus estudos, pois, segundo ela, são muitas tarefas difíceis, provas e, diante desse contexto, acha que não vai conseguir.

O discurso de seu Félix também aponta para essa mesma identidade, uma identidade enfraquecedora, pois segundo ele, o fato de ter estudado apenas até a 3ª série, fazia com que tivesse muitas dificuldades com leitura e escrita. Um exemplo claro dessas dificuldades foi registrado quando foi tirar sua carteira de motorista. Segundo o colaborador de pesquisa, foi um momento muito difícil, pois “a pouca leitura não ajudava, quase não consegui tirar a bendita da carteira” (dados retirados das notas de campo que foram registradas por mim ao longo da pesquisa).

Seu Naldão também traz em seu discurso traços de uma identidade enfraquecedora, pois segundo o colaborador, a despeito de ter cursado até o ensino médio e de tê-lo concluído, as dificuldades de leitura e de escrita ainda eram muitas, por isso estava no projeto. Além disso, o projeto poderia ajudá-lo a resolver dois problemas que estava enfrentando: o desemprego e o medo de interagir com o padre Moacir, pois para seu Naldão, escrevendo e lendo melhor, ele poderia conseguir um emprego, além de ter mais condições de interagir e de auxiliar o padre “precisamos saber falar, falar bem para falar com o padre, não é professora? - Naldão (dados retirados das notas de campo que foram registrados por mim ao longo da pesquisa).

Outros exemplos de discursos que, inicialmente, sinalizaram identidades enfraquecedoras foram identificados nas participações orais de Nita e de Toinha. As duas estavam no processo de alfabetização e, por meio de suas falas, registradas por mim em notas de campo, ao longo das atividades, revelaram que, muitas vezes se sentiam envergonhadas por não saberem escrever o nome ou de apenas desenhá-lo. Quando começamos as atividades de alfabetização, elas sempre pediam para que nós, eu e as professoras, tivéssemos paciência com elas e, em uma das interações foi afirmado: “professora, vamos com calma, pois papagaio velho não aprende a falar

rápido”. (dados retirados das notas de campo que foram registrados por mim ao longo da pesquisa). O uso dessa metáfora ratifica a presença de uma identidade enfraquecedora, além destacar uma avaliação negativa de identidade (cf. RIOS, 2015), pois pelo fato de estamos lidando com pessoas com um pouco mais de idade (Nita, 62 anos na época), elas teriam mais dificuldade em aprender que as outras pessoas.

Além desses discursos, apresento também os discursos das professoras, pois, inicialmente, viam-se inseguras, com poucos conhecimentos e, acima de tudo sem experiência com a docência. Durante o grupo focal, todas destacaram que no começo do projeto, pelo fato de não possuírem experiência como professoras, tinham muitos medos, inclusive medo de não conseguir realizar as atividades propostas com os/as participantes da pesquisa.

A despeito de tanto os/as moradores/as do Pôr do Sol quanto as professoras apresentarem no começo do projeto identidades enfraquecedoras, todos/as ao término do projeto apresentaram um discurso diferente, fortalecido e empoderado, como apresentarei a seguir:

**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 O e tinha o chapéu. Aí, eu já sabia que era lá, porque estava escrito vovô.*

**Saritinha:** *No projeto, foi o momento em que eu me vi como **professora**, porque você faz uma faculdade, faz um estágio, mas eu só consegui me ver como professora a partir do momento em que eu participei do estágio e entrei no projeto, porque a vivência com os alunos [...]. Um exemplo era a Cora que, apesar de sua história tão sofrida, ela estava ali querendo aprender, inclusive com a vontade de aprender a escrever uma carta para os parentes dela. Quando ela escreveu essa carta para a mãe dela, esse foi o momento mais bonito que eu acho que tivemos no projeto, porque ela disse que ali ela tinha realizado um sonho. Era isso que eu queria para mim, ajudar as pessoas que não tiveram condições de estudar. Essa foi uma das melhores*

*experiências que tive, eu aprendi muito mais do que ensinei. A vivência que eu tive com os alunos me ensinou a ser a profissional que sou hoje e eu conto essa experiência para meus alunos. 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.***

Esses relatos, entre outros, apresentados no último capítulo da tese ratificam a presença, ao final do projeto, de uma identidade que foi transformada por meio da leitura e da escrita, no caso dos/as moradores/as do Pôr do Sol e das professoras, as identidades foram (re)construídas e fortalecidas com as leituras, escritas, aprendizados, debates, formações que ocorreram ao longo do projeto. Dessa forma, concluímos, por enquanto, que esse projeto favoreceu a (re)construção das identidades sociais de todos/as que participaram das atividades propostas.

A quarta pergunta indaga sobre a formação inicial de professoras que alfabetizam e letram no contexto em que o projeto foi inserido e sobre a (re) construção da identidade profissional das professoras. Em relação à formação inicial, foi possível perceber que essa formação precisa ser repensada, pois segundo as professoras, tanto no curso de Pedagogia quanto no curso de Letras, elas cursaram apenas uma disciplina relacionada à alfabetização e ao letramento, o que se torna pouco frente aos desafios de se alfabetizar e letrar.

Outra questão levantada por elas é que essa disciplina de alfabetização e letramento está totalmente direcionada às crianças dos anos iniciais. Nessa disciplina, a única abordagem voltada para o público jovem, adulto e idoso foi realizada ao se discutir o “método” Paulo Freire. Além dessas questões, no curso de Pedagogia, as professoras afirmaram que só cursaram uma disciplina voltada para Educação de Jovens e Adultos a qual teve um caráter mais teórico que prático e que não houve nenhuma discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem voltado para o público idoso, portanto elas não sabiam alfabetizar essas pessoas, o que foi um grande desafio no projeto Letramentos e Identidades Sociais. Quanto ao curso de Letras, não houve nenhuma disciplina voltada a esse público, a despeito dos/os graduandos/as desse curso poderem atuar como docentes com jovens, adultos e idosos.

Por não terem tido uma formação sólida sobre alfabetização e letramento e sobre a educação de jovens e adultos, as professoras, no começo do projeto possuíam muitos medos, muitas inseguranças, tinham medo de interagir com o nosso público e acima de tudo medo de desenvolver as atividades propostas, porém ao longo do projeto, com as formações quinzenais, com os debates e planejamentos realizados foi possível perceber uma transformação identitária, passando de uma identidade enfraquecedora, para uma identidade fortalecedora (cf. RIOS,2015). Vejam alguns relatos:

**Saritinha:** *Eu me via **muito insegura** tanto em relação à minha ação frente aos alunos quanto em relação aos conteúdos de língua portuguesa. **Tinha medo de dar aula.***

**Milly:** *Eu me via como uma **menininha** que estava conhecendo os caminhos da educação e a mudança que a educação pode fazer na vida de alguém e hoje eu me vejo mais **segura**, mais **capacitada** para trabalhar com uma pessoa que tem idade para ser sua mãe. É uma responsabilidade muito grande. No começo, eu tinha mais medo.*

**Nana:** *Mais **segura** e sabendo como devo agir com esses alunos.*

**Saritinha:** *Essa foi uma das melhores **experiências** que tive, **eu aprendi muito mais do que ensinei**. A **vivência** que eu tive com os alunos me ensinou a ser a profissional que sou hoje e eu conto essa experiência para meus alunos. 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**.*

Quanto ao último questionamento: Que mudanças pessoais e sociais esse projeto trouxe aos/às participantes dessa pesquisa? Não restam dúvidas de que a participação no projeto foi bastante profícua para todos/as que dele participaram. Em relação aos/às moradores/as do Pôr do Sol elenco as seguintes mudanças:

**1. Naldão:** conseguiu um emprego e relatou que usa os conhecimentos adquiridos no projeto em seu local de trabalho, já consegue interagir melhor com o padre, sem medos e deseja fazer uma faculdade. Veja seu relato:

*Naldão: O projeto me ajudou demais. Quando começamos, eu estava desempregado. Hoje já estou trabalhando e o projeto me ajudou nisso 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. Eu não quero parar, quero fazer uma faculdade, quem sabe lá onde a senhora trabalha, né?*

**2. Seu Félix:** quando chegou ao projeto, falava muito pouco, tinha medo de expor suas ideias, medo de errar. No final do projeto, era o que mais falava. Veja seu relato:

*Eu antes não sabia quase nada. Eu vim da roça buscar uma vida melhor em Brasília. Aqui, ou trabalhava ou estudava. Quando cheguei no projeto, eu sabia ler muito pouco, quase nada. Hoje eu já leio mais, já sei algumas palavras, e sei que com esse projeto vai ficar mais fácil até de preencher os documentos do Detran, que eu tinha muita dificuldade. Antes eu quase não falava, hoje já falo até demais, né professora. Veja só professora, quando eu comecei no projeto, eu tinha o sonho de aprender a escrever uma carta. Eu nunca tinha aprendido. Isso foi muito bom, melhor ainda foi quando eu recebi a resposta. Quando minha filha me ligou falando que tinha recebido a carta.*

**3.Nita:** começou a ler palavras em locais públicos.

*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 O e tinha o chapéu. Aí, eu já sabia que era lá, porque estava escrito vovô.*

**4.Saritinha:** ressaltou que o projeto a fez ser uma professora.

**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.***

Com base nos relatos acima, considero que o projeto trouxe mudanças significativas para todos/as que dele participaram, inclusive para mim, pois realizar um projeto considerando interesses tão distintos não foi fácil, porém extremamente prazeroso, principalmente quando se acredita que atividades de letramento podem possibilitar às pessoas uma maior participação social, além de uma identidade fortalecedora.

As dificuldades enfrentadas foram muitas, posso elencar: planejamento das aulas, a formação das professoras, local (apenas para nossas atividades, pois às vezes, tínhamos de ministrar as aulas na capela e não na sala de aula), a quantidade de faltas tanto das professoras (não todas) quanto dos/as participantes da pesquisa, moradores/as do Pôr do Sol, a desistência de alguns colaboradores/as. Todas essas dificuldades me deixavam insegura quanto ao sucesso do projeto. Vale ressaltar que essas dificuldades, muitas vezes, são encontradas também dentro da educação formal, no âmbito escolar, porém entendo que dentro desse contexto, o educador de jovens, adultos e idosos deve criar estratégias para superá-las e atingir às reais necessidades de leitura e de escrita de seus/uas educandos/as.

No meu contexto de pesquisa, as conquistas também foram muitas, para mim, cada letra aprendida, cada participação oral ou escrita era comemorada com muito entusiasmo. Pessoalmente, percebi, claramente, meu crescimento enquanto educadora, professora de língua portuguesa, alfabetizadora e como pesquisadora.

Por fim, entendo que tanto as perguntas quanto os objetivos foram devidamente contemplados, pois foi possível perceber a necessidade e a relevância desse projeto de letramento para os/as moradores/as do Pôr do Sol e para as professoras. As atividades propostas que surgiram dos interesses dos educandos/as foram determinantes não só para o êxito do projeto, mas acima de tudo para que, a partir dele, fossem possíveis uma maior participação social e uma (re)construção identitária, de forma que as identidades que, inicialmente, se organizavam em torno do medo, da

vergonha e da insegurança, pudessem ser substituídas por identidades fortalecedoras, empoderadas e críticas, por meio de atividades que contemplaram a ADC, como por exemplo, a análise do texto sobre o Maior São João do Cerrado; a CLC que nos auxiliou a pensar e a executar a leitura e a escrita considerando as práticas sociais e os Novos Estudos de Letramento que favoreceram usos dessas atividades de maneira situada e, concluo com as contribuições de Silva (2009,p.04) “desse modo, aos/às atuais pesquisadores/as da área, é relevante analisar a “variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”, com o intuito de desnaturalizar práticas hegemônicas e valorizar os saberes das pessoas em suas comunidades (STREET,1984).

Ainda em tempo, gostaria de sinalizar que as interfaces estabelecidas entre educação e linguística precisam ocorrer desde a formação inicial que as faculdades/universidades oferecem. Dentro da minha realidade, enquanto educadora de jovens, adultos e idosos e professora do curso de Pedagogia (atualmente), tenho criado situações para meus/minhas educandos/as entendam que as relações entre linguagem e educação são indispensáveis não só na teoria, mas principalmente na prática.

Nesse sentido, tenho convidado os/as graduandos/as a pensarem sobre essas interfaces e atuarem sobre elas. Fruto dessas reflexões teórico-práticas é o trabalho de conclusão de curso da professora Milly que atuou conosco no projeto. Milly realizou um estudo de caso a partir da história de vida de dona Nita. Nesse contexto, analisou os desafios e as conquistas da alfabetizada durante o projeto realizado no Pôr do Sol. Outro exemplo profícuo foi o trabalho realizado por Nana com os agentes de varrição da SLU que foram alfabetizados por nós no ano de 2017. Nana e sua colega de curso discutiram e organizaram práticas de letramento digital para os agentes de varrição partindo de suas reais necessidades e interesses sociais. De maneira geral, entendo que o projeto foi exitoso e proporcionou um novo olhar e uma nova prática sobre os estudos de letramento, como confirma o Pe. Moacir Gondin em uma entrevista realizada em 2018.

**Pe. Moacir:** *então nós estamos aqui no P Sul, bem próximo ao Pôr do Sol, na igreja Nossa Senhora da Assunção e capela particular de Nossa Senhora Aparecida, onde foi feito esse trabalho de alfabetização e promoção humana, eu não tenho dúvida de*



*que esse projeto tem contribuído imensamente para a elevação da dignidade das pessoas que estão inseridas nele. /.../ E uma característica muito bela, é que esse projeto vai motivar um certo potencial de transformação social. De fato, tem sido um bem muito grande para nossa comunidade, em particular para cada pessoa envolvida. Não é um trabalho de massa, mas é um trabalho que faz com que cada um/uma tenha a oportunidade de se autovalorizar e de crescer, considerando o processo de aprendizagem de cada um/uma.*

*Muitas conquistas já foram conseguidas e acredito que esse foi apenas um pontapé inicial que abriu espaço para muitas outras possibilidades que já estão acontecendo e, por isso sinaliza uma grande perspectiva e esperança /.../, por meio desse projeto que eu considero muito nobre /.../, pois não é apenas um projeto que quer que as pessoas aprendam a ler e a escrever, mas um projeto que considera as falas das pessoas, que parte da realidade delas e de suas problemáticas e anseios. Então, eu desejo que a gente possa dar continuidade a uma segunda ou terceira etapa, quem sabe agregando outras pessoas e novas possibilidades. Que Deus abençoe esse projeto, falo não só na perspectiva humana, mas também como sacerdote que para mim é uma riqueza! A paz. Pe. Moacir Gondin.*

Diante da fala do padre e das nossas responsabilidades enquanto educadoras, eu e Nana, uma das professoras, optamos por continuar assistindo, quinzenalmente, as seguintes educandas: Nita e Nete (que ainda se encontram no processo de alfabetização) e Cora em suas atividades de EJA. Finalizo este estudo com as reflexões de Paulo Freire que dialogam diretamente com a proposta e com os resultados do projeto realizado no Pôr do Sol: *Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.* Paulo Freire

## REFERÊNCIAS:

- AGÊNCIA REGULADORA DE ÁGUAS, ENERGIA E SANEAMENTO DO DISTRITO FEDERAL - ADASA.2015. Disponível em: <[http://www.adasa.df.gov.br/images/stories/anexos/Brasilia\\_Sustentavel/BSBSutentavel1\\_2013/DescritivoTecnicoRedes-PordoSol.pdf](http://www.adasa.df.gov.br/images/stories/anexos/Brasilia_Sustentavel/BSBSutentavel1_2013/DescritivoTecnicoRedes-PordoSol.pdf)>. Acesso em: 11 de nov. de 2015.
- AGUIAR, M. A. da S. et al. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302006000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jun. 2008.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, T.F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, G.. (Org.). **Alfabetizar Letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALVES MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa qualitativa e quantitativa. [s.l.]: Thomson, 2004.
- ARBACHE, A. P. B. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/gt18/files/ARBACHE.pdf\\_1.pdf](http://forumeja.org.br/gt18/files/ARBACHE.pdf_1.pdf)>. Acesso em: 15 de abr. de 2017.
- BARROS, J. O. R. de. **A significação identitária da escrita do nome de sujeitos da educação de jovens e adultos em uma escola no Paranoá**. Brasília, 2016.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.
- \_\_\_\_\_ ; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.
- \_\_\_\_\_ ; HAMILTON, M. "Literacy practices". In BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated Literacies**. London: Routledge, 2000.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BAYNHAM, M. **Literacy practices. Investigating literacy in social contexts**. Londres/Nova York: Longman, 1995.
- BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física**: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em

Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007.

BRASIL. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)**. Lei nº 8.069, Brasília- DF, 1990.

\_\_\_\_\_. **EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: ENSINO FUNDAMENTAL** - proposta curricular 1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2008.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 5/2005. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**: CNE. Brasília, 13 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. 2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006.

\_\_\_\_\_. **PROJOVEM. O que é?** Disponível em:

<[http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2007/09/not02\\_05092007](http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2007/09/not02_05092007)>. Data de acesso: 03 de abril de 2007.

\_\_\_\_\_. **CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. 2013. Disponível em:

<[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric\\_mov/cad\\_curric/7eja.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/7eja.pdf)>. Acesso em: 15 de fev. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer 11/2000**. Disponível em:

<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0645-0712\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0645-0712_c.pdf)>. Acesso em: jan. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 10 de nov. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 de nov. de 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/SESU/diretriz.shtm>>. Acesso em: 06 de abr. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 009/2001**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **PROGRAMA DF ALFABETIZADO**. O Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabtizado>>. Disponível em: 13 de jan. de 2018.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: Busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 2002.

CANDAU, V.M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

CASTELLS, M. **O poder da Identidade**. Trad. De K. B. Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh University Press: Edinburgh, 1999.

CLARK, R. et al. **Critical language awareness Part I**: a critical review of three current approaches to language awareness. *Language and education*, v. 4, n. 4, 1990.

CRESWELL, J. W. **Educational research**: planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research. 4th. ed. London: Pearsons, 2012.

CURIOSIDADES SOBRE O LIXO. Disponível em:

<[https://www.google.com.br/search?q=curiosidades+sobre+o+lixo&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=YXxiEiKk6avJYM%253A%252CLvDkK91QGi4MpM%252C\\_&usg=\\_\\_0ju-UwWQ-at5bREEi0ySm4Jj5qY%3D&sa=X&ved=0ahUKEwiUt-HPo9PZAhUjwFkKHfncCGMQ9QEIZzAJ#imgcr=YXxiEiKk6avJYM](https://www.google.com.br/search?q=curiosidades+sobre+o+lixo&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=YXxiEiKk6avJYM%253A%252CLvDkK91QGi4MpM%252C_&usg=__0ju-UwWQ-at5bREEi0ySm4Jj5qY%3D&sa=X&ved=0ahUKEwiUt-HPo9PZAhUjwFkKHfncCGMQ9QEIZzAJ#imgcr=YXxiEiKk6avJYM)>. Acesso em: 10 de fev. de 2016.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Politty Press, 1992a.

\_\_\_\_\_. (Ed.). **Critical language awareness**. London/New York: Longman, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Language and power**. 2.ed. London: Longman, 2001.

\_\_\_\_\_. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London and New York: Routledge, 2003a.

\_\_\_\_\_. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa, 2003b [2001].

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães (coord. Trad.) Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FARIAS, I. M. S. et. al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERRAZ, J. de A. **Gêneros Multimodais: novos caminhos discursivos**. Universidade de Brasília. 2005. Disponível em: <[www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2\\_Janaina\\_AF.pdf](http://www.fflch.usp.br/dlcv/enil/pdf/2_Janaina_AF.pdf)>. Acesso em 10 de out. de 2010.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1997.

FURRER, E. S. **Avaliatividade em blogs de professores de língua inglesa: um estudo das escolhas léxico-gramaticais de atitude**. /Estela Seraglio Furrer. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014. Disponível em: <[http://portal.unemat.br/media/oldfiles/linguistica/docs/dissertacoes2014/estela\\_seraglio\\_furrer.pdf](http://portal.unemat.br/media/oldfiles/linguistica/docs/dissertacoes2014/estela_seraglio_furrer.pdf)>. Acesso em: mar. de 2018.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA; J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan. /abr, 2005.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANETTI, M. A. A formação de educadores de EJA: um legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio et al. (Orgs.). **Diálogos da educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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, 2000.

**INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL**: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. 2016. Disponível em: <[http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais\\_2016\\_Letramento\\_e\\_Mundo\\_do\\_Trabalho.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf)>. Acesso em: 28 de abr. de 2018.

**INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**: Brasil tem 11,8% milhões de analfabetos; metade está no Nordeste. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/5234641/ibge-brasil-tem-118-milhoes-de-analfabetos-metade-esta-no-nordeste>>. Data de acesso: 28-04-2018.

IZA, D. F. V. et al. **Identidade docente**: as várias faces da constituição do ser professor. Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

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

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: the grammar of visual design. London/ New York: Routledge, 2006 [1996].

LIBANEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos: Para Quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líder Livro, 2012.

MAGALHÃES, C. M. **Percursos das abordagens discursivas associadas à Linguística sistêmica Funcional**, 2009. Disponível em: <[http://www.cepadic.com/pdf/Olhares%20em%20ADC\\_Celia%20m%20m.pdf](http://www.cepadic.com/pdf/Olhares%20em%20ADC_Celia%20m%20m.pdf)>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

MAGALHÃES, I. **Introdução à Análise de Discurso Crítica**. DELTA, v. 21. Especial, p. 1-9, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502005000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002)>. Acesso em: 11 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. MARTINS, R. A.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTIN, J.R; WHITE, P.R.R. **The language of Evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTINS, F. **O nome próprio**: Da Gênese do Eu ao Reconhecimento do Outro. Brasília: Editora UnB, 1991.

MATENCIO, M. de L. M. **Letramento, competência comunicativa e representações da escrita**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, p. 23-33, jan./jun., 2004.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods**. Series.16 ed. London: Sage Publications, 1997.

MOTERANI, N. G. **O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo**. Revista Acta Scientiarum. Language and Culture

Maringá, v. 35, n. 2, p. 135-141, Apr-June, 2013. Disponível em:  
<[www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/13520/pdf](http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/13520/pdf)>.  
Acesso em: 10 de mar. de 2016.

NASCIMENTO, R. do, BEZERRA, F., HERBELE, V. **Multiletramentos**: Iniciação à análise de Imagens. Linguagem e Ensino, Pelotas, v.14, nº2, p.529-552, dez,2011.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (coord.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, D. M. de. **Gêneros Multimodais e Multiletramentos**: novas práticas de leitura na sala de aula, 2013. Disponível em:  
<[200.17.141.110/forumidentidades/Vlforum/textos/Texto\\_VI\\_Forum\\_19.pdf](http://200.17.141.110/forumidentidades/Vlforum/textos/Texto_VI_Forum_19.pdf)>.  
Acesso em: 16 de jun. de 2016.

ORMUNDO, J. Análise Social, Linguagem e Globalização: Uma Abordagem Transdisciplinar da Análise de Discurso Crítica. In: VIEIRA, Josenia Antunes; BENTO, José Lúcio, ORMUNDO, Joana (orgs.). **Discursos nas práticas sociais**. São Paulo: Annblume,2010.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005.

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.

PESQUISA DISTRITAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS. **Ceilândia**. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Ceilândia-1.pdf>>. Acesso em: 20 de fev.2018.

PIMENTA, S. G. Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita S. (Org). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_.; GHEDIN, E. (Org). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_.(Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

\_\_\_\_\_.; Ghedin, E. **O professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**: diferentes concepções, 2006. Disponível em:  
<[file:///C:/Users/Marli/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/10542-40790-1-PB.pdf](file:///C:/Users/Marli/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/10542-40790-1-PB.pdf)>. Acesso em: abr.de 2018.

\_\_\_\_\_.; SOCORRO, M. L. O estágio e a formação inicial e contínua de professores. In: **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

**PROBLEMAS QUE O LIXO CAUSA**. Disponível em: <http://www.re9recicle.com.br/2015/problemas-que-o-lixo-causa/>. Data de acesso: fev.de 2016.

RAMALHO, V; RESENDE, V. **Análise de discurso (para) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **Discurso e ideologia na propaganda de medicamentos**: um estudo crítico sobre mudanças sociais e discursivas. 2008. 371 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3532/1/2008\\_VivianeCVieiraSebbaRamalho\\_atepag178.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3532/1/2008_VivianeCVieiraSebbaRamalho_atepag178.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da análise de discurso crítica**: um percurso teórico metodológico. SIGNÓTICA, v. 17, n. 2, p. 275-298, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/sig/article/view/3731>>. Acesso em: 04 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Diálogos teórico-metodológicos**: análise de discurso crítica e realismo crítico. Cadernos de Linguagem e Sociedade. vol. 8. p 78-104, 2006/7. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/1247/901>>. Acesso em: 21 de maio de 2015.

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

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica e Etnografia**: o movimento nacional de meninos e meninas de rua, sua crise e o protagonismo juvenil. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade de Brasília. Programa der Pós-Graduação em Linguística, 2008.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico**: implicações interdisciplinares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso crítica**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas**: implicações teórico-metodológicas. Linguagem em (Dis)curso. LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/307/323](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/307/323)>. Acesso em: 12 nov. 2014.

REY, F. G. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIBEIRO, A. E. Letramento Digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. VAL, Maria da Graça Costa. BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**:



**termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

RIOS, G. V. **Linguagem e Alfabetização de Adultos:** uma perspectiva crítico-ideológica, 1998. Disponível em: < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/rios-guilherme-linguagem-e-alfabetizacao-de-adultos.pdf> >. Acesso em: jun. de 2015.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Etnografia na Pesquisa Sobre Letramento na Comunidade.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, v.08,2006/2007.

\_\_\_\_\_. Ensino de Língua Materna, letramento e identidades no campo da educação. In: OTTONI, Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília. **Discursos, identidades e letramentos:** abordagem da análise de discurso crítica. 1ª ed. São Paulo:Cortez,2014.

\_\_\_\_\_. **Discurso docente sobre conceitos no ensino de língua portuguesa como língua materna e a consciência linguística crítica.** Revista Domínios de Linguagem | Uberlândia, vol. 9/4, out. /dez. 2015a.

\_\_\_\_\_. Representações Identitárias Sobre Usos dos Letramentos. In: ARAÚJO, Júlio; SILVA, Kleber Aparecido da ( orgs.). **Letramentos. Discursos Midiáticos e Identidades:** Novas Perspectivas. Campinas, SP: Pontes Editores,2015b.

\_\_\_\_\_. REIS, R. H. dos. **Alfabetização de adultos, como linguagem-desenvolvimento do ser-humano.** Revista Emancipação, Ponta Grossa, 16(2): 205-217, 2016. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>>. Acesso em 10 de mar. de 2018.

ROGERS, A.; STREET, B. **USING Ethnographic Approaches to Understanding and Teaching Literacy:** Perspectives from both developing and western contexts,2011. Disponível: <[https://www.researchgate.net/publication/265069163\\_Using\\_Ethnographic\\_Approaches\\_for\\_Understanding\\_and\\_Teaching\\_Literacy\\_Perspectives\\_from\\_Both\\_Developing\\_and\\_Western\\_Contexts](https://www.researchgate.net/publication/265069163_Using_Ethnographic_Approaches_for_Understanding_and_Teaching_Literacy_Perspectives_from_Both_Developing_and_Western_Contexts)>. Acesso em: 05 de ago. de 2016.

SANTOS, J.M. dos. **Letramento Multimodal e Texto em sala de aula.** In: Revista Discursos Contemporâneos em Estudo, vol. I, nº 1, Brasília: Universidade, Centro de Pesquisas em Análise de Discurso Crítica,2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia:** o espaço da educação na universidade. Cad. Pesquisa. São Paulo, v. 37, n. 130, 2007. Disponível em: <[Chttp://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742007000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742007000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jun. 2008.

SILVA, L. R. da. **Estudo de Textos na Sala de Aula:** um letramento como prática social,2009. Disponível em: <[Chttps://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/estudo\\_de\\_textos\\_na\\_sala\\_de\\_aula\\_um\\_letramento\\_como\\_pratica\\_social.pdf](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/estudo_de_textos_na_sala_de_aula_um_letramento_como_pratica_social.pdf)>. Acesso em: mar. de 2014.

SILVESTRE, C. O gênero como elemento multimodal da atividade humana. In: VIEIRA, Josenia Antunes; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica e Semiótica Social**. Brasília: DF: Josenia Antunes Vieira, 2015.

SOARES, L. J. G. e PEDROSO, A. P. F. **FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ALINHAVANDO CONTEXTOS E TECENDO POSSIBILIDADES**. Educ. rev. [online]. 2016, vol.32, n.4, pp.251-268. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161277>>. Data de acesso: 10 de dez. de 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUSA, A. T. S.; FERREIRA, M. S. **A pesquisa colaborativa e o exercício da docência no ensino fundamental**. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo03\\_38/Ana%20Teresa%20Silva%20Sousa\\_int\\_GT3.pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo03_38/Ana%20Teresa%20Silva%20Sousa_int_GT3.pdf)>. Acesso em: 10 de dez. de 2017.

SOUZA, R. A. **Os cursos de Letras no Brasil: passado, presente e perspectivas**. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/opiniaes/article/view/114864>>. Acesso em: 10 de fev. de 2018.

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

\_\_\_\_\_. Literacy and social change: The significance of social context in the development of literacy programs. In: D. Wagner (Ed.). **The future of literacy**. Oxford: Pergamon Press, 1987.

\_\_\_\_\_. (org.) **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press,1993.

\_\_\_\_\_. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Londres e Nova York,1995.

\_\_\_\_\_. **The schooling of literacy**. London, New York: 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.

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

\_\_\_\_\_. **PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS SOBRE O LETRAMENTO**. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/59767/62876>>. Data de acesso: mar. de 2007.

\_\_\_\_\_. Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010.

\_\_\_\_\_. **Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem**. Disponível em: <

[https://ufsj.edu.br/noticias\\_ler.php?codigo\\_noticia=1951](https://ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951)>. Data de acesso: 15 de abr. de 2014.

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

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, 2000. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14\\_06\\_LEONOR\\_MARIA\\_TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2008.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIPP, David. Em foco: Pesquisa - Ação sobre a Prática Docente. **Revista: Educação e Pesquisa.**, vol.31, nº 03. São Paulo,2005.

VALINO, M. de L. **IDENTIDADE E ALFABETIZAÇÃO**. Disponível em: <[http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss04\\_04.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss04_04.pdf)>. Acesso: mar. de 2018.

VEJA OITO RAZÕES A FAVOR E CONTRA O IMPEACHMENT DA PRESIDENTA DILMA ROUSSEFF. Disponível em: <[oito+razoes+a+favor+e+contra+o+impeachment+da+dilma&oq=veja+oito+razoes+a+favor+e+contra+o+impeachment+da+dilma&gs\\_l=psy-ab.3...1706.30441.0.31254.96.75.2.0.0.0.203.8824.1j67j1.69.0....0...1.1.64.psy-ab..29.36.4721...0j0i22i30k1j0i131k1j0i67k1j0i131i67k1j0i22i10i30k1j33i22i29i30k1j33i160k1.0.GD5fySt\\_Vs4](http://oito+razoes+a+favor+e+contra+o+impeachment+da+dilma&oq=veja+oito+razoes+a+favor+e+contra+o+impeachment+da+dilma&gs_l=psy-ab.3...1706.30441.0.31254.96.75.2.0.0.0.203.8824.1j67j1.69.0....0...1.1.64.psy-ab..29.36.4721...0j0i22i30k1j0i131k1j0i67k1j0i131i67k1j0i22i10i30k1j33i22i29i30k1j33i160k1.0.GD5fySt_Vs4)>. Acesso em: mar. de 2016.

VIEIRA, J. **A identidade da mulher na modernidade**. D.E.L.T.A. São Paulo: EDUC, v. 21, n. Especial, p. 207-238, 2005.

VILAR, J.; DOS ANJOS, I. R. Currículo e Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Disponível: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 20 de mar.de 2018.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso (ADC). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: R. Wodak & M. Meyer (orgs.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Bracelona: Gedisa, 2003<sup>a</sup>,2004.

XAVIER, A. C. dos S. **Letramento digital e ensino**. 2014. Disponível Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehete/artigos/letramentoe%20e%20.pdf>>. Acesso em: 05 de mar. de 2015.

## *APÉNDICES*

## Apêndice A

### Projeto Construído com os/as educando/as e com as professoras

#### **NOME DO PROJETO:**

**LETRAMENTOS E IDENTIDADES SOCIAIS: UMA PROPOSTA ETNOGRÁFICA CRÍTICA DE LEITURA E DE ESCRITA PARA (E COM) OS MORADORES DO PÔR DO SOL (CEILÂNDIA - DF).**

#### **JUSTIFICATIVA DO PROJETO:**

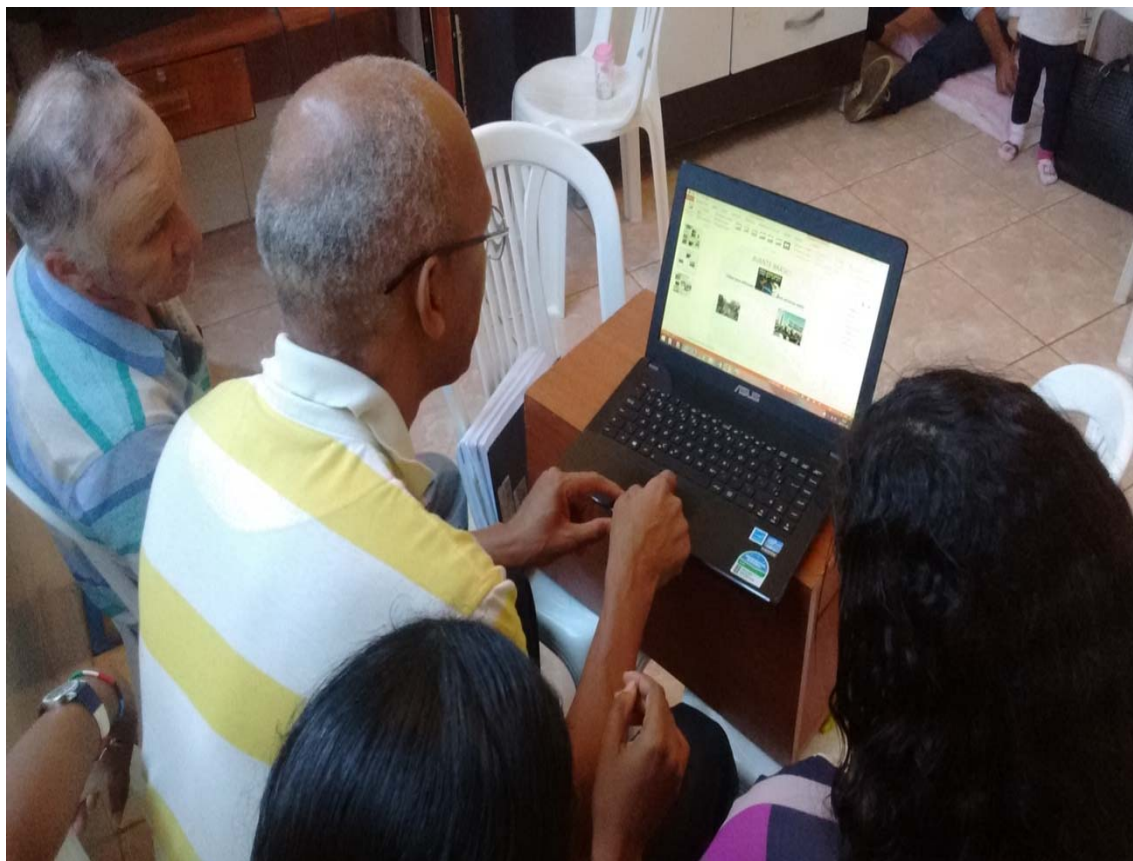
O projeto surgiu para contemplar as necessidades sociais de leitura e de escrita dos/as educandos/as (moradores/as) do Pôr do Sol – Ceilândia (DF).

#### **OBJETIVOS TRAÇADOS PELOS/AS EDUCANDOS/AS COM AUXÍLIO DAS PROFESSORAS:**

1. Usar a leitura no dia a dia com mais facilidade;
2. Escrever textos que nos ajudem a não passar vergonha por aí a fora.
3. Escrever certo, sem erros de português.
4. Interpretar textos de maneira correta.
5. Ler e escrever.
6. Assinar o nosso nome.

Em relação às atividades a serem desenvolvidas durante o projeto, os/as educandos/as sugeriram:

1. Escrever um texto falando sobre as doenças que o lixo pode causar a eles/as mesmos/as – moradores/as aqui do Pôr do Sol. Essa atividade foi apresentada no capítulo V da tese e o texto produzido foi entregue aos/ as moradores/as do Pôr do Sol, conforme figuras:



Fonte: Dados da Pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

2. Escrever no celular e por que não no computador? A produção de textos ocorreu tanto no celular como no computador. Veja figura:



Fonte: Dados da Pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa

3. Escrever e-mails.

4. Fazer atividades de ortografia para aprender a escrever certo.



Fonte: Dados da Pesquisa



5.Fazer atividades para nós apresentarmos aí na frente, porque temos medo de falar para muitas pessoas.

6.Falar sobre os cuidados que devemos ter com a nossa saúde: outubro rosa e novembro azul.



Fonte: Dados da Pesquisa

7.Atividades para que eu possa chegar num lugar e, eu consiga ler sem ter que pedir para os outros e escrever o nosso nome completo.

8.Aprender a ler e a escrever.



Fonte: Dados da Pesquisa

### **APORTE TEÓRICO:**

Nossa base teórica, inicialmente, foi organizada, considerando as contribuições dos Novos Estudos de Letramento com Street (1984,1987,2010,2014), Barton e Hamilton (1994,1998), Rios (2015), Kleiman (2012),Gee (2000). Durante o projeto ampliamos nosso referencial teórico considerando as contribuições que as oficinas de letramento estavam trazendo aos/educandos/as e às professoras tanto em suas práticas sociais quanto em relação às suas identidades. Nesse momento, incorporamos as contribuições de estudiosos de identidade, tais como: Hall (2003), Rios (1998, 2015), e Ramalho e Resende (2011), entre outros.

### **METODOLOGIA:**

Nossa pesquisa foi, desde o primeiro momento, caracterizada como uma pesquisa etnográfica crítica ancorada nos pressupostos da ADC e da CLC. Ao longo das atividades, incorporamos características da pesquisa-ação que dialoga tanto com a ADC quanto com a CLC.

Quanto aos instrumentos utilizados, desde o início da pesquisa, optamos por trabalhar com instrumentos diversificados no intuito de identificar as contribuições do projeto para as práticas e para a identidades sociais de todos/as envolvidos/as.

## **APÊNDICE B**

### **ENTREVISTA COM NAIDE – PROFESSORA DO PROJETO**

1. Por que você veio para o projeto?
2. Em que medida esse projeto te ajudou na tua formação enquanto professora?
3. Como você se via antes e depois do projeto?
4. Quais foram seus maiores desafios no projeto?

## **APÊNDICE C**

### **ENTREVISTA COM OS/AS EDUCANDOS/AS DO PROJETO**

1. Por que você veio para o projeto?
2. As atividades realizadas foram importantes para você? Por quê?
3. Em que medida as atividades auxiliaram você em suas atividades do dia a dia?
4. Como você se via antes do projeto e como se vê hoje quando o projeto está sendo finalizado? O que mudou em sua vida?

## APÊNDICE D

### QUESTÕES DO GRUPO FOCAL COM AS PROFESSORAS DO PROJETO

1. Que motivos trouxeram vocês para o projeto?
2. O que o projeto acrescentou na vida de vocês e na formação inicial de vocês?
3. Nossas formações foram importantes? Em que medida elas auxiliaram vocês no projeto?
4. Como vocês se viam antes do projeto?
5. Como vocês se veem hoje?
6. Quais foram os maiores desafios que encontraram aqui no projeto?
7. Que contribuições o projeto trouxe aos letramentos de vocês?

*ANEXOS*

## **ANEXO I**

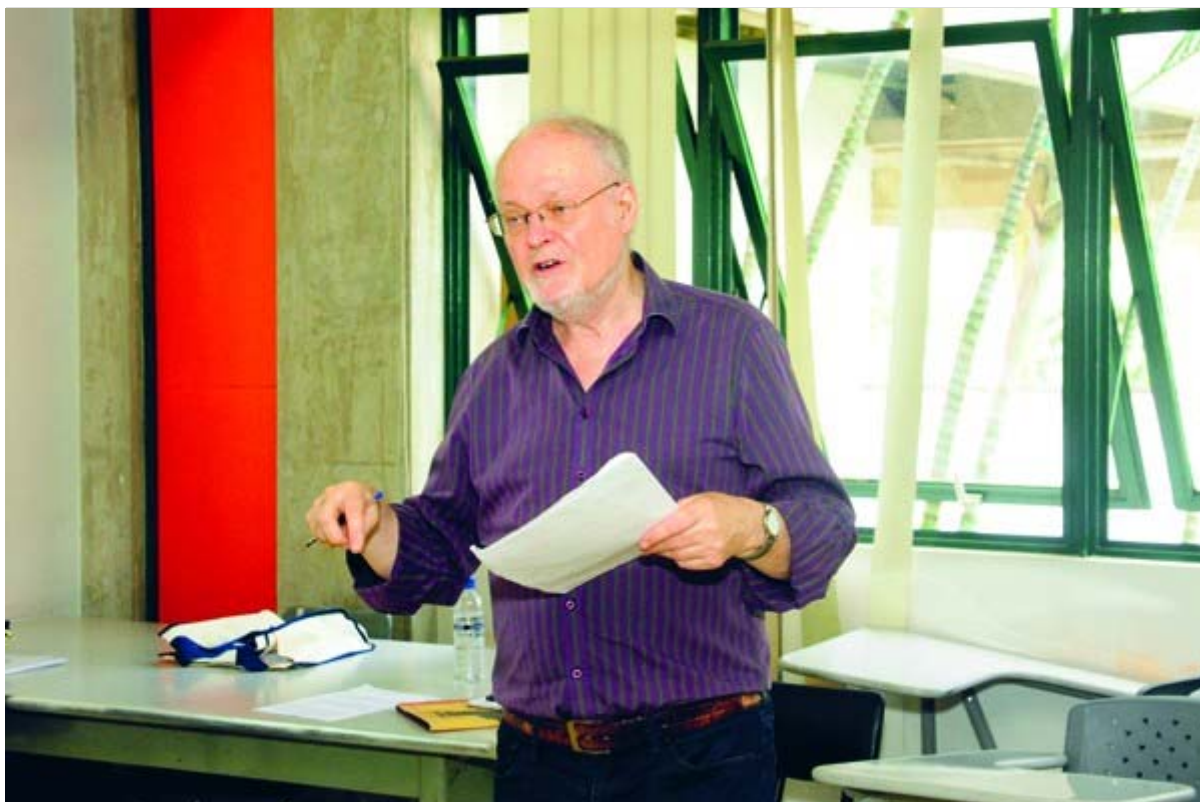
### **TEXTOS ESTUDADOS COM AS PROFESSORAS DURANTE AS FORMAÇÕES:**

- ✓ TEXTO I - ENTREVISTA COM BRIAN STREET (2010).
- ✓ TEXTO II - O MÉTODO PAULO FREIRE. SÔNIA C. S. FEITOSA
- ✓ TEXTO III - A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA). LEÔNCIO JOSÉ GOMES SOARES E ANA PAULA FERREIRA PEDROSO.
- ✓ TEXTO IV - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIDADE E SABERES DA DOCÊNCIA. SELMA GARRIDO PIMENTA.



## ANEXO II

### ENTREVISTA COM BRIAN STREET



Brian Street: “Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem”.

Entrevista com Brian Street realizada pela Universidade Federal de São João Del Rei.

**Como você define os Novos Estudos sobre o Letramento (New Literacy Studies – NLS)?**

**BS:** Os NLS mostram que o **letramento** varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos. Você pode escolher um tipo de **letramento** para atender a um objetivo, mas não significa que pode transferir esse tipo de letramento para outro contexto. Se você coloca um texto para alguém ler, talvez a pessoa pronuncie algumas palavras, ou entenda a ortografia, ou os significados, as interações sociais, as relações. Adquirir **letramento** no colégio não significa saber lidar com o letramento na Universidade. Adquirir um letramento associado à Geografia não significa poder usar esse letramento na Engenharia. Os

alunos, particularmente aqueles de cursos multidisciplinares, lutam muito, pois os professores dizem:

***“Se você não consegue ler direito, vá consertar isso. Eu ensino Geografia, eu ensino Engenharia, eu não tenho que ensinar letramento.” É o “Letramento”, com L maiúsculo.***

**O trabalho de campo feito no Irã pode ser um exemplo de como funciona o NLS nesse contexto de múltiplos letramentos?**

**BS:** Quando fui pela primeira vez eu não estava indo estudar **letramento**. Estava interessado nos textos, na **leitura** e na **escrita**, e logo ficou aparente que as pessoas nos pequenos vilarejos no alto das montanhas estavam praticando muito **letramento**, mas os meus colegas na cidade e na Universidade ou na Unesco, que estava situada em Teerã naquela época, chegavam nos vilarejos e diziam que todos eram iletrados, analfabetos. E eu dizia: “Olhem, todos estão ocupados fazendo anotações para comprar e vender frutas, na mesquita com o Alcorão, na escola, estão muito ocupados com o **letramento**, só que não estamos vendo.” É um **insight** simples que percebi também em Uganda, na Etiópia, Índia, América do Norte. Nós pensamos numa única forma de **letramento**, então observamos as pessoas do local, que parecem não estar fazendo isso, e dizemos que elas não têm letramento. Portanto, a abordagem etnográfica diz:

***“espere um momento, suspenda seu próprio julgamento, você pode achar que isso não é letramento, mas o que é que eles estão fazendo?”***

Então eu me sentava numa cafeteria ou casa de chá e as pessoas passavam e paravam para conversar. Anotações, livros-textos, pilhas deles: havia todo esse **letramento**. Então, gradualmente, o que ficou visível é que eram letramentos diferentes – **letramentos** no plural. O que precisávamos era de um modelo de letramento diferente daquele que possuíamos. Então, comecei a descrever três tipos diferentes de letramento: o comercial, o do Alcorão (o uso da religião na escola) e o **letramento escolar**. Tinha uma escola nova, mas ela estava muito distante dos outros

tipos de letramento: a escola está distante dos **letramentos** cotidianos com os quais as pessoas se engajam.

### **Essa distância entre a escola e os letramentos cotidianos é uma realidade mundial?**

**BS:** Não só aqui, mas em outros países. Em Palmares [bairro de Belo Horizonte], você pode ver as pessoas fazendo uso do **letramento** para comprar e vender mercadorias, mas a gente olha os livros-textos das escolas e as duas coisas não interagem necessariamente. Sei que as pessoas estão trabalhando aqui e na UFMG para fazer essa interação. Esse me parece o trabalho a ser feito no próximo estágio [dos estudos] do letramento. Mas se tomarmos os Estados Unidos ou a Inglaterra como exemplos, veremos que a posição dos governos é ainda de adotar o modelo autônomo de **letramento** único. O governo dos EUA diz: “nenhuma criança ficará para trás”; o governo do Reino Unido diz: “a estratégia nacional de letramento”. Então, nas escolas, os professores sentam-se na frente das crianças que estão anotando e dizem “nós vamos ensinar vocês” e filmam tudo isso: a ortografia, os sinais, os sons, a **escrita**. Um monte de crianças não aprende. Mas, enquanto isso, na casa deles muito frequentemente o **letramento** acontece.

### **Como você tem percebido os letramentos em suas pesquisas ao redor do mundo?**

**BS:** Os projetos nos quais eu tenho me envolvido têm tentado se construir a partir do conhecimento local. Estamos trabalhando na Etiópia, Índia, Uganda, África do Sul. A gente sai pelo bairro e pergunta: o que eles estão fazendo em termos de **letramento**? Na Etiópia, estão escrevendo poemas nas paredes da casa, passando bilhetinhos, mas as agências ainda os chamam de iletrados e dizem: “precisamos colocá-los na sala de aula em fila e ensinar-lhes”. O que acontece é que eles desistem. Aí tentamos o **letramento** para adultos. Na primeira noite podemos ter uma sala com uns 20 alunos; na segunda noite, aparecem 12; na terceira, nove. Para onde eles foram? Eles são burros, ignorantes, iletrados? Talvez do ponto de vista etnográfico eles estejam dizendo: “isso não tem nada a ver com a minha vida, esse professor de pé ali dizendo isso”. Portanto, buscamos programas de **letramento** baseados no que as pessoas realmente fazem. Em Uganda, os pescadores tomam nota do número de peixes que

eles pegam de cada vez, então nós podemos discutir com eles assim: “ok, vocês estão escrevendo usando sinais, layout, números, portanto podemos ajudar a desenvolver um pouquinho mais, para você buscar um emprego com leite de coco, que requer um letramento diferente. Nós vamos te ajudar a conseguir.” A fábrica de leite de coco simplesmente diz que eles são analfabetos, precisam estudar. Nós preferimos começar de onde eles estão, com o **letramento** que possuem e como ele se relaciona com o letramento que a fábrica de leite de coco quer.

**Como têm sido suas experiências no Brasil em relação ao contato com a população e seus espaços sociais?**

**BS:** Estive no bairro Palmares, Belo Horizonte, com uma colega que fez seu mestrado lá há 20 anos e agora voltou a trabalhar com os filhos daquelas pessoas que na época eram crianças. Uma delas, Ilma, tinha cinco anos. Eu a conheci e ela hoje tem 25. Nós nos sentamos na mesa da casa dela em Palmares e olhamos os livros de escola enquanto seus filhos entravam e saíam. Mas ela nos mostrou também os livros que ela usava em sua época de escola e foi interessante ver como as coisas mudaram. Mas também o ambiente do **letramento** mudou. A gente andou pelas ruas que a minha colega havia fotografado antes, tudo bem vazio, sem muitas placas. Hoje, existem placas por todo lado. E a Ilma está lutando agora com o fato de que seus filhos estão entrando na internet. Ela é uma pessoa religiosa e teme que a internet vá minar os valores morais e as crenças das pessoas, portanto ela não está contente com esse mundo tomado pela internet. Então, com todas essas mudanças, a questão é:

***como a escola lida com isso?***

**Um dos grandes educadores da história recente do Brasil, reconhecido mundialmente, é Paulo Freire. Há algum diálogo/interação de sua obra com a herança de Freire?**

**BS:** Há um diálogo considerável, mas não concordamos sempre. **Leslie Bartlett**, que leciona numa faculdade em Nova York, trabalhou em São Paulo e em João Pessoa com programas de **letramento para adultos**, baseados na concepção de **letramento** de Freire. E o que ela descobriu, o que se aprende com a etnografia, é que o engajamento real das pessoas nos programas não se encaixa necessariamente à

ideologia que Freire propõe. Para Freire, se você é analfabeto e o outro não é, esse outro pode te explorar. Ele vai vender e comprar coisas e te enganar. Se você for **alfabetizado**, sua vida vai melhorar. Com a **alfabetização** aprende-se mais sobre o mundo, torna-se mais socializado. Já o que a Leslie diz é: talvez sim, talvez não. Talvez você adquira **letramento** para explorar outra pessoa, assim como aquela pessoa fez antes com você. Portanto, o **letramento** não é necessariamente um bem positivo, enquanto que a posição freiriana assume que, se você adquire **letramento**, isso será bom; se você não o tem, é ruim; então, vamos dá-lo a você. Na África do Sul, onde alguns dos meus colegas trabalharam com **alfabetização de adultos** durante o tempo do apartheid, havia projetos de Freire. Pode ser que Freire não tivesse isso em mente, pode ser que seja a forma como as pessoas o representam, mas as pessoas o estavam utilizando para ajudar os negros pobres a adquirirem **letramento**, com a ideia de que, se você conseguisse isso, estaria tudo resolvido. Mas, obviamente, era preciso lutar contra o apartheid, não apenas contra a falta de letramento. O **letramento** não era a nossa primeira batalha política, mas Freire parecia dizer que era. Pode ser que haja um diálogo maior entre os NLS e Freire do que aparenta à primeira vista. Há muito espaço para diálogo e para concordância.

**O que dizer ao estudante e ao pesquisador em Educação de São João del-Rei e do Brasil, em relação ao seu campo de pesquisa, às demandas e potenciais que os espaços sociais da cidade e do país apresentam?**

**BS:** Há aqui um conjunto de conceitos e de métodos que podem ser diferentes daqueles com os quais você está familiarizado. Experimente-os. Estou dizendo para se engajar com os alunos, adotar essas ideias e métodos, ver o que acontece. Comunique os resultados. Poderá concluir que não funcionou, que induziu ao erro, que havia outras questões. Estamos constantemente aprendendo. E é isso que queremos fazer com os estudantes de São João e da UFMG. Eles viajam por um mês, seis semanas, fazem um trabalho, voltam e apresentam os resultados uns para os outros e para mim.

Brian Street foi professor do King's College, onde integrou o grupo de pesquisadores do Centro de Linguagem, Discurso e Comunicação (Centre for Language, Discourse & Communication - LDC). Nos anos 1970, Brian realizou trabalhos antropológicos

vinculados à teoria do letramento no Irã e lecionou antropologia social e cultural por 20 anos na University of Sussex, também na Inglaterra. Seus trabalhos sobre letramento buscaram relacionar as áreas de Linguagem, Educação e Antropologia, cujo foco principal é a perspectiva etnográfica do letramento e da alfabetização. Dentre as suas principais publicações, está *Letramento em Teoria e Prática* (Literacy in Theory and Practice), marco da tendência Novos Estudos em Letramento (New Literacy Studies (NLS) e *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (Parábola Editorial, 2014). Atualmente morava em Belo Horizonte, MG. Bryan faleceu na madrugada do dia 22/06/2017. Fonte: ASCOM, UFJF [Publicada em 13/09/2010].

Disponível em: <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/letramento-como-pratica-social>

## ANEXO III

### TEXTO:

#### O MÉTODO PAULO FREIRE ©

*©Texto de Sonia Couto Souza Feitosa como parte da dissertação de mestrado defendida na FE-USP (1999) intitulada: "Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação"*

#### 1 - Introdução

Existem diversos e conhecidos trabalhos sobre o Método Paulo Freire. Não queremos reproduzi-los aqui. Buscaremos entender quais são os princípios e práticas deste Método já que o próprio Paulo Freire entendia tratar-se muito mais de uma **Teoria do Conhecimento** do que de uma **metodologia de ensino**, muito mais um **método de aprender** que um **método de ensinar**

Paulo Freire marcou uma ruptura na história pedagógica de seu país e da América Latina. Através da criação da concepção de educação popular ele consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea rompendo radicalmente com a educação elitista e comprometendo-se verdadeiramente com homens e mulheres. Num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade, Freire dá sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador. Assim sendo, seu pensamento e sua obra é, e continuará sendo, um marco na pedagogia nacional e internacional.

Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e desigualdades sociais entendendo que um dos fatores determinantes para que ela se dê é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e na dialogicidade enquanto princípios metodológicos.

Esse pensar crítico e libertador que permeia sua obra, serve como inspiração para educadores do mundo inteiro que acreditam ser possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça. Isso faz com que Paulo Freire seja hoje um dos educadores mais lidos do mundo.

Nas últimas décadas, temos presenciado a evolução e recriação de suas teses epistemológicas, ou seja, sua teoria do conhecimento, que apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica libertadora.

#### 2 - Pressupostos do Método

A proposta de Freire parte do Estudo da Realidade (fala do educando) e a Organização dos Dados (fala do educador). Nesse processo surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada "invasão cultural" ou "depósito de informações" porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado.

Assim sendo, "não se admite uma prática metodológica com um programa previamente estruturado assim como qualquer tipo de exercícios mecânicos para verificação da aprendizagem, formas essas próprias da "educação bancária", onde o saber do professor é depositado no aluno, práticas essas domesticadoras. (BARRETO, s.d. p. 4). O relacionamento educador-educando nessa perspectiva se estabelece na horizontalidade onde juntos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. Elimina-se portanto toda relação de autoridade uma vez que essa prática inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização.

Segundo Freire o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de ressignificação de significados. O Método Paulo Freire tem como fio condutor a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo mas acontece essencialmente nos campos social e político. Para melhor entender este processo precisamos ter clareza dos **princípios** que constituem o método e que estão diretamente relacionados às ideias do educador que o concebeu.

1º - O primeiro princípio do "Método Paulo Freire" diz respeito à **politicidade do ato educativo**.

Um dos axiomas do Método em questão é que não existe educação neutra. A educação vista como construção e reconstrução contínua de significados de uma dada realidade prevê a ação do homem sobre essa realidade. Essa ação pode ser determinada pela crença fatalista da causalidade e, portanto, isenta de análise uma vez que ela se lhe apresenta estática, imutável, determinada, ou pode ser movida pela crença de que a causalidade está submetida a sua análise, portanto sua ação e reflexão podem alterá-la, relativizá-la, transformá-la.

A visão ingênua que homens e mulheres têm da realidade faz deles escravos, na medida em que não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Essa descrença na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada pelas cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como observadores e não como sujeitos dessa realidade.

O que existe de mais atual e inovador no Método Paulo Freire é a indissociação da construção dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita do processo de politização. O alfabetizando é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade enquanto aprende a escrever a palavra sociedade; é desafiado a repensar a sua história enquanto aprende a



decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra história. Essa reflexão tem por objetivo promover a superação da consciência ingênua - também conhecida como consciência mágica - para a consciência crítica.

Na experiência de Angicos, assim como em outros lugares onde foi adotado o método, as salas de aula transformaram-se em fóruns de debate, denominados "Círculos de Cultura". Neles, os alfabetizandos aprendiam a ler as letras e o mundo e a escrever a palavra e também a sua própria história.

Através de slides contendo cenas de seu cotidiano esses trabalhadores/educandos discutiam sobre o desenrolar de suas vidas reconstruindo sua história, sendo desafiados a perceberem-se enquanto sujeitos dessa história. Nesse contexto era apresentada uma palavra aos educandos - ligada a esse cotidiano e previamente escolhida - e, através do estudo das famílias silábicas que a compunham, o educando apropriava-se do conhecimento do código escrito ao mesmo tempo que refletia sobre sua história de vida.

O professor, contrariando a visão tradicionalista que atribui a ele o papel privilegiado de detentor do saber, é denominado "Animador de debates" e tem o papel de coordenar o debate, problematizar as discussões para que opiniões e relatos surjam. Cabe também ao educador conhecer o universo vocabular dos educandos, o seu saber traduzido através de sua oralidade, partindo de sua bagagem cultural repleta de conhecimentos vividos que se manifestam através de suas histórias, de seus "causos" e, através do diálogo constante, em parceria com o educando, reinterpreta-los, recriá-los.

Os alfabetizandos, ao dialogar com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade, têm a oportunidade de desvelar aspectos dessa realidade que até então poderiam não ser perceptíveis. Essa percepção se dá em decorrência da análise das condições reais observadas uma vez que passam a observá-la mais detalhadamente. Uma re-admiração da realidade inicialmente discutida em seus aspectos superficiais será realizada, porém com uma visão mais crítica e mais generalizada. Essa nova visão, não mais ingênua, mas crítica vai instrumentalizá-los na busca de intervenção para transformação.

Todo esse movimento de observação-reflexão-readmiração-ação faz do Método Paulo Freire uma metodologia de caráter eminentemente político. 2º - O segundo princípio do Método diz respeito a **dialogicidade do ato educativo**.

Segundo Harmon, a pedagogia proposta por Freire é fundamentada numa antropologia filosófica dialética cuja meta é o engajamento do indivíduo na luta por transformações sociais (HARMON, 1975:89). Sendo assim, para Freire, a base da pedagogia é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica.

Essa premissa está presente no método em diferentes situações: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura.

Sempre em busca de um humanismo nas relações entre homens e mulheres, a educação, segundo Paulo Freire, tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação

é mediatizada pelo diálogo. Não no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que pensa saber menos ou nada saber. **A atitude dialógica** é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar (FREIRE, 1987:81).

A dialogicidade, para Paulo Freire, está ancorada no tripé **educador-educando-objeto do conhecimento**. A indissociabilidade entre essas três "categorias gnosiológicas" é um princípio presente no Método a partir da busca do conteúdo programático. O diálogo entre elas começa antes da situação pedagógica propriamente dita. A pesquisa do universo vocabular, das condições de vida dos educandos é um instrumento que aproxima educador-educando-objeto do conhecimento numa relação de justaposição, entendendo-se essa justaposição como atitude democrática, conscientizadora, libertadora, daí dialógica.

O diálogo entre **natureza e cultura**, está presente no Método Paulo Freire a partir da idéia de homens e mulheres enquanto produtores de cultura. Para a introdução do conceito de cultura, ao mesmo tempo gnosiológica e antropológica, Freire selecionou **dez situações existenciais** "codificadas" para levar os grupos à sua respectiva "decodificação". Francisco Brenand um expressivo pintor brasileiro retratou essas situações. A utilização dessas situações existenciais, já naquela época, proporcionava uma perfeita integração entre educação e arte, proposta que atualmente é referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas gravuras representando cenas da vida dos alfabetizandos, apresentavam, por serem um recorte da realidade, o cenário natural para que os debates, partindo deste contexto existencial, não fosse apenas um blá, blá, blá (expressão usada diversas vezes por Freire) sobre o vazio, mas que fosse uma rica exposição de idéias sobre o seu mundo e sobre a sua ação nesse mundo capaz de transformá-lo com seu trabalho. **Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta**, isto é, da situação real vivida pelo educando e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade.

O diálogo entre natureza e cultura, entre o homem e a cultura e entre o homem e a natureza se constituía em uma prática comum na alfabetização de jovens e adultos proposta por Freire. Fernando Menezes descreve como esse diálogo se efetivava nos Círculos de Cultura:

Os debates têm início na primeira hora que o homem participa do círculo de cultura. Em vinte minutos, uma turma de analfabetos é capaz de fazer a distinção fundamental para o método: natureza diferente de cultura. Para chegar a esse resultado, se utiliza através de slides ou quadros, uma cena cotidiana do meio onde vive o grupo. Como exemplo, citaremos uma cena do campo: um homem,

sua palhoça, uma cacimba, um pássaro voando e uma árvore. O mestre exige de todos a descrição daquela cena, e em seguida, indaga o que o homem fez e o que ele não fez naquele quadro. Ao obter as respostas deixa logo indicada a diferença: o que o homem faz é Cultura e o que ele não faz é Natureza.

(Jornal do Comércio, Recife, em 09/03/63)

Uma metodologia que promova o debate entre o homem, a natureza e a cultura, entre o homem e o trabalho, enfim entre o homem e o mundo em que vive, é uma metodologia dialógica e, como tal, prepara o homem para viver o seu tempo, com as contradições e os conflitos existentes, e conscientiza-o da necessidade de intervir nesse tempo presente para a construção e efetivação de um futuro melhor.

#### **4 - Momentos e Fases do Método**

Do ponto de vista semântico, a palavra "método" pode significar: "caminho para chegar a um fim; caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino: método direto; modo de proceder; maneira de agir; meio" (FERREIRA, 1986:1128).

A palavra "método" da forma como é definida em seu "sentido de base" não retrata com fidelidade a ideia e o trabalho desenvolvido por Freire. É no "sentido contextual", carregado dos princípios de seu idealizador, que a palavra método é utilizada em larga escala.

Em entrevista concedida à Nicéia Lemos Pelandré, em 14/04/1993, Freire diz o seguinte:

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa,

dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar (PELANDRÉ, 1998:298).

Embora concordemos com Freire, a expressão "Método Paulo Freire" é hoje uma expressão universalizada e cristalizada como referência de uma "concepção democrática, radical e progressista de prática educativa", razão pela qual usamos essa expressão ao longo deste texto.

Essa insistência em classificar a metodologia de Freire em termos de Método ou Sistema se dá pelo fato dela compreender uma certa sequenciação das ações, ou melhor dizendo, ela estrutura-se em **momentos** que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas estão interdisciplinarmente ligados entre si.

Para situar melhor essa sequenciação indicaremos aqui os momentos que compõem a metodologia criada por Freire:

1º Momento: **Investigação Temática** – Pesquisa Sociológica: investigação do universo vocabular e estudo dos modos de vida na localidade (Estudo da Realidade). Segundo Beisiegel:

O método começava por localizar e recrutar os analfabetos residentes na área escolhida para os trabalhos de alfabetização. Prosseguia mediante entrevistas com os adultos inscritos nos "círculos de cultura" e outros habitantes selecionados entre os mais antigos e os mais conhecedores da realidade. Registravam-se literalmente as palavras dos entrevistados a propósito de questões referidas às diversas esferas de suas experiências de vida no local: questões sobre experiências vividas na família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas recreativas etc. O conjunto das entrevistas oferecia à equipe de educadores uma extensa relação das palavras de uso corrente na localidade. Essa relação era entendida como representativa do *universo vocabular* local e delas se extraíam as *palavras geradoras* – unidade básica na organização do programa de atividades e na futura orientação dos debates que teriam lugar nos "círculos de cultura" ( BEISIEGEL, 1974, p. 165)

Como podemos perceber, o estudo da realidade não se limita à simples coleta de dados e fatos, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade superando a simples constatação

dos fatos; isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. Esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo ajudando-o a definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no **tema gerador geral**.

A expressão **tema gerador geral** está ligada à ideia de Interdisciplinaridade e está presente na metodologia freireana pois tem como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada. Nesse contexto, está subjacente a noção holística, de promover a integração do conhecimento e a transformação social. Do tema gerador geral sairá o recorte para cada uma das áreas do conhecimento ou, para as palavras geradoras. Portanto, um mesmo tema gerador geral poderá dar origem à várias palavras geradoras que deverão estar ligadas a ele em função da relação social e que os sustenta.

2º Momento: **Tematização**: seleção dos temas geradores e palavras geradoras.

Através da seleção de temas e palavras geradoras, realizamos a codificação e decodificação desses temas buscando o seu significado social, ou seja, a consciência do vivido. Através do tema gerador geral é possível avançar para além do limite de conhecimento que os educandos têm de sua própria realidade, podendo assim melhor compreendê-la a fim de poder nela intervir criticamente. Do tema gerador geral deverão sair as **palavras geradoras**. Cada palavra geradora deverá ter a sua ilustração que por sua vez deverá suscitar novos debates. Essa ilustração (desenho ou fotografia) sempre ligada ao tema, tem como objetivo a "codificação", ou seja, a representação de um aspecto da realidade, de uma situação existencial construída pelos educandos em interação com seus elementos.

3º Momento: **Problematização**: busca da superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido. "A problematização nasce da consciência que os homens adquirem de si mesmos que sabem pouco a próprio respeito. Esse pouco saber faz com que os homens se transformem e se ponham a si mesmos como problemas"(JORGE, 1981:78).

Após a etapa de investigação (estudo da realidade), passa-se à seleção das palavras geradoras, que deverá obedecer a **três critérios básicos**:

a) Elas devem necessariamente estar inseridas no contexto social dos educandos.

b) Elas devem ter um teor pragmático, ou melhor, as palavras devem abrigar uma pluralidade de engajamento numa dada realidade social, cultural, política etc...

c) Elas devem ser selecionadas de maneira que sua sequência englobe todos os fonemas da língua, para que com seu estudo sejam trabalhadas todas as dificuldades fonéticas.

Essa seleção deve ser conjunta, cabendo porém ao educador a seleção gradual das dificuldades fonéticas, uma vez que o método é silábico. Os fonemas trabalhados numa aula deverão ser registrados numa ficha ou no próprio caderno para que o educando, em casa, seja desafiado a construir

novas palavras (uma vez que algumas já foram criadas pelo grupo), comparar com as já criadas, descobrindo semelhanças e/ou diferenças entre elas. Nesse processo de construção de novas palavras, leitura e escrita acontecem simultaneamente.

É importante que o educador mostre aos educandos a articulação oral dos valores das vogais nos fonemas para facilitar o reconhecimento sonoro de cada uma das vogais.

Em seu livro *Educação como Prática da Liberdade* Freire propõe a execução prática do Método em cinco fases, a saber:

1ª Fase: **levantamento do universo vocabular** dos grupos com quem se trabalhará. Essa fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e portanto mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante para o contato mais aproximado com a linguagem, com os falares típicos do povo.

2ª Fase: **escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado**. Como já afirmamos anteriormente, esta escolha deverá ser feita sob os critérios: a) da riqueza fonética; b) das dificuldades fonéticas, numa sequência gradativa dessas dificuldades; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc...

3ª Fase: **criação de situações existenciais** típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão descodificados pelo grupo com a mediação do educador. São situações locais que discutidas abrem perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais.

4ª Fase: **Elaboração de fichas-roteiro** que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

5ª Fase: **Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas** correspondentes aos vocábulos geradores. Esse material poderá ser confeccionado na forma de slides, stripp-filmes (fotograma) ou cartazes.

A proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi completamente inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas, com forte tônica infantilizante. Foi diferente por possibilitar uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que vivemos. Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Foi diferente pois promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu caráter humanístico. Dessa forma, o Método proposto por Freire rompeu com a concepção utilitária do ato educativo propondo uma outra forma de alfabetizar. Cabe aqui também o registro que Paulo Freire, ao trabalhar com slides, gravuras, enfim materiais audiovisuais foi um dos pioneiros na utilização da linguagem multimídia na alfabetização de adultos. Isso prova o quanto Freire estava à frente de seu tempo.

No entanto, desde a sua origem e aplicação na década de 60 até os dias atuais, o Método Paulo Freire vem suscitando controvérsias, se constituindo em assunto polêmico para a realização de teses, simpósios, mesas-redondas, publicação de livros e artigos, além de se constituir em fonte de estudo, pesquisa e também aplicação em diferentes partes do Brasil e do mundo.

O Método Paulo Freire continua vivo e em evolução entre aqueles que trabalham com as suas ideias, mas reafirmamos a necessidade de recriação constante em toda e qualquer prática educativa, inclusive no método em questão.

### **Bibliografia**

ANDREOLA, Balduino Antônio.(1984). Contribuição da pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural. *Educação e Realidade*, São Paulo, mai./ago.

\_\_\_\_\_. (1985). Horizontes hermenêuticos da obra de Paulo Freire. *Boletim bibliográfico da Biblioteca Setorial de Educação/UFRGS*. Porto Alegre, jan./mar. 1976. Nova edição, jan./jun.

\_\_\_\_\_. (1985a). *Emmanuel Mounier et Paulo Freire: une pedagogie de la personne et de la communaute*. Dissertação de doutoramento. Educação.Louvain La Neuve, Faculté de Psychologie et des Sciencer de L'Education, Université Catholique de Louvain.

BARBOSA, Maria Inês Afonso. (1982). *O método de educação política de adultos em Paulo Freire*. Dissertação de Mestrado, URFJ. jan.

BEISIEGEL, Celso de Rui. (1979). Cultura do povo e educação popular. *Revista da Fac. de Educação da USP*. São Paulo.

\_\_\_\_\_. (1974). *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo, Pioneira.

\_\_\_\_\_. (1982). *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Ensaio 85. São Paulo, Ática.

\_\_\_\_\_. (1965). *Uma campanha de Educação de Adultos no Brasil*. Pesquisa e

Planejamento, São Paulo. *Publicação CEPE* - Centro Regional de Pesquisas Educacionais.

\_\_\_\_\_. (1972). *A educação de adultos no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências Sociais da FFLCH da Universidade de São Paulo. São Paulo.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Org. BRINGUIER, Jean-Claude. (1978). *Conversando com Piaget*. Difel, Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. (1982). *O educador: Vida e Morte*. Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1982.

\_\_\_\_\_. (1981). *O que é Método Paulo Freire*. 18 ed. São Paulo, Brasiliense.

\_\_\_\_\_. (1977). *El Método Paulo Freire para la Alfabetización, de Adultos*. *Cuadernos del CREFAL n.º 3*, México.

BOUFLEUER, José Pedro. (1991). *Pedagogia Latino Americana - Freire e Dussel*. Ed UNIJUÍ, Ijuí.

CAGLIARI, Luiz Carlos. (1998). *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu*. São Paulo, Scipione.

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. (1998). *Paulo Freire, entre o grego e o semita - Educação: Filosofia e Comunhão*. Ed. EDIPUCRS, Porto Alegre.

CORTELLA, Mário Sérgio. (1998) *A escola e o conhecimento - fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo, Cortez /IPF.

CRUZ, Sérgio Amâncio. (1987). *A pedagogia de Paulo Freire: questões epistemológicas*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

De WITT, John Fefferson. (1971). *An exposition and analysis of Paulo Freire's radical psycho-social andragogy of development*.



Dissertação de doutoramento Boston, School of Education, Boston University.

DURANTE, Marta. (1998). *Alfabetização de adultos: leitura e produção*

## ANEXO IV

251

### FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ALINHAVANDO CONTEXTOS E TECENDO POSSIBILIDADES

Leônio José Gomes Soares\*

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

Ana Paula Ferreira Pedrosa\*\*

Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil

**RESUMO:** O debate que envolve a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é recente. Tem-se observado que, nas últimas décadas, a formação e a profissionalização do educador de jovens e adultos vêm se tornando cada vez mais nucleares nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. Buscando compreender a constituição desse rico campo e seus embates na realidade brasileira, este artigo propõe trazer para a reflexão algumas questões que emergiram de pesquisas que vêm sendo realizadas acerca dessa temática, tais como a necessidade de se ter ou não um profissional preparado para atuar na EJA, quais os impasses que dificultam essa preparação e quais seriam as bases teórico-metodológicas para essa formação.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos. Formação de professores. Qualidade da EJA.

### EDUCATORS FORMATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (YAE): TACKING CONTEXTS AND WEAVING POSSIBILITIES

**ABSTRACT:** The debate involving the formation of teachers of Youth and Adult Education (YAE) is not recent. In recent decades, the formation and the professionalization of youth and adult educator is becoming more and more central in educational practices and theoretical discussions in the area. This article aims to think some questions that emerged from researches conducted on this theme, as an attempt to understand the constitution of this rich field and its clashes in the Brazilian context. Some of these questions are the need to have or not a trained professional to work in the YAE, the deadlocks that hamper this preparation, and the theoretical and methodological basis that are necessary for such formation.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Teacher Education. Quality of the YAE.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161277>

\*Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: <leonciojsoares@gmail.com>.

\*\*Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: <ana@crions.com.br>.

## INTRODUÇÃO

O campo da Educação de Jovens e Adultos vem-se consolidando no Brasil sob o tensionamento sistemático no que se refere ao direito à educação desse público. Foram quase quinhentos anos de negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões.

Iniciativas governamentais, em formato de campanhas, como a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (1947-1963) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – 1969-1985) imprimiram suas marcas nesse campo com a ideia de que qualquer um pode alfabetizar jovens e adultos, em curto tempo, sem necessitar de muita preparação. O voluntariado, o aligeiramento, a precariedade, a improvisação e a ideia de que educar é preparar para o trabalho perduram até hoje nas formulações de ações para esse público<sup>1</sup>. Em meio a esse panorama, outras iniciativas foram emergindo no seio da sociedade civil por meio de grupos populares, de associações comunitárias, de igrejas, de sindicatos e de movimentos sociais. Como estratégias de enfrentamento à negação do direito à educação, essas ações compõem um amplo e rico legado de experiências que, ao longo dos anos, foram se configurando com o que conhecemos hoje como educação popular.

A década de 1980 representa o divisor de águas entre o período da ditadura militar e o restabelecimento do regime democrático. A sociedade civil teve importante papel na luta pelo fim da ditadura e pelo restabelecimento do estado de direito. Entre as conquistas figuram as eleições diretas e a Constituinte que redigiu uma nova carta para o país. É desse período o restabelecimento do direito de *todos* à educação, com a Constituição Federal de 1988.

O surgimento do Movimento de Alfabetização (MOVA), na cidade de São Paulo, em 1989, trouxe para a esfera governamental uma formulação híbrida de política pública com participação popular. Como Secretário Municipal de Educação<sup>2</sup>, Paulo Freire viabilizou a ampliação de experiências de alfabetização de adultos que já aconteciam nos grupos populares e nos movimentos sociais. O processo de alfabetização se dava nos espaços da cidade cedidos por distintas instituições e a prefeitura participava com auxílio de recursos materiais e formação dos alfabetizadores populares.

Nos anos seguintes à Constituição Federal de 1988, tivemos um período de transição entre as concepções de educação compensatória que nortearam o antigo ensino supletivo e a instauração de uma nova configuração da educação para os jovens e os adultos como direito.

Como sinal dessa mudança, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394, de 1996, adotou a denominação, mundialmente conhecida, de educação de adultos<sup>3</sup> incorporando os jovens, que também se encontravam excluídos do direito à educação, passando a ser nomeada de Educação de Jovens e Adultos, superando a concepção anterior do ensino supletivo. Contraditoriamente, no mês em que a LDB foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, seu auxiliar na pasta da educação, Ministro Paulo Renato de Sousa, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), sugeriu o veto ao item que se referia às matrículas da educação de jovens e adultos para fins de recebimento do fundo. À época, Beisiegel (1996) já denunciava a desobrigação do estado para com a educação dos jovens e adultos.

Como entender a contradição histórica que se dava entre as conquistas estabelecidas em lei e sua efetivação? Ilustrando essa distorção, o governo Fernando Henrique Cardoso lançou em 1997 o Programa Alfabetização Solidária (PAS) com a meta de reduzir os altos índices de analfabetismo no país. Atendendo, inicialmente, a 38 municípios das regiões Norte e Nordeste com elevados índices de analfabetismo e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o programa, que estabelecia uma parceria entre governo, universidade e iniciativa privada, expandiu-se nos anos seguintes sob o lema “adote um analfabeto”. Repetiam-se, novamente, os aspectos que caracterizaram as campanhas nos períodos anteriores de nossa história como ação emergencial e aligeirada, na medida em que se previa a alfabetização em cinco meses e a preparação dos alfabetizadores acontecia em apenas um mês, antes de iniciar as aulas. Outro aspecto muito questionado foi a delegação da preparação dos alfabetizadores às universidades do Sul e do Sudeste, como se não houvesse capacidade instalada de alfabetização no Norte e no Nordeste. À época, Di Pierro (2003) nomeou essa iniciativa de Alfabetur<sup>4</sup>. Outro aspecto diz respeito à ação do voluntariado, uma vez que esses alfabetizadores recebiam algo comparado a uma ajuda de custo, nada que pudesse significar um estímulo a sua profissionalização.

Com uma legislação desatualizada nos estados brasileiros, pautadas no antigo Parecer 699/1972 (BRASIL, 1972), de Valnir Chagas, que estabelecia a Doutrina do Ensino Supletivo, o Conselho Nacional de Educação passou a ser consultado sobre a condução a ser tomada pelos estados, após a Constituição de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996). É nesse contexto que foram elaboradas, em 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais

(DCN) para a Educação de Jovens e Adultos. Em linhas gerais, tais diretrizes contribuíram para configurar o campo e nortear as práticas pedagógicas voltadas ao público jovem e adulto.

Para Arroyo (2001), o caráter normativo das DCN vem limitando as possibilidades da EJA ser mais emancipatória, explicitando com isto a tensão permanente entre regulamentação e autonomia nas iniciativas escolares para jovens e adultos. Essa tensão traz implicações diretas para a formação de educadores, sobretudo no que diz respeito ao perfil do profissional que se pretende para atuar nessa modalidade educativa.

Desde a década de 1980, tem-se procurado compreender a constituição desse rico campo e seus embates na realidade brasileira, quer com rupturas, avanços e possibilidades, quer com permanências, recuos e limites. Algumas questões de difícil entendimento se mantêm até os dias atuais, tal como a resistência da sociedade em reconhecer o direito dos jovens e dos adultos populares à educação.

Como consequência direta dessa falta de reconhecimento, ora a centralidade do processo de formação está nos sujeitos de direito, ora se volta para os métodos e os índices de analfabetismo. Em função disso, têm sido realizados estudos e pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação de educadores que buscam compreender, dentre outras problemáticas: a preparação desse profissional nas redes de ensino, uma vez que permanecem incipientes as ações de formação no interior dos cursos superiores (RIBEIRO, 1999); a atuação dos egressos dos cursos de pedagogia do país que realizaram uma preparação para atuarem na EJA; as particularidades que emergem das propostas de EJA de média e longa duração e que possam fundamentar uma formação específica para esse campo.

Neste artigo, propõe-se trazer para a reflexão as questões que emergiram das pesquisas acima citadas, tais como: a necessidade de se ter ou não um profissional preparado para atuar na EJA, os impasses que dificultam essa preparação, bem como as bases teórico-metodológicas para essa formação.

## **O EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS E A SUA FORMAÇÃO**

O debate que envolve o processo de formação do educador de jovens e adultos não é recente. A Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos, citada anteriormente e que teve como base a ação do voluntariado, foi sistematicamente criticada por não preparar, adequadamente, professores para trabalhar com essa população. No I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de

Janeiro, ainda em 1947, já se ressaltavam as especificidades das ações educativas em diferentes níveis, recomendando uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas. Em relação a essa questão, Paiva (1973, p. 207-208) aponta que foi possível verificar

uma grande preocupação dos educadores em redefinir seu espaço próprio, bem como as características específicas da educação de adultos. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como sistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil, considerando o adulto como um ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, e reforçando o preconceito com o analfabeto.

Nos dias atuais, a EJA reflete marcas de avanços conquistados nos últimos anos. Aos poucos, a própria legislação incorporou a necessidade de uma formação diferenciada desse educador. No campo legal, a LDB 5692/1971 (BRASIL, 1971) dedicou um capítulo exclusivamente ao ensino supletivo e às demandas na formação do educador, considerando-se as especificidades do trabalho com esse público. Também a nova LDB, Lei 9394/96, enfatiza a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, regulamentadas por meio do Parecer 11/2000 e aprovadas na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), também propõem um importante movimento no que se refere à formação do educador desse campo de ação educativa, ao destacar as especificidades exigidas desse profissional.

À medida que esse movimento de configuração da educação de jovens e adultos se amplia, o aprofundamento do debate sobre a formação do educador da EJA se torna imprescindível. Vale destacar que, até pouco tempo atrás, a produção científica acerca da formação docente não se mostrava tão efervescente e abrangente na EJA, como se apresentava em outras modalidades (HADDAD, 2000; DINIZ-PEREIRA, 2006). Porém, essa realidade vem se transformando e a produção de pesquisas no meio acadêmico voltadas para a formação docente na EJA tem sido crescente.

Ao considerar os sujeitos envolvidos, com todas as suas peculiaridades e sintonizados com cada proposta educativa, a discussão acerca da educação como direito nos leva a problematizar o perfil do educador capaz de efetivar esse processo. Como coloca Barreto (2006, p. 97),

não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age.

Logo, se não é uma questão nova, somente nas últimas décadas a formação de educadores para a EJA vem ganhando ênfase, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes.

De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (UNESCO, 2004, p. 42):

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, no qual pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, em que os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

Tal proposição é corroborada pelo inciso VII do Art. 4º da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), ao determinar que as especificidades dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos devem ser consideradas no contexto pedagógico. Assim, evidencia-se a necessidade de uma formação específica para atuar na EJA, o que é salientado pelo Parecer CEB/CNE 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 58): “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas”.

Todavia, as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) não trazem nenhuma normatização específica a respeito da formação de um perfil para o educador de jovens e adultos. Isso pode ser associado ao fato de a formação de educadores se encaixar, no geral, no mesmo molde. Conforme apontado por Arroyo (2006), esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores, associado a um caráter histórico desfigurado da EJA, explica por que não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação.

Em termos concretos, não se pode negar que a questão metodológica, especificamente no que se refere à formação de seus professores, ainda constitui um dos fatores que dificultam a efetivação

da EJA com qualidade. Camargo (2015), Porcaro (2011), Soares e Simões (2005), dentre outros, constataram que a maioria desses educadores trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do sistema de ensino.

Portanto, o que se verifica no país é a ocorrência da EJA pelas mãos, principalmente, de professores do próprio sistema “regular” de ensino, como constatado nos estudos de Pedrosa (2015), Moura (2009), Soares (2008) e Bedoya e Teixeira (2008). Na maioria das vezes, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, comprometendo a qualidade do processo de ensino. Nesse sentido, um dos grandes desafios contemporâneos na educação de jovens e adultos é a necessidade de educadores com formação e do compromisso social dessa formação com a especificidade de seus sujeitos (PORCARO, 2011).

Na visão de Soares e Simões (2005, p. 35), isso se dá porque

o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

Diante desse cenário, mesmo considerando que a EJA esteja alcançando uma crescente visibilidade na instância das práticas e no campo de estudos e pesquisas, é preciso refletir sobre a efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público. Para Soares e Simões (2005, p. 36), essa situação se explica

pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica.

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à formação de educadores de jovens e adultos é a inexistência de parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos ainda uma definição muito clara da própria EJA, pois trata-se de uma área em processo de amadurecimento e, portanto, com muitas interrogações. Nesse contexto, deve-se registrar que mesmo após quinze anos do GT-18 da ANPEd<sup>5</sup> e da realização de 13 Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos e cinco Seminários Nacionais sobre a Formação



de Educadores de EJA<sup>6</sup>, os seus fundamentos permanecem em discussão. Tal fato é reiterado por Arroyo, quando afirma que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção” (ARROYO, 2006, p. 18).

A fim de se tecer algumas reflexões para se pensar o perfil e a formação desse educador de EJA, uma primeira constatação que se apresenta é que se torna imprescindível reconhecer as peculiaridades inerentes à EJA e, a partir delas, estabelecer os parâmetros para esse educador, delineando uma política específica para a sua formação.

Em síntese, é o que propõe Arroyo (2006, p. 23) ao enfatizar a “particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural [...] como o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do seu educador”. Do contrário, os educandos serão vistos apenas como alunos com trajetórias escolares truncadas, incompletas, a serem supridas, e enxergar esses jovens e adultos a partir da ótica escolar é negar identidade à EJA. Diante disso, ser educador exige uma postura aberta e dialógica, de comunhão em relação ao contexto no qual cada educando está inserido e aos valores que trazem consigo.

Tal abordagem é corroborada por Gatti (1996), que afirma que os professores constroem suas identidades profissionais no embate do cotidiano nas escolas, com base em suas vivências pessoais. Nas palavras da autora, a identidade do professor é

fruto de interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. (GATTI, 1996, p. 86)

De maneira complementar, Diniz-Pereira e Fonseca (2001) apontam a especificidade dos alunos, bem como sua situação sociocultural e suas histórias de vida, como outros aspectos importantes na constituição da identidade profissional do professor, afirmando que “a preocupação em conhecer e atender as demandas deste outro, – que é o aluno – [...] aponta, mais uma vez, para a construção de elementos de identidade docente, específicos, como seu campo de atuação” (DINIZ-PEREIRA; FONSECA, 2001, p. 60).

Outro elemento essencial para o qual se deve atentar em relação ao perfil e à formação do educador de jovens e adultos é a base teórica que irá fundamentar a sua prática. Para tanto, cabe destacar que as teorias pedagógicas construídas com base no período da infância (quando se acreditava que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e da adolescência), não atendem às características inerentes à EJA e, portanto, não respondem às demandas advindas da prática do seu educador (OLIVEIRA, 2001; VÓVIO, 2010).

Verifica-se, portanto, que outro grande desafio se apresenta: a construção, pelos próprios educadores da EJA, de uma proposta pedagógica que privilegie os processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já têm voz e questionamentos e que são formados em múltiplos espaços. Arroyo (2006) ressalta que a construção dessa teoria pedagógica vincula-se às grandes matrizes formadoras que tiveram por referência a vida adulta: educação e trabalho, movimentos sociais, cultura, bem como a própria opressão vivida por esses jovens e adultos (FREIRE, 1978).

Coerente com essa questão, os saberes que os educandos trazem de sua vivência têm centralidade no processo educativo, uma vez que o conteúdo escolar, selecionado, ordenado e hierarquizado para as mentes e vivências infantis não têm se adequado à realidade do público jovem e adulto. Isso se torna ainda mais evidente ao legitimarmos a herança deixada pelos movimentos de educação popular, que tanta importância deu à EJA, um legado do trabalho e da valorização dos saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os jovens e adultos produzem em suas vivências individuais e coletivas.

Uma possibilidade é considerar que a experiência vivenciada por educandos e educadores pode se constituir em um eixo propício para a leitura crítica do mundo e para a construção de uma visão reflexiva que vá além do instituído, possibilitando a emergência do novo. Nesse contexto, o foco para se definir uma política para a EJA e para a formação do seu educador enfatiza a necessidade de os profissionais buscarem refinar seus procedimentos para conhecer bem quem são esses jovens e adultos populares, e como se conformam como tal. Assim, reitera-se a necessidade de os processos formativos desses educadores partirem da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre ela, mantendo esse movimento de ação/reflexão/ação.

Tal concepção é reiterada por Machado (apud PORCARO, 2011, p. 51), que argumentou, em fala no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, que os professores são sujeitos jovens e adultos também em processo de aprender por toda a vida. Para ela, embora o tipo de aprendizagem deles seja diferente do tipo de aprendizagem dos educandos de EJA, eles são, igualmente, sujeitos em processo de formação, porque são jovens e adultos que atendem à característica de “inacabamento” de homens e de mulheres apontada por Freire (1979, 1996). Por isso, segundo ela,

é preciso dialogar teoricamente com os professores, mas a partir das práticas que eles vivenciam, refletindo sobre a natureza e as características das experiências que eles vivem. Com isso, nós estamos querendo dizer que temos de entender

os percursos, as apreensões e os sentidos que eles fazem nas experiências de formação nas redes públicas em que trabalham, entender que a base da formação continuada é a de que o professor tem um fazer diverso e, por isso, não pode admitir uma oferta de curso de formação continuada que tenha uma formatação a priori, ou seja, algum curso que se faça pensado antes de se conhecer quem são seus sujeitos, quais são suas demandas, suas dificuldades e necessidades (Transcrição de fala feita no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos). (MACHADO apud PORCARO, 2011, p. 51)

Nesse contexto, enfatiza-se a valorização dos saberes da experiência nos fundamentos da prática e da competência profissional. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 234), tais saberes da experiência

surtem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Cabe destacar que a formação docente, no escopo deste artigo, é compreendida como fenômeno tipicamente humano, sempre inconcluso. Isso vai ao encontro da afirmativa de Zeichner (2008), de que o processo de formação do educador prossegue ao longo de toda a sua vida profissional. Sob essa ótica, pode-se considerar que os educadores são, também eles, sujeitos jovens e adultos em processo de aprendizagem por toda a vida (PAIVA, 2012). Conforme defendido por Freire (1996, p. 24), “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”. Nesse sentido, é a partir desse inacabamento, dessa riqueza existencial e suas infinitas possibilidades, que a educação torna-se possível.

## CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Se em um passado recente alguns estudos apontavam a insuficiência de conhecimentos e subsídios à disposição para aportar a formação de educadores de jovens e adultos (RIBEIRO, 1999; VÓVIO, 2010), no presente, pesquisadores e atuantes da EJA reconhecem um conjunto de experiências e trajetórias formativas como ponto de partida para formulação de programas de formação.

Diante do exposto, desvela-se a necessidade de questionar quais são as bases teóricas que fundamentam os processos formativos dos educadores de jovens e adultos, possibilitando-os assumir o

trabalho educacional em toda a sua complexidade, atuando de maneira reflexiva e com a flexibilidade e o rigor necessários (VÓVIO, 2010).

Ao indagarmos sobre o que contemplar na preparação do docente para atuar na educação de jovens e adultos, vamos encontrar um leque de contribuições originário de várias áreas do conhecimento, a começar pela Sociologia e Antropologia, passando pela História, Filosofia, Política, Psicologia, Linguagem até as Didáticas e Práticas Pedagógicas. Com o objetivo de sistematizar tais contribuições, apresentamos aqui autores que, no âmbito de suas obras, discutem as respectivas temáticas, colaborando para a consolidação teórica do campo da EJA<sup>7</sup>.

Uma constatação inicial se refere a certa invisibilidade dos sujeitos da EJA como foco dos estudos e das pesquisas em muitas dessas áreas. No entanto, é perceptível nos últimos anos, por meio de estudos e pesquisas, o crescimento e a atenção conferida aos sujeitos da EJA na proporção do lugar que esses sujeitos vêm ocupando nas ações e nas políticas educacionais.

Iniciaremos nossa abordagem pela contribuição da Sociologia e da Antropologia, que buscam caracterizar quem é o sujeito de direito à educação de jovens e adultos e em que contextos vivem os grupos sociais que demandam a EJA. Em sua vasta produção sobre a temática, Miguel Arroyo procura apresentar a concretude dos jovens e adultos da EJA. Por meio da sociologia do trabalho tem sido possível analisar essa importante dimensão na vida dos sujeitos da EJA. Estudos de Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto e Sônia Rummert problematizam a relação trabalho e educação. Carlos Rodrigues Brandão nos leva a entender esses sujeitos imersos em suas culturas.

Sobre os trabalhadores do campo, Roseli Caldart estudou suas formas de ser e de se organizar. Elionaldo Julião tem se dedicado a compreender o mundo desconhecido dos sujeitos privados de liberdade. No recorte sobre juventude, temos os estudos de Marília Spósito, Eliane Ribeiro, Paulo Carrano, Juarez Dayrell e Geraldo Leão. Sobre a terceira idade, destacamos a pesquisa de Isamara Coura que estudou as motivações e as expectativas dos idosos ao retornarem à escola. Além desses, estudos exploratórios têm sido realizados para se compreender melhor a participação das pessoas com necessidades especiais e os sujeitos LGBT<sup>8</sup>.

Uma vez caracterizados quem são os sujeitos de direito à educação de jovens e adultos e em que contextos vivem, podemos nos perguntar que tratamentos foram dados a esses grupos sociais ao longo da história. As contribuições advindas da História da Educação dizem respeito, principalmente, à herança acumulada

com o legado da educação popular, que pode ser compreendida como uma concepção de educação, realizada por meio de processos contínuos e permanentes de formação, que possui a intencionalidade de transformar a realidade a partir do protagonismo de seus sujeitos.

Nesse sentido, o potencial e a atualidade da educação popular podem ser compreendidos na perspectiva da construção coletiva, capaz de orientar novas práticas educativas com base em conjunturas concretas, e de uma ferramenta capaz de contribuir para o fortalecimento e aprofundamento da democracia. As pesquisas de Vanilda Paiva, Celso Beisiegel e Osmar Fávero nos possibilitam conhecer o que se passou com a educação de adultos desde a década de 1940 até o período do regime militar instalado no Brasil em 1964, como as campanhas nacionais de alfabetização de adultos e os movimentos de educação e cultura popular.

Com o intuito de analisar as ações e a legislação voltada para esse público, bem como seu financiamento ou a sua ausência, vamos encontrar, no campo da Política, os avanços, os recuos, as rupturas e as permanências da educação de jovens e adultos nas constituições, nas leis de diretrizes e bases, nas diretrizes curriculares e nos planos nacionais de educação.

Neste contexto, as pesquisas de Sérgio Haddad, de Maria Clara Di Pierro, de Timothy Ireland, de Margarida Machado e de Jane Paiva abordam os momentos de invisibilidade e visibilidade em que a área de EJA vem se projetando. A política da oferta de EJA desse período é caracterizada pela formulação e implantação de Programas e Projetos como o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL), o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Movimento de Alfabetização (MOVA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Todos esses programas governamentais têm sido objetos de pesquisas de mestrados e doutorandos da pós-graduação em nosso país.

Para aprofundarmos nossa compreensão sobre o que está por trás das múltiplas proposições e iniciativas no campo da educação de jovens e adultos, a área da Filosofia da Educação nos proporciona o entendimento dos aspectos epistemológicos presentes nessas ações. O que foi e continua sendo característico do tecnicismo próprio de propostas de EJA com base no modo de ensinar? O que foi e continua

sendo característico de uma proposta de educação popular com base na valorização e no reconhecimento do sujeito por meio de sua participação?

Paulo Freire continua sendo um autor de referência para refletir e discutir essa problemática. De acordo com o referido autor, as propostas de educação de cunho tecnicista (por ele denominada de educação bancária), de forma vertical e antidialógica, “educam” para a passividade, para a acriticidade, e, por isso, são opostas à educação que pretenda educar para a autonomia. Ao contrário, uma concepção de educação libertadora enreda um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão inseridos no mundo em que se encontram. Ou seja, “implica na negação do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo, e na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1978, p. 81).

Seria de se esperar do campo da Psicologia da Educação a contribuição para o entendimento dos modos de ver e de compreender os sujeitos da EJA. No entanto, essa área que historicamente teve na criança a centralidade de seus estudos vem aos poucos considerando os processos de formação de novos sujeitos como parte de suas pesquisas. No Brasil, Tânia Moura realizou um estudo comparativo em que buscou analisar as contribuições de Emília Ferreiro, Vygotsky e Freire para o campo da EJA.

Ainda sobre os modos de ver e de compreender os sujeitos da EJA, a professora Marta Kohl de Oliveira contribuiu com estudos que voltam o olhar e a escuta atenta para esses sujeitos, estudantes desconhecidos do campo da psicologia educacional. Segundo essa pesquisadora, é preciso atentar para o fato de que o tema Educação de Jovens e Adultos (EJA) não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Quando nos referimos ao educando jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades sócio-culturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001).

Em interação com os estudos da Psicologia, o campo da Linguagem tem apresentado uma rica contribuição para as pesquisas sobre alfabetização e leitura na EJA. Nos discursos sobre a educação de jovens e adultos, tanto nacionais como internacionais, a alfabetização é apontada como processo fundamental para a construção de um projeto de sociedade inclusiva e democrática, constituindo-se como

requisito necessário para dar continuidade à escolarização, processo que compreende o acesso a bens culturais construídos ao longo da história e a modelos culturais de ação, fundados em saberes, valores e práticas socialmente prestigiados (VÓVIO; KLEIMAN, 2013). Em relação a essa temática, os trabalhos de Vera Masagão Ribeiro e de Cláudia Vóvio permanecem como referências. De maneira complementar, podemos citar ainda os de Jane Paiva, Marinaide Freitas e Eliana Albuquerque.

Buscando avançar para a área do Currículo, da Didática e das Práticas de Ensino podemos encontrar um campo fértil de estudos e pesquisas em andamento. À medida que se considera a educação pautada nos processos de humanização, libertação e emancipação humana, como coloca Arroyo (2006), isso se reverbera na concepção de currículo e de práticas pedagógicas. Segundo o referido autor, é preciso reconhecer a pluralidade de processos, tempos e espaços formadores. Nessa perspectiva, Vera Barreto e José Carlos Barreto sistematizaram seus conhecimentos sobre prática pedagógica em processo de alfabetização com adultos. Dione Lukesi, Gelsa Knijnik e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca prosseguem suas pesquisas sobre o ensino da matemática na EJA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo educacional, muito se tem discutido a respeito do aprimoramento de práticas pedagógicas que atendam adequadamente às especificidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, o que evidencia o reconhecimento de que o processo educativo, sobretudo nessa modalidade de ensino, deve extrapolar a simples concepção conteudista e incorporar aspectos relacionados à cultura e à realidade vivencial dos educandos. Nessa perspectiva, conhecer qual a natureza e quais seriam os saberes necessários à formação e à profissionalização de educadores de jovens e adultos tem-se mostrado extremamente significativo no processo de consolidação da EJA como campo específico de atuação docente.

Frente a essa assertiva, procuramos analisar o contexto em que a EJA tem sido configurada e os desafios postos para a formação de professores para a educação de jovens e adultos. Reafirmamos a importância de se buscar, na constituição da EJA como campo pedagógico, os elementos fundantes dessa formação. Procuramos explicitar nossa opção pela centralidade dos sujeitos da EJA no processo de formação de professores no que se refere às suas duras realidades pertencentes às classes populares.

Estamos certos de que o tema é relevante e continua aberto. De toda forma, demos início a uma sistematização das contribuições de várias áreas do conhecimento que nutrem o campo da educação com vistas à preparação do professor de EJA, sugerindo diretrizes que possam colaborar para o avanço das discussões sobre a problemática da formação docente nessa modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e cidadania: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília: RAAAB, n. 11, p. 221-230, 2001.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- BARRETO, Vera. Formação Permanente e Continuada. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 93-101.
- BEDOYA, Maria Júlia Alves; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Perfil dos professores da educação de jovens e adultos. **Athena – Revista Científica de Educação**, Curitiba, v. 10, n. 10, jan./jun.2008.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, n. 4, p. 26-34, 1997.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 699/1972, 6 de julho de 1972. Regulamenta o Ensino Supletivo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 jul. 1972. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3117888/pg-18-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-28-07-1972>>. Acesso em 12 fev. 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 3/2006**, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)>. Acesso em: 5 jul. 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/cja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/cja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2002.
- BRASIL. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lci/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 maio de 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 1999.
- CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos – EJA sobre sua formação docente e sobre a afetividade**



- no processo de ensino-aprendizagem.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- DIPIERRO, Maria Clara. Balanço intermediário da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, Bangcoc, Tailândia, 8-11 set. 2003. Chamado à ação e à responsabilização. **Informação em Rede**, São Paulo: Ação Educativa, n. 59, encarte, out. 2003.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 281-291.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73, 2001.
- FRANCO D. S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 103-121, set./dez. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 218 p.
- GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 98, 1996. p. 85-90.
- HADDAD, Sérgio (Coord.). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998.** São Paulo, 2000. 123 p. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=publ\\_down&y=base&z=16](http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=publ_down&y=base&z=16)>. Acesso em: 10 nov. 2006.
- MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009.
- NUNES, Fábio Pereira. **A formulação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) como política pública.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2015.
- OLIVEIRA, Everton Ferrer; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida de (Orgs.). **Formação de Educadores de Educação de Jovens e Adultos.** Porto Alegre: Deriva, 2011. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3\\_snf\\_poa.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2014.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Mercado de Letras, 2001. 224 p.
- PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira.** São Paulo: Loyola, 1973. 368 p.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

REVISTA LUGARES DA EDUCAÇÃO. Bananeiras: Departamento de Educação (DE) do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (CCHSA/UFPB), v. 3, n. 7, 2013.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; SILVA, Analise da. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 3, n. 5, p. 1-4, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/issue/view/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20em%20EJA>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

SOARES, Leônicio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, Leônicio José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, Leônicio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

UNESCO, MEC. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA. In: **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea – 1996-2004**. Brasília: MEC, 2004.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leônicio José Gomes et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77. (Didática e Prática de Ensino)

VÓVIO, Cláudia Lemos; KLEIMAN, Angela. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

## NOTAS

<sup>1</sup> Em tese defendida recentemente no PPGE da Unicamp, Fábio Pereira Nunes entrevistou os formuladores do Programa Nacional de Inclusão de Jovens e Adultos (PROJOVEM). Cf. NUNES, 2015.

<sup>2</sup> Na gestão Erundina, no período de 1989 a 1991. Para saber mais a respeito, leia Franco (2014).

<sup>3</sup> A Educação de Adultos é um campo de estudos, pesquisas e de políticas públicas de longa

tradição. A UNESCO realiza, desde 1949, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, tendo sido realizada a última edição, Confintea VI, no Brasil em 2009. Podemos citar ainda o Instituto Nacional de Educação de Adultos (INEA), o Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), o Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), o Centro de Cooperación Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe (CREFAL) e o Instituto Paulo Freire como organismos que se encarregam da educação de adultos.

<sup>4</sup> Em matéria publicada no *Informação em REDE*, a professora Maria Clara Di Pierro, da Universidade de São Paulo, na ocasião pesquisadora da Ação Educativa, criticou duramente a ideia de trazer os alfabetizadores desses municípios pobres para as capitais do Sul e do Sudeste. Além de significar uma nova colonização, os gastos com o traslado e a permanência dos profissionais nas capitais eram muito superiores aos recursos para implementação do programa *in loco*.

<sup>5</sup> Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação criado em 1998.

<sup>6</sup> Os Seminários Nacionais sobre Formação de Educadores de EJA foram realizados, respectivamente, em 2006 (Belo Horizonte/MG), 2007 (Goiânia/GO), 2010 (Porto Alegre/RS), 2012 (Brasília/DF) e 2015 (Campinas/SP). Cada um desses seminários deu origem a uma publicação, quais sejam: Soares (2006), Machado (2008); Oliveira, Loch e Aguiar (2011). Já os artigos apresentados durante o IV Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de EJA estão publicados na *Revista Lugares da Educação* (2013), vinculada ao Departamento de Educação (DE) do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias da Universidade Federal da Paraíba (CCHSA/UFPB). Em relação ao V Seminário, realizado entre 13 e 15 de maio de 2015, os trabalhos aprovados foram publicados em um CD, disponibilizado a todos os participantes.

<sup>7</sup> Ressalta-se que, ao apresentar os respectivos autores, não estamos nos aludindo a referências bibliográficas pontuais de cada um deles, mas, sim, ao conjunto de suas produções teóricas.

<sup>8</sup> Sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Embora refira apenas seis, é utilizada para identificar todas as orientações sexuais minoritárias e manifestações de identidades de gênero divergentes do sexo designado no nascimento.

**Submetido:** 17/03/2016

**Aprovado:** 01/08/2016

**Contato:**

Leôncio José Gomes Soares

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Avenida Antônio Carlos, 6627 Pampulha  
Belo Horizonte | MG | Brasil  
CEP 31.270-901  
Telefone: (31) 34096155

## ANEXO V

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

**Formação de professores:  
identidade e saberes  
da docência**

SELMA GARRIDO PIMENTA\*

Para que professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E, então, para que formar professores? Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores.

Repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes dos anos 90 (Cunha, 1989; Zeichner, 1993; Ferresoad, 1994; Pimenta, 1994; André, 1994; Garcia, 1994; Benedito et al. 1995). Suportando essa perspectiva está o entendimento de que as teorias da reprodução, que nos anos 70-80 tanto colaboraram para explicar o fracasso escolar, de-

\* Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP).

mostrando sua produção enquanto reprodução das desigualdades sociais, não são suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógicas e docente que ocorrem nas organizações escolares. Mediações essas representadas nas ações dos docentes, dos alunos, dos pais; decorrentes do funcionamento das organizações escolares, das políticas curriculares e dos sistemas de ensino e das inovações educativas.

Pesquisas recentes têm se voltado à análise da prática docente, indagando-se por que, nas práticas pedagógicas e nas organizações escolares, se praticam teorias outras que não necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. (Becker, 1995) Em decorrência, têm colocado em foco a formação dos professores — a inicial e a contínua.

Em relação à formação inicial, pesquisas (Piconer, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente (e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, não-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (Pisan, 1988).

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência (Houssaye, 1995; Pimenta, 1996a).

16

sua formação. Melhor seria fazer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professor não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é enaiar certa contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

#### O que entendemos por construir a identidade?

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor.<sup>1</sup>

1. Sobre a gênese constitutiva da profissão de professor, ver NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, 4. Porto Alegre, 1991:105-139. Ver, também, PERKIN, Thomas S. *Reflexões Educacionais — uma prática sociológica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997, especialmente os capítulos 2 e 7.

18

Nos últimos anos tenho desenvolvido o ensino de didática nos cursos de licenciatura e realizado pesquisas sobre formação inicial e contínua de professores. É a partir dessas experiências que exponho algumas reflexões, com o desafio de colaborar para a formação de professores. Nos cursos de formação inicial, tenho utilizado a produção de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades como professores. Ao mesmo tempo, problematizando-as diante da realidade do ensino nas escolas, procuro desenvolver nos alunos uma atitude investigativa. Nesse contexto, estamos empenhados em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise.

#### Colaborando na construção da identidade do professor — alguns pressupostos

Na licenciatura, meus alunos são originários dos diferentes Institutos e Faculdades da USP: Letras, Física, Filosofia, História, Educação Física, Matemática, Ciências Sociais, Artes Plásticas, Química... juntos! O que nos coloca constantemente como desafio trabalhar com suas diferentes linguagens, discursos e representações. Suas descrenças (em relação ao curso, à profissão, às suas escolhas profissionais, à didática). Suas crenças (a uma didática prescritiva e de instrumentalização técnica do fazer docente). Tenho optado por trabalhar com esses alunos juntos, pois no curso são colocados, pela primeira vez, diante da necessidade de se perceberem enquanto professores (futuros) trabalhando coletivamente nas escolas, isto é, pela primeira vez enfrentando o desafio de conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes diferentes daqueles de seus campos específicos. O que me parece essencial para o trabalho interdisciplinar e coletivo nas escolas.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme o professor*. Ou que colabore para

17

Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam as referências para modificá-la.

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas?

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeiam saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e ansiedades, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Mobilizar os saberes da experiência é, pois, o primeiro passo no nosso curso de didática que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores.

19

## Os saberes da docência

### Os saberes da docência — a experiência

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente. Alguns, porque fizeram o magistério no ensino médio; outros, a maioria, porque são professores a título precário.<sup>2</sup> Sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem — seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância

2. Apesar de a legislação brasileira regulamentar o exercício docente somente nos habilitados, a mesma legislação facilita, em disposições transitórias, o exercício da docência a qualquer cidadão. Sente-se a isso que a possibilidade da busca salaria e precária condições de exercício profissional impulsiona os professores habilitados a outros setores de trabalho.

20

a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização. E é nessa trama que se pode entender as relações entre conhecimento e poder. A informação confere vantagens a quem a possui, sendo as sociedades não se armariam contra a divulgação de informações, nem se esquivariam. O acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então é preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência. Mas a inteligência pode ser ogra e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, sendo que aqueles que controlam os produtores de conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade.

Qual a possibilidade de se escola trabalhar o conhecimento? A escola, de formas que variam na sua história, desde há muito trabalha o conhecimento. A velha polémica de que se ela forma ou informa e a sua miserável incapacidade diante das mídias tecnológicas na difusão de informações é tema recorrente em vários fóruns. A discussão se acentua no presente com a terceira revolução industrial, onde os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixa mais explícita a inoperância da escola. E dos professores. No entanto, se entendemos que conhecer não se reduzir a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-los, sendo que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano.

22

na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática (Schön, 1990) e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (Martins, 1989; Demo, 1990; Laneve, 1993; André, 1994).

### Os saberes da docência — o conhecimento

Os alunos cursam a licenciatura na FE-USP após e/ou ao final de suas respectivas graduações. Alguns, os de Física e Matemática, começam antes, pois fazem parte de um Projeto Experimental de Licenciatura que está se iniciando em parceria com os respectivos Institutos. De modo geral, têm a clareza de que serão professores de... (conhecimentos específicos), e concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar (bem). No entanto, poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea; qual a diferença entre conhecimentos e informações; até que ponto conhecimento é poder; qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho; qual a relação entre ciência e produção material; entre ciência e produção existencial; entre ciência e sociedade informática: como se colocam aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos? Para que ensiná-los e que significados têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar?

Para fundamentar os encaminhamentos dessas indagações, começamos por explicitar o que entendemos por *conhecimento*, valendo-nos da colaboração de Edgar Morin (1993). Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência,

21

Nesse sentido, estamos entendendo que a educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar desses com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Ou seja, a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode destrair, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório. Assim, educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual — da sua riqueza e dos seus problemas — para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem constituindo a noção de "cidadania mundial".<sup>3</sup>

Tarefa complexa, pois, a da escola e de seus professores. Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes...) no contexto da contemporaneidade constitui um segundo passo no processo de construção da *identidade* dos professores no curso de licenciatura.

3. Paralelamente expresso utilizado por Morin (1993) de que o "desafio do século 21 será gerar uma *cidadania mundial*".

23

*Os saberes da docência — saberes pedagógicos*

Os alunos da licenciatura, quando perguntados sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que "ter didática é saber ensinar" e "que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar". Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam no mesmo tempo em que desconfiam, pois também há tantos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes um sobrepõe-se aos demais, em desconformidade do *saber* e poder que adquirem na academia. Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos — em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos. Aí ganha importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. E hoje, na sociedade informática, que nova pedagogia se irá inventar?

Criticando a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia enquanto ciência que, ao restringir-se a campo aplicado das demais ciências da educação perde seu significado de *ciência prática da prática educacional*, Housseaye (1995) aponta como caminhos de su-

peração, que nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.

No caso da formação de professores, a partir de sua prática social de ensinar. No momento da terceira revolução industrial, quando novos desafios estão colocados, à didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente, realizando um balanço das iniciativas de se fazer frente ao fracasso escolar. Além da consideração dos aspectos epistemológicos característicos das áreas de conhecimento que denotam avanços intrínsecos e que colocam novas questões ao ensino, pois dizem respeito a novos entendimentos da questão do conhecimento no mundo contemporâneo, a renovação da didática terá por base os aspectos pedagógicos. E aqui vale ressaltar a importância de um balanço crítico tanto das novas colaborações da psicologia e da sociologia educacionais, como das iniciativas institucionais que têm procurado fazer frente ao fracasso escolar, apoiadas na renovação de métodos e de sistematizações de organização e funcionamento das escolas: as novas lógicas de organização curricular, tais como ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridades, currículos articulados às escolas-campo de trabalho dos professores e ao estágio (Pimenta, 1994), a formação inicial de professores articulada à realidade das escolas e à formação contínua.

Esse entendimento aponta para uma superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) apontada por Housseaye (1995). Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma reconfiguração dos saberes na formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos

formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o *saber*, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a *falar em saberes pedagógicos*. "A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz". (Housseaye, 1995:28) Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. Nos cursos de formação tem se praticado o que o autor chama de "ilusões": a ilusão do *fundamento do saber pedagógico no saber disciplinar* — eu sei o assunto, conseqüentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do *saber didático* — eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou tal saber disciplinar, portanto, eu posso deduzir o *saber-fazer* do *saber*; a ilusão do *saber das ciências do homem* — eu sou capaz de compreender como funciona a situação educativa, posso, então, esclarecer o *saber-fazer* e suas causas; a ilusão do *saber pesquisar* — eu sei como fazer compreender, por meio de tal ou tal instrumento qualitativo e quantitativo, por isso eu considero que o *fazer-saber* é um bom meio de descobrir o *saber-fazer*, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação; a ilusão do *saber-fazer* — na minha classe, eu sei como se faz, por isso eu sou qualificado para o *fazer-saber*.

A última ilusão (a dos *práticos*) não é a dominante entre os cientistas da educação. A estes fica colocada a questão do para que serve seu *saber*, se não instrumentaliza a prática. Qual o interesse das ciências da educação para as *práticas*? Os *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia* não geram os *saberes pedagógicos*. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os *práticos* não os geram só com o *saber da prática*. As *práticas pedagógicas*

se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico.

Admitindo que a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria, Laneve (1993) preocupa-se em como o professor pode construir teoria a partir da prática docente. Aponta, entre outros fatores, o *registro sistemático* das experiências, a fim de que se constitua a *memória da escola*. Memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto à elaboração teórica quanto ao revigoramento e o engendrar de novas práticas.

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. A prática de documentação, no entanto, requer que se estabeleçam critérios. Documentar o quê? Não tudo. Documentar as escolhas feitas pelos docentes (o *saber* que os professores vão produzindo nas suas práticas), o processo e os resultados. Não se trata de registrar apenas para a escola, individualmente tomada, mas de forma a possibilitar os nexos mais amplos com o sistema. Documentar não apenas as práticas tomadas na sua concrectidade imediata, mas buscar a explicitação das teorias que se praticam, a reflexão sobre os encaminhamentos realizados em termos de resultados conseguidos.

A importância da memória/estudo da experiência, segundo Laneve, constitui potencial para elevar a qualidade da prática escolar, assim como para elevar a qualidade da teoria. Esse entendimento implica uma reorientação da pesquisa em didática — tomar o *ensino escolar* enquanto uma prática social, e nas demais ciências da educação, tomar a educação enquanto prática social para, então, se construir novos saberes pedagógicos: da prática e para a prática (Libâneo, 1996).

Os saberes pedagógicos podem culabrar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a

prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (Pimenta, 1996a).

Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente-escolar (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade); mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência.

Então, o conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores.

#### Refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação — uma proposta metodológica para uma identidade necessária de professor

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o *professor reflexivo* (Schön, 1990; Alarcão, 1996). Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação

28

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. O que coloca os elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incertezas, singularidade e de conflito de valores.

Conseqüentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante *produzir a escola* como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e políticas curriculares participativas, propiciando a continuação de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Zeichner (1993) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos. Investigando a formação de professores na sociedade norte-americana (Zeichner, 1988), reconhece nessa tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação de professores, uma vez que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

As investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor

30

de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, *aquele que constantemente reflete na e sobre a prática*.

Deslocando o debate sobre formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva centrada no terreno profissional, Nóvoa (1992) evoca o percurso histórico da *formação da profissão docente* para pensar a *formação de professores*. Opondo-se à racionalidade técnica do trabalho dos professores compreendidos como *funcionários* (ora da Igreja, ora do Estado), mere aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares, aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schön, da *reflexão na ação*, da *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação*, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo (relativamente autônomo).

Utilizando-se das colaborações de vários autores em suas investigações em diferentes países, Nóvoa propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que "forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada (1992:25). Daí considerar três processos na formação docente: *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional), *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional).

*Produzir a vida do professor* implica valorizar, como conteúdo de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado à sua experiência. Mas isso não significa ficar ao nível dos saberes individuais.

29

como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que sugere o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo.

Essa perspectiva apresenta um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a profissão docente. Tendo emergido em diferentes países nos últimos 25 anos, apresenta pesquisas e discute questões como teoria e prática no trabalho docente, o professor crítico-reflexivo, desenvolvimento pessoal e profissional do professor e papel social da docência, entendendo que formação encerra um projeto de ação. A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas nessa tendência implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social. Por isso temos envidado nossos esforços de pesquisadores em aprofundarmos nossos estudos sobre essa tendência e seus eventuais produtos em diferentes países, concordando com Giroux & McLaren (1994), de que as escolas de formação de professores necessitam ser reconhecidas como esferas contrapúblicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares*, uma vez que suple condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como resignificação identitária dos professores.

31



As reflexões sistematizadas nesse texto apresentam um caráter inconclusivo, uma vez que a pesquisa encontra-se em processo. Acompanhando, com a utilização de observações, entrevistas e discussões em grupos a prática de professores, que foram alunos de nossos cursos, em escolas públicas, esperamos consolidar novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes por professores em suas práticas. E, nesse sentido, colaborar para as decisões sobre cursos de formação de professores e a valorização da docência enquanto mediação para a superação do fracasso escolar.

#### Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Formação reflexiva de professores — estratégias de supervisão*. Porto, Porto, 1996.
- ANDRÉ, Maíli. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Goiânia, 1994, p. 291-296.
- BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor*. São Paulo, Cortez, 1995.
- BENEDITO, Vicente et al. *La formación universitaria a debate*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1995.
- CUNHA, Maria L. *O bom professor e sua prática*. Campinas, Papirus, 1989.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo, Cortez, 1990.
- FUSARI, José C. *A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão*. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC-SP, 1988.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, P.P.U., 1994.
- GIROUX, Henri & McLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. MOREIRA, Antonio F. & SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1994.
- HOUSSAYE, Jean. Une illusion pédagogique? *Cahiers Pédagogiques*, 334. Paris, INRP, 1995, p. 28-31.
- LANEVE, Cosimo. *Per una teoria della didattica*. Brescia, Ed. La Scuola, 1993.
- LEITE, Yoshie U. F. *A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública*. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp, 1995.
- LIBÂNEO, José C. Que destino os pedagogos dão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma G. (org.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez, 1996.
- MARTINS, Para L. *Didática teórica — Didática prática*. São Paulo, Loyola, 1989.
- MORIN, Edgar. Tuffler e Morin debatem sociedade pós-industrial. *World Media — Suplemento do Jornal Folha de S. Paulo*, 12/12/93.
- NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Rita. A pesquisa em Didática no Brasil — da tecnologia à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma G. (org.) *Didática e formação de professores — percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo, Cortez, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, Ed. L'Harmattan, 1994.
- PICONEZ, Stela. (coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, Papirus, 1991.
- PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores — atitude, teoria e prática? São Paulo, Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. Educação, Pedagogia e Didática. In: \_\_\_\_\_ (org.) *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. Para uma resignificação da Didática — ciência da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, tomo II. Anais. Florianópolis, 1996.
- \_\_\_\_\_. A Didática como mediação na construção da identidade do professor — uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: OLIVEIRA, M. R. & ANDRÉ M. (orgs.). *Alternativas ao ensino de Didática*. Campinas, Papirus, 1997.
- POPKWITZ, Thomas S. *Reforma educacional — uma política sociológica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

32

SCHÖN, Donald. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

ZEICHNER, Kenneth. Estratégias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: evidencias actuales en Estados Unidos. In: VILLA, A. (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, 1988.

\_\_\_\_\_. *Formação reflexiva de professores*. Lisboa, Educa, 1993.

### Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico\*

SANCIÁ AZO\*\*

Trabalhando durante muitos anos com a formação do professor em seus diferentes níveis — básico e superior —, vimos ser essa uma questão bastante relevante e desafiadora para aqueles que se preocupam com uma escola de qualidade e com a democratização real e efetiva do ensino e da educação. Tal escola demanda professores que dominem o processo de seu trabalho: o trabalho docente.

Uma disciplina que vem estudando esse processo é a Didática, com a qual venho trabalhando, juntamente com a Avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A experiência de um professor de Didática reveste-se de uma característica singular: o exercício da docência ao mesmo tempo em que se fala sobre ela, refletindo sobre o ensino com sujeitos que possuem vivência escolar quer como alunos, quer como professores. Essa reflexão, acompanhada da ação, é, simultaneamente, contraditória e propulsora de questionamentos necessários a um desenvolvimento teórico-metodológico do fazer pedagógico.

\* Este artigo faz parte de reflexões desenvolvidas na tese de doutoramento de mestrado seguida à autonomia possível. Trabalho docente no ensino público capitalino: um estudo a partir de sete de anos, defendida pela autora na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), em 1994, sob a orientação de Prof. Dra. Selma Góes Pimenta.

\*\* Prof. Dra. aposentada da FAE-USP/ME.

34

35

## ANEXO VI

### PARECERES DO COMITÊ DE ÉTICA

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO E MUDANÇA SOCIAL: uma proposta etnográfica de leitura e escrita para (e com) os adultos do Pôr do Sol - Ceilândia (DF).

**Pesquisador:** Marli Vieira Lins de Assis

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 60189316.4.0000.5540

**Instituição Proponente:** Instituto de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DA NOTIFICAÇÃO

**Tipo de Notificação:** Envio de Relatório Parcial

**Detalhe:**

**Justificativa:**

**Data do Envio:** 26/12/2017

**Situação da Notificação:** Parecer Consubstanciado Emitido

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.558.539

##### Apresentação da Notificação:

A pesquisadora iniciou a coleta de dados, conduzindo a pesquisa de acordo com os objetivos, metodologias e cuidados éticos apresentados a este CEP.

##### Objetivo da Notificação:

A pesquisadora apresentou o relatório parcial de pesquisa em 26 de dezembro de 2017.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 25 de outubro de 2017.

##### Comentários e Considerações sobre a Notificação:

Pesquisadora mantém compromisso ético de proteção aos participantes e relata estar em fase de organização do "Projeto de Letramento e Mudança Social" para oferecer benefícios diretos aos

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.558.639

participantes de pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 25 de outubro de 2017.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Relatório parcial aprovado pelo CEP/CHS.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	Texto_teste.docx	27/12/2017 00:06:08	Marli Vieira Lins de Assis	Postado

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 22 de Março de 2018

---

Assinado por:  
Érica Quinaglia Silva  
(Coordenador)

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO E MUDANÇA SOCIAL: uma proposta etnográfica de leitura e escrita para (e com) os adultos do Pôr do Sol - Cellândia (DF).

**Pesquisador:** Marli Vieira Lins de Assis

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 60189316.4.0000.5540

**Instituição Proponente:** Instituto de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.348.568

**Apresentação do Projeto:**

O projeto pretende, a partir das necessidades de leitura e de escrita dos participantes, desenvolver uma proposta de trabalho que amplie os conhecimentos linguísticos dos moradores do Pôr do Sol, favoreça a construção ou reconstrução de suas identidades sociais e dê maiores condições de participação social. O estudo propõe realizar um trabalho focado na etnografia crítica que, de acordo com os estudos realizados por Rios (2010) "exaltam sua posição política e normativa como um meio de invocar a consciência social e a mudança da sociedade. Além de ser uma pesquisa qualitativa fundamentada na etnografia crítica, este trabalho se apoia na área dos Novos Estudos de Letramento (Street, 1984; 2010; Barton, 1994). Para respondermos aos questionamentos desse estudo também buscaremos na ADC o apoio metodológico de que necessitamos. Serão incorporadas a este estudo as contribuições da Análise do Discurso Crítico. Quanto às categorias de análise, essas só poderão ser apresentadas quando os alunos já estiverem produzindo textos.

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.348.588

**Objetivo da Pesquisa:**

O projeto tem como objetivo geral verificar em que medida a produção e a implantação desse projeto de letramento junto aos participantes pode contribuir para a construção de novas.

Os objetivos secundários são: 1. Apresentar as principais características sociais do Pôr do Sol; 2. Apresentar dados sobre educação de jovens e adultos que justifiquem a relevância do projeto no Pôr do Sol; 3. Apresentar as escolhas metodológicas desse trabalho; 4. Analisar em que medida a ampliação do grau de letramento dos colaboradores de pesquisa pode contribuir para a construção ou reconstrução de novas identidades sociais; 5. Definir e caracterizar projetos de letramento; 6. Apresentar as bases teóricas da ADC e da CLC que serão relevantes a essa proposta de trabalho; 7. Descrever o projeto de letramento realizado no Pôr do Sol e analisar os textos produzidos pelos colaboradores de pesquisa (alunos e professores); 8. Refletir sobre a formação inicial de professores alfabetizadores - "letradores" no Pôr do Sol; 9. Discutir sobre a importância dos projetos de letramento e de políticas públicas para os moradores do Pôr do Sol.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O estudo oferecerá riscos mínimos, a participação dos sujeitos da pesquisa é voluntária, ou seja, não haverá nenhuma recompensa financeira nem implicará em prejuízos e riscos à sua integridade, segundo a pesquisadora. No entanto, deverá ser observado as estratégias utilizadas pela pesquisadora para garantir a autonomia dos participantes e que estes não se sintam coagidos a participar da pesquisa, visto que os estudantes estão em relação de dependência com a instituição.

O projeto Letramento e Mudança Social traz à comunidade do Pôr do Sol a possibilidade de os moradores ampliarem seus letramentos por meio da leitura e da escrita de textos adequados às suas práticas sociais, além de favorecer uma maior participação social e a construção ou (re) construção de novas identidades sociais. A devolutiva dos dados será realizada em formato de grupos reflexivos.

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.348.568

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa está adequado às exigências da Resolução CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatórios, e forneceu os esclarecimentos solicitados em último parecer.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências foram esclarecidas e sanadas. A pesquisa está aprovada pelo CEP/CHS.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_665203.pdf	27/09/2017 21:27:30		Aceito
Outros	TCLEAssis.docx	27/09/2017 21:23:44	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
Outros	TCLEAssispais.docx	27/09/2017 21:22:44	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
Outros	Esclarecimentos.docx	27/09/2017 21:21:59	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
Outros	Justificativa_professores.doc	19/09/2016 21:37:05	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Assis.doc	19/09/2016 21:32:07	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
Outros	Resumo_Assis.doc	19/09/2016 21:30:32	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
Cronograma	CronogramaAssis.doc	19/09/2016 20:50:44	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AceiteMarliVieira.pdf	22/08/2016 21:09:34	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
Folha de Rosto	MarliAssis.pdf	22/08/2016 21:06:57	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
Outros	JustificativaAssis.docx	06/06/2016 11:12:00	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
Outros	EncaminhamentoAssis.pdf	06/06/2016 11:08:18	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.348.568

Outros	CartadeencaminhamentoAssis.pdf	06/06/2016 11:06:48	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
Outros	AutorizacaoAssis.doc	06/06/2016 10:55:51	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
Outros	InstrumentosdePesquisaAssis.pdf	06/06/2016 10:42:53	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
Outros	CartadeEticaAssis.pdf	06/06/2016 10:41:09	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
Orçamento	OrcamentoAssis.doc	06/06/2016 10:36:53	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEAssis.pdf	06/06/2016 10:28:24	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito
Outros	lattesAssis.pdf	06/06/2016 10:25:17	Marli Vieira Lins de Assis	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 25 de Outubro de 2017

---

**Assinado por:**  
**Érica Quinaglia Silva**  
(Coordenador)

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1582 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO E MUDANÇA SOCIAL: uma proposta etnográfica de leitura e escrita para (e com) os adultos do Pôr do Sol - Ceilândia (DF).

**Pesquisador:** Marlí Vieira Lins de Assis

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 60189316.4.0000.5540

**Instituição Proponente:** Instituto de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DA NOTIFICAÇÃO**

**Tipo de Notificação:** Envio de Relatório Parcial

**Detalhe:**

**Justificativa:**

**Data do Envio:** 26/12/2017

**Situação da Notificação:** Parecer Consubstanciado Emitido

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.558.539

**Apresentação da Notificação:**

A pesquisadora iniciou a coleta de dados, conduzindo a pesquisa de acordo com os objetivos, metodologias e cuidados éticos apresentados a este CEP.

**Objetivo da Notificação:**

A pesquisadora apresentou o relatório parcial de pesquisa em 26 de dezembro de 2017.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 25 de outubro de 2017.

**Comentários e Considerações sobre a Notificação:**

Pesquisadora mantém compromisso ético de proteção aos participantes e relata estar em fase de organização do "Projeto de Letramento e Mudança Social" para oferecer benefícios diretos aos

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)

**Bairro:** ASA NORTE

**CEP:** 70.910-900

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3107-1592

**E-mail:** cep\_chs@unb.br



UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.558.539

participantes de pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 25 de outubro de 2017.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Relatório parcial aprovado pelo CEP/CHS.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	Texto_teste.docx	27/12/2017 00:06:08	Marli Vieira Lins de Assis	Postado

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 22 de Março de 2018

---

Assinado por:  
Érica Quinaglia Silva  
(Coordenador)

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

## ANEXO VII

### AUTORIZAÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DE IMAGEM/SOM/VOZ

#### Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **LETRAMENTO E MUDANÇA SOCIAL: uma proposta etnográfica de leitura e escrita para (e com) os adultos do Pôr do Sol – Ceilândia (DF)**, sob responsabilidade de *Marli Vieira Lins de Assis* vinculado(a) ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília

*Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para a elaboração do texto escrito, produto dessa pesquisa de doutorado.*

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa, explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

## ANEXO VIII

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **"LETRAMENTO E MUDANÇA SOCIAL: uma proposta etnográfica de leitura e escrita para (e com) os adultos do Pôr do Sol – Ceilândia (DF)"**, de responsabilidade de Marli Vieira Lins de Assis, aluno(a) de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é Verificar em que medida a produção e a implantação desse projeto de letramento pode contribuir para a construção de novas identidades sociais. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas, grupos focais, observações participantes e textos produzidos pelos alunos*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa *auxiliar na ampliação do nível de letramento dos alunos colaboradores de pesquisa*.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone *61 3375-9194* ou pelo e-mail [marlivieira.lins@gmail.com](mailto:marlivieira.lins@gmail.com)

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *texto escrito*, podendo ser publicado posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br). Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_

## ANEXO IX

### ACEITE INSTITUCIONAL

#### ACEITE INSTITUCIONAL

O(A) Sr./Sra. Moacir Gondim, *pároco* do(a) Igreja Nossa Senhora da Assunção – Capela Nossa Senhora Aparecida, está de acordo com a realização da pesquisa **LETRAMENTO E MUDANÇA SOCIAL: uma proposta etnográfica de leitura e escrita para (e com) os adultos do Pôr do Sol – Ceilândia (DF)**, de responsabilidade do(a) pesquisador(a) Marli Vieira Lins de Assis de (*doutorado*) no Departamento de *Linguística* da Universidade de Brasília, realizado sob orientação de *Guilherme Veiga Rios orientador(a) do projeto*, após revisão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – CEP/IH.

O estudo envolve a realização de *entrevistas semiestruturadas, fotos, análise textual, grupos focais* com os moradores colaboradores da pesquisa. A pesquisa terá a duração de 01 ano, com previsão de início em outubro/2016 e término em outubro/2017.

Eu, *Moacir Gondim, pároco responsável* do(a) Paróquia Nossa Senhora da Assunção – Capela Nossa Senhora Aparecida, declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) responsável pela instituição

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do(a) responsável pela instituição

ANEXO X  
 CARTINHAS DE AGRADECIMENTO

Brasília, 30 de julho de 2016

Prezada Professora,

Quero agradecer por me ajudar, disponibilizando o seu tempo para me ensinar e me entender e ajudar a crescer mais que Deus abençoe a carreira e toda sua família.

Abraço

José Felix Moreira

Brasília, 30 de julho de 2016

Querida Professora Marli,

Quero agradecer por esse tempo que você dedicou a nos ensinar, abrindo novas caminhas para conhecimento, que você se dispôs a ajudar nos com paciência e dedicação.

Desejo muito sucesso pra você Professora Marli.

Um abraço com carinho,

Conaíscaus