

# **Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social**

**Ivoneide Bezerra de Araújo Santos**

Doutora/IFRN

ivoneidebezerra@gmail.com

**Maria do Socorro Oliveira**

Doutora/UFRN

msroliveira.ufrn@gmail.com

## **RESUMO**

Este artigo tem por objetivo discutir os projetos de letramento como uma alternativa pedagógica que pode contribuir com a eficácia de políticas públicas no âmbito específico do letramento. Aborda, inicialmente, o substancial esforço dos Programas de Letramento desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com várias instituições, suas dificuldades e possibilidades. Trata, a seguir, da rede de componentes que integram os projetos de letramento e do seu potencial para o desenvolvimento dos letramentos de educandos da EJA numa perspectiva emancipatória e cívica. O trabalho é ilustrado pela análise de dados gerados a partir do projeto de letramento Hora de votar: cidadania e participação política em questão no qual os colaboradores usam a escrita para além da esfera escolar. Sugere, por fim, que os projetos de letramento podem viabilizar o alcance de objetivos e metas de políticas públicas.

**Palavras- chave:** Políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Projetos de letramento.

## **ABSTRACT**

*This article has as its goal to discuss literacy projects as pedagogic alternatives which can contribute to the efficiency of public policies towards increasing literacy. It approaches, initially, the real effort of Literacy Programs developed by the Ministério da Educação e Cultura (MEC), in partnership with other institutions, its difficulties and possibilities. It deals, next, with the network of components which integrate literacy projects and their potential to develop literacy in students of Adult Literacy Programs from an emancipating and civic perspective. We analyze data produced from the implementation of a literacy project called "Time to vote: citizenship and political participation in question", where the collaborators use writing to go beyond the school sphere. We suggest, lastly, that literacy projects can help reach the goals of public policy on literacy.*

**Key words:** Public Politics, Adult's Education, Literacy Projects.

## Introdução

As inúmeras iniciativas desenvolvidas sob a coordenação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com diferentes instituições, voltadas para a inclusão educacional, tais como universidades, núcleos e centros de pesquisa, organizações não governamentais etc. atestam a existência de ações do poder público, aliado a outras instâncias, com vistas à melhoria da educação em nosso país.

Não há como negar a relevante contribuição oferecida, por exemplo, por Programas de formação continuada do professor, de alfabetização e educação de jovens e adultos e idosos, de análise e avaliação do livro didático, dentre tantos outros. Essas ações revelam um elevado esforço no âmbito das políticas públicas<sup>1</sup>, destinadas à educação no Brasil. Em razão, porém, da complexidade das sociedades modernas, afetadas pela globalização e fragilizadas por processos de exclusão, do caráter generalizante das políticas públicas, que visam a atender integralmente a população, bem como da complexidade da educação linguística, julgamos que muito há a se fazer no campo das políticas de letramento no país.

Talvez possamos mesmo dizer que, se estamos avançando em termos de alfabetização, não percebemos ainda os impactos significativos no âmbito do letramento. Enquanto o Brasil busca alfabetizar, países desenvolvidos (por exemplo, Inglaterra, Canadá e Estados Unidos) buscam discutir o impacto dos letramentos na vida social.

No tocante à Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, observamos que as práticas letradas desenvolvidas na sala de aula nem sempre se coadunam com o previsto no documento base<sup>2</sup> que orienta a educação linguística dessa população. Atingir metas planejadas no Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) requer, pois, a recontextualização de práticas e eventos de letramento nos espaços formais e informais de educação linguística.

No Brasil, atingir essas metas, garantindo a eficácia das políticas públicas viabilizadas por programas destinados à erradicação do analfabetismo absoluto e também funcional até o ano de 2020, dependerá em grande parte do esforço a ser realizado pela escola, principal agência de letramento, no sentido de refletir sobre as relações existentes entre as políticas de letramento

1 Neste trabalho, assumimos a noção de políticas públicas proposta por Guareschi et al. (2004, p. 180), entendida como um “conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Expressa a transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público”. Dessas políticas têm origem as políticas de letramento, as quais podem ser entendidas como ações de agentes públicos ou privados, visando à promoção do impacto do letramento nas vidas das pessoas na perspectiva de emancipá-las, a partir do seu empoderamento.

2 BRASIL. Documento Base Nacional. MEC: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2008.

e o modo como se dá o processo de escolarização dos nossos alunos, especialmente, aqueles oriundos das camadas sociais menos favorecidas.

Numa sociedade democrática, cujas políticas educacionais deveriam ser pensadas de modo a garantir a eficácia delas, assegurando ao povo o direito de exercer plenamente sua cidadania, quando esse direito é negado, nega-se também o direito à liberdade, o que nos parece ser inconcebível nesse tipo de estrutura social. Em uma sociedade grafocêntrica, ser letrado é condição para o efetivo exercício de cidadania. Ser letrado é ser livre, é ganhar voz, consciência política e empoderamento. É poder participar ativamente das decisões na vida pública.

Relatórios de monitoramento da UNESCO sinalizam ser o Brasil um dos 53 países que não apresentam perspectivas de atingir as metas da política global *Educação para todos* (EPT) traçadas desde a década de 1990 para serem alcançadas até 2015. As metas preveem, por exemplo, que a educação de qualidade seja uma realidade para todos e a melhoria da alfabetização de adultos em pelo menos 50%, respondendo às necessidades educativas de todos os jovens e adultos. Esses dados sugerem que, se não forem repensadas as estratégias de ação para a obtenção desses resultados, não conseguiremos nem mesmo as metas do PNE planejadas para além de 2015.

O Brasil ainda consta da lista dos países que necessitam de maiores investimentos em ações que possam impulsionar a formação leitora e escritora dos seus alunos, em especial, aqueles que estão inseridos na rede pública de ensino, caso da maioria dos educandos da EJA. Em muitas salas de aula, continua predominando uma concepção de linguagem que desconsidera o seu caráter interacional. Isso certamente contribui para fragilizar o trabalho com as práticas de letramento escolares e, em decorrência disso, temos obtido resultados insatisfatórios em termos do desempenho dos nossos alunos em avaliações como PROVA/ PROVINHA BRASIL, ENEM, ENCCEJA, SAEB, PISA<sup>3</sup> etc.

Pesquisas apontam que, na Educação de Jovens e Adultos, as práticas de letramento em geral têm sido trabalhadas de forma fragmentada, sem levar em consideração as necessidades comunicativas dos alunos na prática social. Em grande medida, tem sido evidenciado o resultado de um letramento precário oferecido aos educandos dessa modalidade de ensino e de outras mais, principalmente, nas escolas públicas.

Aprecariedade e ineficácia dos programas de alfabetização e letramento, destinados a crianças, jovens, adultos ou idosos no país, e da educação linguística oferecida aos diversos níveis e às diversas modalidades de ensino

---

<sup>3</sup> Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA); Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); *Programme for International Student Assessment* (PISA).

nas escolas públicas brasileiras têm impulsionado o desenvolvimento de pesquisas para investigar as causas do fracasso escolar e também para pensar alternativas que possam, na medida do possível, contribuir para mudar esse cenário.

Em certa medida, essa mudança depende das nossas opções políticas, teóricas e metodológicas. Contribuir com a formação de sujeitos livres e emancipados implica romper com um modelo tradicional e assumir uma concepção de ensino da leitura e da escrita diferenciada e inovadora, capaz de diminuir o fosso entre aquilo que os alunos fazem na escola e na vida cotidiana.

A ausência de uma reflexão mais ampla e mais crítica sobre a necessidade de uma revisão no modo como se desenvolve a “pedagogização do letramento” (COPE; KALANTZIS, 2000) no contexto escolar contribui sobremaneira para que nossas políticas de letramento ainda não estejam sendo desenvolvidas a contento. Em decorrência disso, privam-se os alunos de usufruírem de uma educação linguística que atenda satisfatoriamente as necessidades deles no que se refere à sua inserção no universo da cultura letrada, para exercerem o pleno exercício de cidadania.

O quadro aqui delineado ratifica apenas uma constatação anterior, a de que o acesso à cultura escrita e a apropriação por todos os cidadãos das práticas letradas não se tem dado satisfatoriamente em grande parte de nossas escolas. Parece-nos ser isso um grande desafio para a implementação de políticas públicas no Brasil no âmbito do letramento. A questão que se coloca é: como garantir equidade, progresso e justiça social a todos os cidadãos?

No que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora e escritora dos educandos nas agências de letramento formais ou informais significa dar a devida importância a “Programas de Letramento” interessados em compreender a leitura e a escrita como formas de acesso ao conhecimento, de desenvolvimento social e econômico e de emancipação política e social. Nesse contexto, julgamos serem os projetos de letramento uma alternativa pedagógica capaz de viabilizar estratégias de ação destinadas ao trabalho com os múltiplos letramentos com propósitos emancipatórios nos contextos de ensino e aprendizagem.

Em função disso, este artigo tem por objetivo discutir a importância dos projetos de letramento (KLEIMAN, 2000) como uma alternativa pedagógica que pode contribuir com a eficácia de políticas públicas, destinadas à erradicação do analfabetismo e à ampliação do letramento dos alunos nos contextos de ensino formais ou informais.

Os dados foram gerados na Escola Estadual Alberto Torres, em Natal – RN, no ano de 2006. Eles se configuram em diferentes gêneros discursivos,

produzidos a partir do projeto de letramento Hora de votar: cidadania e participação política em questão, implementado por (SANTOS, 2012).

## O potencial fortalecedor dos projetos de letramento na EJA

Neste trabalho, assumimos a concepção de letramento entendido como uma prática social plural, crítica e ideológica (STREET, 1995; 2006; KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA, 2008) para subsidiar uma proposta de educação linguística, cujo objetivo principal é o desenvolvimento do letramento de educandos da EJA numa perspectiva emancipatória e cívica<sup>4</sup> (LAZERE, 2005; SANTOS, 2011; 2012).

Uma concepção de letramento dessa natureza assume caráter emancipatório, transformador e fortalecedor, à medida que se volta para o engajamento do sujeito em atividades de natureza crítica e problematizadora que se concretizam com e através da linguagem. Essa concepção de letramento pode contribuir com a formação humana, social, cultural e política dos educandos. O acesso a essa modalidade de letramento, vinculada a uma proposta educativa alicerçada em princípios políticos, éticos e solidários, promotores de justiça social, pode contribuir para a formação cidadã dos alunos.

Nesse viés epistemológico, assumimos os projetos de letramento como organização didática para minimizar a realidade do fracasso escolar de educandos das classes subalternizadas que estão vinculados atualmente a programas como o PROEJA e o PROJOVEM<sup>5</sup>, mas também àqueles que estão na EJA, de um modo geral, ou no chamado “ensino regular”, oferecido na educação básica (educação infantil, educação fundamental, ensino médio etc.), isto é, nos diferentes contextos em que ainda predomina um modelo de ensino fragmentado e pouco atraente para os alunos. Para superar essa fragmentação presente no ensino de leitura e escrita propomos o trabalho com *projetos de letramento*:

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, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos

4 Compreendemos aqui o letramento cívico como uma das diversas orientações assumidas pelos estudos de letramento, quando este se enreda em uma perspectiva pluralizada, crítica e política, oferecendo aos educandos recursos que lhes permitam refletir criticamente sobre fatos fenômenos e problemas sociais e agir mediante o uso da escrita visando à transformação da realidade social (SANTOS, 2011, 2012).

5 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Esses projetos podem redimensionar o modelo tradicional de ensino, possibilitando que objetivos e objetos de ensino da língua sejam ressignificados. A forma como a leitura e a escrita são conduzidas, em algumas escolas, não contribui efetivamente para uma educação com autonomia que permita desenvolver atividades que correlacionem teoria e prática.

Os projetos de letramento viabilizam, na nossa concepção, a ressignificação do trabalho com práticas letradas desenvolvidas na escola, porque eles têm o foco centrado nas atividades que se fazem *com, sobre e a partir da* linguagem, contribuindo para que haja um maior e mais profundo diálogo entre a escola e outras instituições. Nesses projetos, a aprendizagem se dá de maneira experiencial, tendo os alunos um relevante papel no conhecimento que constroem.

Trabalhar com projetos na perspectiva do letramento não significa assumir mais *um tipo de projeto* a ser desenvolvido na escola. Os projetos de letramento têm o propósito específico de desenvolver ou ampliar o letramento dos que dele participam. Significa dizer que estão voltados para o uso da leitura e da escrita desses sujeitos para agir no mundo social.

Naquilo que concerne à EJA, modalidade de ensino marcada pela heterogeneidade e pela complexa realidade social e econômica da população que a frequenta, pensar alternativas para favorecer a melhoria das práticas letradas que são ofertadas na escola ou em outros espaços de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, garantindo aos educandos o direito de aprender a partir de uma educação de qualidade, parece-nos ser algo que não pode mais ser postergado.

Considerando que esse tipo de projeto pode cumprir um importante papel na inserção dos alunos no universo da cultura letrada e ampliar suas chances de participação social e política, discutimos aqui a prática de projetos

Não como uma novidade didática ou um instrumento de renovação do ensino da língua materna que pretende resolver problemas de exclusão e insucesso escolar na área de linguagem, mas como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 13).

A escola precisa rever seus procedimentos metodológicos e estratégias de ensino, delineando novas propostas que sejam capazes de dinamizar ações pedagógicas que permitam envolver alunos e professores em torno de

uma mesma problemática, com vistas a investigá-la de forma mais ampla, a partir dos conhecimentos trazidos pelos agentes que participam dessa situação-problema, no intuito de resolvê-la.

## **Projetos de letramento na EJA: subsídios para políticas públicas**

De acordo com Oliveira (2010), os projetos de letramento apresentam *uma rede de componentes*: prática social; ensino *com* gêneros discursivos; agentes de letramento; resolução de problemas; currículo dinâmico; abordagem colaborativa; aprendizagem situada; comunidade de aprendizagem. Analisemos como esses componentes se constituem na prática desses projetos, sendo dela constitutivos.

A concepção de leitura e escrita que norteia os projetos de letramento tem suas bases assentadas na prática social. Como práticas discursivas que assumem uma multiplicidade de funções e que estão inseridas num dado contexto, essas práticas se distanciam de uma concepção tradicional de ensino na qual se valorizam as competências e habilidades individuais. Para Kleiman (2007), conceber a leitura e a escrita como um conjunto de habilidades a serem progressivamente desenvolvidas pelos alunos até eles atingirem a proficiência ideal em relação ao domínio das habilidades e competências relativas ao ler e escrever constitui-se numa visão reducionista do ensino da língua.

Na perspectiva dos estudos de letramento, engendram-se oportunidades e espaços de vivência com os múltiplos letramentos, vinculando-os às demandas da vida social. Concordamos com Kleiman (2007, p. 4), ao considerar que, como a principal agência de letramento, a escola necessita “assumir os múltiplos letramentos da vida social como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos”.

Ensinar a ler e escrever em projetos de letramento é assumir a prática social como ponto de partida e de chegada. Nesses projetos, “a articulação entre vida e escola é de natureza sociopolítica. Neles, é a prática social que demanda a leitura e a escrita, o que implica ler e escrever para agir no (e sobre) o mundo” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 103).

Isso se concretiza na prática quando fazemos a imersão dos educandos no universo dos gêneros discursivos lidos e escritos dentro e fora da escola, levando em consideração a ideia de práticas situadas cujos parâmetros de produção consideram as necessidades e os propósitos deles. Nessa perspectiva social da leitura e da escrita, os eventos de letramento<sup>6</sup> estão atrelados à vida social desses sujeitos.

---

<sup>6</sup> Segundo Heath (1993), um evento de letramento pode ser definido como qualquer ocasião na qual um texto escrito é constitutivo da natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos.

Na perspectiva sociocultural e enunciativa, o aprendizado de leitura e de escrita se dá com os gêneros discursivos. Aprender com os gêneros é diferente de aprender sobre os gêneros. No primeiro caso, o ensino da leitura e da escrita se dá de forma vivencial. O educando busca resoluções para seus próprios problemas ou para problemas comunitários. No segundo caso, a abordagem dos gêneros, geralmente, se dá desvinculada da prática social, de forma descontextualizada, predominando o trabalho com os aspectos formais em detrimento dos discursivo-pragmáticos.

No “Projeto hora de votar”, por exemplo, para estudar o gênero “debate”, os alunos vivenciaram um debate regrado cujo objetivo era discutir “o papel do voto numa sociedade democrática”. No trabalho com esse gênero, os alunos puderam apreender as marcas e especificidades que o constituem, observando como se definem, em uso, os seus elementos composicionais, temáticos e estilísticos. Para realizar essa prática, várias ações foram apreendidas: pesquisaram sobre o tema, lendo em jornais, revistas, sites e outras fontes; assistiram a vídeos sobre o tópico a ser debatido, além de observarem as marcas do gênero em eventos comunicativos, acompanhando debates na TV.

Para atender a uma demanda do projeto de letramento ao qual estavam vinculados, isto é, escrever aos jornais, pedindo apoio à comunidade e às autoridades para resolver um problema enfrentado por eles, a falta de segurança em decorrência da violência no bairro em que viviam, os alunos estudaram o gênero “carta do leitor”. Vivendo em situação de risco, lançar mão desse gênero seria uma alternativa para viabilizar a resolução dos problemas do grupo.

O texto dos alunos tinha um destino certo: o leitor do jornal no qual circulou. Não escreveram para cumprir uma atividade meramente escolar. Como prática social, a escrita foi usada pelo grupo com fins ou propósitos interventivos. Os educandos agiram, fazendo uso dessa tecnologia para lutar por direitos sociais: o direito à educação, o direito à segurança pública, o direito de ir e vir etc. A título de ilustração segue o texto:



FIGURA 1 - Jornal.



Conforme podemos ver, os educandos agiram socialmente mediante o uso dos gêneros discursivos (BAZERMAN, 2006) na tentativa de buscar soluções para os problemas enfrentados na sua comunidade, atuando como cidadãos críticos e participativos. Parece-nos oportuno destacar que letrar implica formar o educando para desempenhar sua cidadania. Atingir esse objetivo demanda o efetivo domínio da linguagem.

Na sociedade em que vivemos se torna cada vez mais saliente o papel da retórica na educação cívica. É preciso, pois, focalizar a agência dos alunos, considerando-a sob dois prismas: a agência como capacidade, voltada para o desenvolvimento do aluno e a agência como efeito, voltada para as metas da mudança política e social (MILLER, 2009).

Nesta experiência, constatamos que o contexto social do aprendizado do letramento facilita o uso dos múltiplos letramentos (STREET, 2006), além de ampliar suas chances de inserção na cultura letrada. Essa inserção se dá pela capacidade retórica dos educandos, pelo uso dos gêneros discursivos como ferramentas para a ação sociopolítica, pelo domínio da linguagem, aliás, das diversas linguagens.

Trabalhar com os gêneros na escola pode oferecer novos parâmetros à ação docente, ressignificando as práticas de letramento comumente desenvolvidas no contexto escolar, inserindo os educandos em outras esferas de atividades, a jornalística, por exemplo, no caso dos colaboradores do projeto aqui analisado. Unindo teoria e prática, redimensionamos o trabalho com os gêneros no contexto escolar.

No trabalho com projetos de letramento, o foco na agência social desses participantes possibilita aos alunos e professores a condição de *agentes de letramento*. Nas palavras de Kleiman (2006, p. 82 e 83), um agente de letramento corresponde a ser

Um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade (...) um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

Os projetos de letramento proporcionam uma maior autonomia aos seus participantes, à medida que imprimem um novo sentido às práticas letradas desenvolvidas na escola. Aos alunos é permitido um espaço de efetiva atuação, uma vez que se envolvem ativamente em todas as fases, desde a planificação até a avaliação das atividades. Eles aprendem a organizar seu trabalho, definindo tarefas, investigando objetos do seu interesse e vivenciando as experiências planejadas, tornando-se aptos a agir reflexiva e efetivamente.

Entre professor e aluno desenvolve-se uma relação de parceria, favorável à troca de experiências. Desse profissional são exigidas competências para criar as condições necessárias para uma aprendizagem ativa e participativa, capaz de suscitar o interesse pelas ações comunitárias, desenvolvendo valores tais como: respeito, solidariedade e responsabilidade social. Na prática docente desse profissional, está implicado o respeito à autonomia e à identidade do educando como preceito ético, norteador de uma educação comprometida com a emancipação dos aprendizes (FREIRE, 1996).

Nos projetos de letramento, alunos e professores constituem-se identitariamente como agentes, à medida que se inserem em práticas de letramento<sup>7</sup> que se produzem em contextos culturais e ideológicos diversos (STREET, 2006), compreendendo os usos culturais e os significados dessas práticas. Na medida em que se (trans) formam em sujeitos ativos no seu processo de letramento, os educandos adquirem autonomia e maior empoderamento, podendo atuar como agentes de mudança (SANTOS, 2011; 2012). Podemos dizer, em linhas gerais, que tanto estes quanto os educadores constituem-se identitariamente como agentes de letramento, pois, em um projeto dessa natureza, todos ensinam e todos aprendem (FREIRE, 1996).

De acordo com Street (2006, p. 466), “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”. As práticas de letramento desenvolvidas no projeto constituem identitariamente os sujeitos. O ensino e a aprendizagem da língua ganham, nesse viés, mais sentido para os participantes. Na condição de agentes, eles apresentam maior disposição para aprender.

O agente de letramento (KLEIMAN, 2006) é, nesse processo, quem agencia práticas sociais situadas no universo das práticas letradas. Usar os gêneros discursivos para atenderem às necessidades comunicativas de um grupo, de uma comunidade etc. pode favorecer a formação de agentes de letramento. Na condição de agentes de letramento, professores e alunos da EJA podem, colaborativamente, mobilizar conhecimentos, recursos e capacidades para buscar alternativas de *resolução de problemas*, estimulando a autoconfiança, promovendo novas capacidades e minimizando as dificuldades.

Discutir a ideia de resolução de problemas nos leva a pensar que parece ser da própria natureza humana o propósito de resolver problemas. Talvez seja por isso que a noção de resolução de problemas tem sido utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento. No contexto educacional,

7 Segundo Baynham (1995, p. 39), práticas de letramento “são formas culturalmente aceitas de se usar a leitura e a escrita as quais se realizam em eventos de letramento”. Aqui, o termo *práticas de letramento* se refere não somente ao que as pessoas estão fazendo com um texto, mas inclui as ideias, atitudes, ideologias e valores que definem seu comportamento em um evento de letramento.

esse construto teórico tem sido revisitado, referindo-se a uma forma de “aprender a fazer, fazendo”. Na escola, parece ser consenso a ideia de que o desenvolvimento de projetos esteja vinculado à necessidade de resolução de um ou mais problemas, já que esta forma de aprender favorece a reflexão e o pensamento crítico.

Considerando que a educação pode ser um meio para o desenvolvimento das múltiplas inteligências dos alunos e que estas se refletem também na habilidade demonstrada por eles para a resolução de problemas, podemos dizer que é papel da escola ensinar a resolver problemas de naturezas diversas: científicos, cotidianos, sociais, individuais, coletivos etc.

Nos projetos de letramento, o problema precisa ser motivador, adequado à realidade dos alunos e favorável à formação integral deles, cabendo ao professor observar estratégias para garantir-lhes o direito de participação na escolha do tema e na definição do problema a ser investigado. Além disso, o tema e o problema precisam estar vinculados à ideia de cotidiano no seu sentido plural: o cotidiano da comunidade, da escola e do aluno.

É importante dizer que um ensino orientado para a resolução de problemas requer que se estabeleça um clima favorável ao trabalho colaborativo do grupo, de modo que a interação entre seus componentes seja um ideal a ser perseguido por todos. No trabalho com projetos de letramento,

Professores e alunos precisam se posicionar frente à resolução de um problema, cuja compreensão exige um esforço colaborativo, permeado de incertezas, dificuldades, conflitos e negociações. É necessário destacar, entretanto, que, embora pareçam ser os professores os organizadores da ação, a compreensão de que os alunos são agentes centrais desse empreendimento é muito forte, podendo partir deles a definição do problema e convergir para eles os benefícios que possam resultar dessa ação (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2011, p. 51).

No projeto aqui apresentado, tema e problema foram selecionados, considerando as necessidades dos alunos, da escola e da comunidade, por ser grande o raio de alcance do problema e atingir diretamente diversas esferas em que o grupo atuava. Como vimos, enfrentando o problema da violência, eles buscaram sua resolução a partir do uso da escrita. Escrevendo cartas aos jornais da cidade, conclamando as autoridades e a população para ajudá-los a resolver uma problemática que feria seus direitos de cidadãos, os alunos experimentaram uma educação linguística *para a cidadania*.

A partir do trabalho com os gêneros, eles puderam atuar discursivamente no meio social, mobilizando diversas mídias: jornalística impressa, televisiva e radiofônica. O impacto da ação social com o gênero carta do leitor foi percebido pelos alunos e isso os encorajou a continuar agindo, compreendendo

novas ações. Ao se manifestarem na mídia impressa, despertaram a atenção de outras mídias que buscaram a escola para ouvi-los e para apoiá-los. A partir de então, deram entrevista à TV, foram notícias em diversos rádios e decidiram encaminhar uma carta de solicitação às autoridades. Escreveram ao Presidente da Câmara Municipal de Natal, solicitando providências para aquele e outros problemas comunitários enfrentados por eles. A entrega desse documento foi realizada diretamente por um grupo de alunos na ocasião de uma audiência previamente marcada por eles.

O que se pode perceber é que, a partir das experiências de leitura e escrita desenvolvidas nos projetos de letramento, de alunos e professores podem imprimir à educação linguística um maior sentido, percebendo as práticas letradas desenvolvidas na escola como ferramentas para a ação social. Empoderados, alunos e professores podem considerar a possibilidade de mudanças e transformação na sua realidade (GIROUX, 1997). No projeto em análise, agiram na escola, mas foram além dos muros dela. Experimentando o direito de aprender a ser, os alunos podem resistir à exclusão comumente enfrentada na ou fora da escola.

Em um projeto educativo de natureza emancipatória como o que ora analisamos e recomendamos, os educadores assumem os riscos de uma práxis voltada para a democracia e justiça social, amparando-se em princípios éticos, solidários e ideológicos. Instigar o aluno à promoção de mudanças passa a ser um ideal que precisa ser realmente considerado nas políticas de formação docente (SANTOS, 2011).

Um projeto dessa natureza reveste-se de caráter emancipatório. Como intelectuais transformadores, os educadores das classes subalternizadas precisam instituir a coerência entre discurso e ação, articulando teoria e prática. Na prática pedagógica, deve ser produzido um discurso educacional que una a linguagem da crítica à da possibilidade, favorecendo o reconhecimento de que é possível promover mudanças (GIROUX, 1997).

Nessa perspectiva, pensar um currículo que dê suporte às ações dos educandos exige que se leve em conta suas aspirações, seus desejos e suas necessidades. Ele precisa, portanto, se configurar como um *currículo dinâmico/emancipatório* que se delinea no próprio processo de desenvolvimento do projeto, tendo a participação dos educandos em todas as etapas de sua planificação. Nesse sentido, adquire também traços emancipatórios.

Nos projetos de letramento, devemos observar cuidadosamente, por exemplo, que ações podem ser mais relevantes para o projeto, sobretudo para potencializar a capacidade de agência dos educandos no sentido de eles se tornarem mais empoderados. Em termos práticos, planejamos as ações, considerando possibilidades de que os alunos possam adquirir maior autonomia, mais motivação e autoconfiança.

No processo de letramento cívico, os colaboradores precisam ter participação ativa na definição de conteúdos, na avaliação das atividades, na planificação das ações etc., considerando as demandas do projeto (SANTOS, 2008, 2011, 2012).

Na experiência aqui apresentada, isso garantiu aos alunos maiores possibilidades de vivenciarem princípios democráticos no contexto escolar, considerando o possível reflexo disso no seu efetivo exercício de cidadania. Observar valores, tais como, flexibilidade, dialogidade, colaboração, dentre outros, compatíveis com um currículo de cunho emancipatório pode possibilitar o fortalecimento do grupo, potencializando as ações presentes e futuras dos seus membros na vida cotidiana.

Trabalhar com projetos visando ampliar o letramento dos educandos pode garantir-lhes maiores chances de participação social e emancipação política. Segundo Fuller (2006, p. 75), “o aumento de oportunidades de participação em diferentes formas de prática social [...] irá inevitavelmente aumentar o nível de aprendizagem”. A consecução desse objetivo depende também da oferta de oportunidades que favoreçam formas de aprender. Em uma *abordagem colaborativa* os alunos aprendem melhor trabalhando em conjunto.

No projeto em análise, isso se deu como uma consequência do trabalho em grupo, visando atingir um objetivo comum ou não, investigando e compreendendo um tópico ou um tema para escrever ou falar, como no processo de produção do gênero debate realizado por eles. Aprender, desenvolver ou ampliar habilidades no projeto, implicou a leitura e a escrita colaborativa, por exemplo, trabalhando essas práticas de forma imbricada no processo, com recursos angariados de todos. Cada um contribuindo com aquilo que sabe, tem e pode.

Ampliar oportunidades de participação social para sujeitos que vivem normalmente à margem da sociedade é favorecer seu empoderamento encorajando-os à emancipação social, já que adquirem maior autonomia. Nos projetos de letramento, agindo, colaborativamente, os alunos assumem papéis ativos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Do ponto de vista epistemológico, a ideia de colaboração assume um lugar de destaque nos valores que norteiam o trabalho com esses projetos. Socializam-se saberes, experiências, desejos, propósitos, recursos e tarefas a fim de encaminhar ações planejadas também com a colaboração de todos. Dessa forma, instaura-se um clima de alteridade, respeito às diferenças e de solidariedade, valores imprescindíveis à sociedade democrática.

Nossa opção pela concepção de *aprendizagem situada* justifica-se porque, diferentemente das abordagens cognitivas e comportamentais que veem a aprendizagem como um resultado da internalização de

conhecimentos descontextualizados pelo indivíduo ou pela observação da ação modelar de outras pessoas, esse tipo de aprendizagem está centrada nas relações interpessoais fundamentadas no diálogo.

Considerar o caráter participativo da aprendizagem no processo de letramento desses indivíduos bem como a natureza situada da aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991) oferece condições para o alcance de resultados mais exitosos para esses indivíduos na escola, à proporção que os consideramos a partir de uma realidade contextual por eles vivenciada. A aprendizagem situada ocorre numa atividade, cujo contexto e cultura são específicos, realizando-se na interação, num processo de coparticipação social.

Embora reconheçamos que a aprendizagem seja situada, quando ressignificam aquilo que aprendem na escola, os educandos aplicam-no a outros contextos, para além dos muros escolares, vinculando vida e escola; o local ao global. No Projeto *Hora de votar*, a inserção dos colaboradores em outras esferas (a política, a jornalística etc.) ajudou a encorajá-los à resistência e à indignação em relação à realidade por eles vivida, levando-os a atuarem de forma engajada, agindo crítica e reflexivamente no mundo social, vislumbrando mudanças.

Podemos perceber que a ação colaborativa contribui sobremaneira para desenvolver valores indispensáveis à formação integral dos educandos: conscientização, solidariedade, cooperação, responsabilidade social, participação e colaboração, fortalecendo o protagonismo desses sujeitos. Aliados, esses valores podem desenvolver o espírito cívico e comunitário dos educandos.

Aprender envolve engajamento em uma *comunidade de aprendizagem* cujos pilares que a edificaram estão assentados em valores como os anteriormente mencionados. Nela, para aprender, um participante interage com outro numa atividade situada, envolvendo-se plenamente nas práticas socioculturais dessa comunidade (OLIVEIRA, 2008).

Nesse tipo de experiência didática, cada um ensina aquilo que sabe e todos aprendem de modo mais significativo. Por exemplo, quem tem maior domínio com as modernas tecnologias, pode assumir a orientação do grupo para mobilizar os recursos tecnológicos adequados e necessários a uma determinada ação do projeto. Na produção de um 'blog' ou de um 'twitter', por exemplo, a orientação do grupo pode ficar sob a responsabilidade dos alunos sem que isso apague ou mesmo minimize o papel do professor.

Em um projeto dessa natureza, ao professor cabe, por exemplo, mobilizar recursos didáticos para trabalhar aspectos textuais e discursivos do blog, destacando para o grupo o propósito e a funcionalidade do gênero. Também lhe compete, dentre outras coisas, fundamentar o grupo para a seleção e produção dos textos que poderiam servir para subsidiar o uso dessa

ferramenta no processo de letramento digital dos alunos.

Contudo, na produção do blog como engrenagem para inseri-los na esfera digital, a discussão acerca do seu modo de funcionamento e formas de acesso, de postagem de textos etc. pode ficar sob a responsabilidade dos alunos, desde que se possa negociar a partilha de responsabilidades e papéis no grupo. No trabalho coletivo, desenvolvido nos projetos de letramento institui-se uma relação dialética, em que todos se ajudam mutuamente; todos ensinam e aprendem; todos têm direito à voz.

Nessa comunidade de aprendizagem, se processam relações dialógicas que oportunizam o crescimento vertical do grupo no que diz respeito à aprendizagem, pois esta se dá colaborativamente. É possível dizer que aprendem mais e melhor, porque “aprendem a fazer fazendo”, ou seja, aprendem a resolver seus próprios problemas, experienciando-os.

Nesse sentido, os projetos de letramento podem se constituir em alternativas capazes de tornar mais eficazes as políticas públicas destinadas à oferta de uma educação de qualidade aos sujeitos da EJA, garantindo-lhes um direito: o acesso à cultura letrada e aos bens culturais. Como podemos perceber, trabalhar com projetos de letramento pressupõe a articulação desses componentes para subsidiar a produção do conhecimento tecido em rede. De acordo com Machado (2008, p. 76),

Construir conhecimento seria, pois, como construir uma grande rede de significações onde “os nós” seriam os conceitos, as noções, as ideias, em outras palavras, os significados; e os fios que compõem os nós seriam as relações que estabelecemos entre algo em que concentramos nossa atenção e as demais ideias, noções ou conceitos; tais relações condensam-se em feixes, que por sua vez, articulam-se em uma grande rede.

Esse modo de produção de conhecimento favorece a aprendizagem dos alunos, por lhes proporcionar uma maior participação e autonomia. Investir em alternativas didáticas dessa natureza é possibilitar aos alunos a oportunidade de fortalecimento, o que lhes garante muito mais chances de participação social e política. Assim, poderemos oferecer aos alunos maiores chances de acesso aos bens culturais e à cultura letrada.

Pelo exposto, observamos que o trabalho com projetos de letramento está em consonância com o que propõem os documentos oficiais, norteadores do ensino da língua materna na EJA. Isso ratifica a importância do trabalho com esses projetos, que favorecem o fortalecimento dos educandos ao contribuir para sua formação cidadã.

## Conclusão

Neste artigo, tivemos por objetivo discutir a importância dos projetos de letramento como uma alternativa didática que pode contribuir para a eficácia de políticas públicas destinadas à erradicação do analfabetismo e à ampliação do letramento nos contextos de ensino formais ou informais. Defendemos a necessidade de aliar o trabalho com a linguagem, especificamente as práticas de leitura e escrita, à vida social e política na qual o educando está inserido.

Na perspectiva do letramento, os projetos desenvolvem, nos sujeitos, um espírito de cooperação e corresponsabilidade em relação àquilo que realizam, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de sua autoestima. Conquistando maior autonomia, tornam-se também mais empoderados para a participação política e a mudança social.

Por fim, acreditamos que os projetos de letramento apresentam um potencial fortalecedor que pode imprimir maior resiliência aos educandos, tornando mais eficazes as práticas letradas planejadas no âmbito de programas, de projetos e de ações destinadas à alfabetização e ao letramento de alunos da educação popular e da educação básica, de um modo geral, nos diversos níveis e modalidades de ensino. Desse modo, oferecem subsídios para a eficácia de políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade da educação pública em nosso país.

## Referências Bibliográficas

BAYNHAM, M. **Literacy practices**: investigating literacy in social contexts. London: Longman, 1995.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. Routledge: London, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLER, A. Aprendizagem participativa através do trabalho: formação em regime de aprendizagem e ensino superior a tempo parcial. **Revista Europeia de Formação Profissional**. n. 37, 2006/1.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



GUARESCHI, N.; COMUNELLO, L. N.; NARDINI, M., & HOENISCH, J. C. Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência. In: STREY, M. N. et al. (Org.). **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2004. p. 177-194.

HEATH, S. B. **Ways with Word**: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

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

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge University Press, 1991.

LAZERE, D. **Reading and Writing for Civic Literacy**: the critical citizen's guide to argumentative rhetoric. U.S.A: Paradigm Publishers, 2005.

MACHADO, N. J. **Educação e autoridade**: responsabilidade, limites, tolerância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MILLER, C. R. **Estudos sobre**: gênero textual, agência e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas e representações. Natal: EDUFRN, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 325-345, Belo Horizonte: UFMG, 2010.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. M. A. M.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2011.

SANTOS, I. B. A. SIGET – Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais. 6. Natal, 2011. **Gêneros discursivos e letramento cívico**: empoderamento e emancipação na educação de jovens e adultos. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos>. Acesso em 20/06/2012.

\_\_\_\_\_. **Projetos de letramento na Educação de Jovens e Adultos**: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2012.

\_\_\_\_\_. Projetos de letramento: resignificação da prática docente. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. **Letramentos múltiplos**: agentes, práticas e representações. Natal/RN: EDUFRRN, 2008.

STREET, B. V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8. São Paulo: Humanitas, 2006.

*Recebido em 10/07/2012.*

*Aprovado em: 12/09/2012.*