

Proyectos de letramento: lectura y escritura en las prácticas sociales de adultos y adultos mayores en el Pôr do Sol-Ceilândia (Distrito Federal)

Literacy projects: reading and writing in the social practices of adults and elderly people in Pôr do Sol-Ceilândia (Federal District)

Marli Vieira Lins de Assis
Universidade de Brasília, Brasil
marli.assis@edu.se.df.gov.br

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-417>

Guilherme Veiga Rios
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira | Inep, Brasil
gveigarios@gmail.com

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Universidade de Brasília, Brasil
katiacurado@unb.br

Recibido: 25 de marzo de 2024

Aceptado: 24 de abril de 2024

RESUMEN:

El estudio “Letramento e Identidades Sociais: uma proposta etnográfica crítica para a leitura e a escritura para (y con) adultos y adultos mayores en el Pôr do Sol-Ceilândia (DF)” fue realizado entre 2015 y 2017, considerando las demandas sociales de lectura y escritura de los residentes de esta región Administrativa de Brasília. Durante la búsqueda, se utilizaron diversos instrumentos de investigación tales como: entrevistas semiestructuradas, notas de campo, grupos focales y observaciones a participantes. Para ayudarnos en el análisis, recurrimos a Street (1984), Kleiman (1995, 2012), Ríos (1998), Barton y Hamilton (1998), Gee (2000) y Soares y Pedroso (2016). Se observó al final del proyecto que el proceso de letramento se consolidó, pues todos los participantes estaban alfabetizados y ya eran capaces de realizar diversas actividades en su vida diaria, además de participación social, mayor autonomía en sus actividades diarias y una reconstrucción de sus identidades sociales.

PALABRAS CLAVE: proyecto de letramento, participación social, jóvenes, adultos y adultos mayores, educación, derecho.

ABSTRACT:

The study “Literacies and Social Identities: a critical ethnographic proposal for reading and writing for (and with) adults and elderly people from Pôr do Sol - Ceilândia (DF)” was carried out between 2015 and 2017, considering the social demands of reading and writing of the residents of this Administrative Region of Brasília. During the research, were used various research instruments, such as: semi-structured interviews, field notes, focus groups and participant observations. To assist in the analyses, the following references were utilized: Street (1984), Kleiman (1995, 2012), Ríos (1998), Barton y Hamilton (1998), Gee (2000) y Soares y Pedroso (2016). At the end of the project, it was observed that the literacy process was consolidated, as all project participants had been literate and were already capable of carrying out diversified activities in their daily lives. Additionally, noteworthy were increased social participation, greater autonomy in their daily activities, and a reconstruction of their social identities.

KEYWORDS: literacy project, social participation, young people, adults and elderly people, education, right.

INTRODUCCIÓN

Este relato de experiencia se enmarca en el campo de la investigación social crítica y se centra en cuestiones de lectura y escritura tan necesarias en todos los ámbitos sociales. Específicamente, las discusiones y análisis realizados a continuación apuntan a una realidad muy recurrente en Brasil: la de aquellas personas que no tuvieron acceso a la educación en la edad considerada por la normativa como “correcta” o que la tuvieron de manera fragilizada y que no les garantizó participación ciudadana en la sociedad, principalmente entre ellos los adultos mayores.

El trabajo refiere a la implementación de un proyecto de alfabetización y letramento con personas analfabetas que fueron alejadas de la educación básica en la comunidad del Pôr do Sol, Ceilândia (Distrito Federal). El mismo se justifica, inicialmente, por la necesidad de discutir temas fundamentales para una mayor participación social para las personas que viven en esta comunidad. En cuanto a las cuestiones relativas a la lectura y la escritura, según datos de Pnad (Encuesta Nacional por Muestra de Hogares, 2023, p. 5), presentados por el IBGE (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, 2023), Brasil tenía 9,6 millones de personas mayores de 15 años, no alfabetizadas en 2022. Según la investigación, la tasa de analfabetismo entre los jóvenes en 2022 fue del 5,6%, entre los adultos mayores de 40 años, la tasa fue del 9,8% y entre las personas mayores de 60 años, la tasa era de aproximadamente el 16%. A pesar de los datos que reflejan la realidad de 2022, no fue muy diferente cuando se realizó la presente investigación: padres y madres de familia, que nunca disfrutaron del derecho a la educación, y vivían al margen de la sociedad, porque no sabían leer y escribir.

Pôr do Sol y Sol Nascente, en el momento de esta investigación (2015/2017), eran consideradas las favelas más grandes de Brasil, porque los problemas sociales son los mismos en ambas ciudades. En el Pôr do Sol, ciudad donde se realizó la investigación, además de los diversos problemas encontrados, se destaca la falta de escolaridad tanto para niños como para jóvenes, adultos y adultos mayores, lo que la convierte en un “referente” en investigaciones relacionadas al nivel de educación de sus residentes, específicamente en lo que respecta al analfabetismo o la falta de finalización de la educación básica. Según el diario G1-Globo (2018):

Ubicada al sur del QNP 34, en Ceilândia, la región del Setor Pôr do Sol comenzó a ser ocupada de manera desordenada en la década de 1990. Los aproximadamente 12 mil habitantes de la región enfrentan problemas básicos, como basura en las calles, inseguridad y falta de esencias [...].

Veamos la siguiente imagen que nos muestra un poco de la realidad de la ciudad de Pôr do Sol:

Imagen 1: Foto de la ciudad de Pôr do Sol



Fuente: Rua no Setor Pôr do Sol, em Ceilândia (Foto: Isabella Formiga/G1), G1- Globo.
Recuperado de <https://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/03/sete-anos-apos-ser-criado-por-do-sol-aguarda-regularizacao-e-infraestrutura.html>

Como se observa en el testimonio de un vecino de Pôr do Sol dado al periódico G1-Globo (2018):

Simão Pedro, jubilado de 66 años, vive en la región desde 2002, cuando la ocupación aún comenzaba a tomar forma. "Siempre he vivido sin alcantarillado, sin saneamiento básico. Nunca he tenido otros beneficios que no sean energía y agua. Entonces, la regularización aquí, si se da, será muy buena", señala.

En vista de lo anterior, este artículo tiene como objetivo general presentar el proyecto de letramento construido colectivamente, así como relatar sus resultados. Como objetivos específicos procuramos discutir la educación de adultos y adultos mayores como sujetos y el derecho de estos a la educación. Para ello se presentan los conceptos de alfabetización, letramento y proyectos de letramento, se describe el proyecto construido colectivamente y finalmente, en las consideraciones finales se revisan los objetivos y resultados alcanzados.

METODOLOGÍA Y PROPUESTA DEL CURSO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO

La elección de la metodología a seguir en una investigación es fundamental para el investigador, ya que define los caminos a seguir durante el curso de la misma, así como los elementos necesarios para que el trabajo pueda ser realizado. La investigación cualitativa surgió a finales del siglo XIX cuando los científicos sociales comenzaron a cuestionar el método de investigación utilizado tanto en las ciencias sociales como en las ciencias naturales, que se basaba en una visión del conocimiento desde la perspectiva del positivismo (Rey, 2005, citado en Assis, 2018).

Según Flick (2009), la investigación cualitativa favorece la indagación social, ya que ofrece al investigador una multiplicidad de métodos y técnicas que ayudan en la generación y análisis de los datos concebidos. Esta se fundamenta en una etnografía crítica, a la que Thomas (1993 citado por Ríos, 1998, p. 67) caracteriza señalando que "la etnografía crítica parte de una coyuntura explícita que, al modificar la conciencia, haciendo un llamado a la acción intenta utilizar el conocimiento para el cambio social" (Rey, 2005, citado en Assis, 2018).

Cabe destacar que el proyecto se realizó entre 2015 y 2017, como parte del doctorado realizado en la Universidad de Brasilia. En términos metodológicos, la base fue la investigación etnográfica crítica, como se explicó anteriormente, y también se hizo uso de los supuestos de la investigación-acción, que permitió a los participantes del proyecto adquirir y utilizar la lectura y la escritura en sus prácticas sociales, así como una (re)construcción de sus identidades sociales, inicialmente anclados por el miedo y la inseguridad respecto a las tecnologías, especialmente entre el público mayor.

La investigación bibliográfica es relevante en todo estudio de pesquisa. En este, en particular, permitió ampliar las posibilidades de lectura y discusión en relación al tema de la investigación. El trabajo de campo nos permitió, a través de diversos instrumentos, principalmente las entrevistas semiestructuradas, contemplar los objetivos de la pesquisa, además de resaltar algunos aportes importantes a la alfabetización y letramento de jóvenes, adultos y adultos mayores.

LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO

La Educación para Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores (EJA o EJAII en sus siglas en portugués) es un tipo de educación dirigida a personas que no tuvieron acceso a la educación o no pudieron

permanecer en ella por diversas razones. A pesar de varias normas que lo garantizan como un derecho, se observa que muchos jóvenes, adultos y adultos mayores, aún no han tenido acceso a la escolarización y, por lo tanto, viven al margen de la sociedad.

Soares, Giovanetti y Gomes (2005), en sus estudios, describen quiénes son los sujetos que buscan escolarizarse en esta modalidad, con diferentes propósitos. Según los autores,

los sujetos de EJA son jóvenes y adultos de clases populares que, al interrumpir su carrera escolar, repiten historias, muchas veces colectivas y familiares, de negación de derechos. No reconocer las raíces de esta negación, de esta identidad colectiva, social y popular, compromete la percepción de la propia identidad de la Educación de Jóvenes y Adultos, corriendo el riesgo de que esta modalidad sea vista como una simple oferta individual de oportunidades personales perdidas (p. 30).

Las Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2021) también destacan:

[...] de esta manera, los sujetos de Educación de Jóvenes y Adultos se desafían al regresar a la escuela, a pesar de sus condiciones sociales, económicas, laborales, de salud, familiares, emocionales y de exclusión. Se trata de sujetos que tienen como prioridad el trabajo para organizar las demás partes de su vida y que, al retomar el proceso de escolarización, asumen el compromiso del presente para construir el futuro (p. 14).

Estos son los sujetos que, un día, recuperados por la misma sociedad que los excluyó del derecho a la educación, se descubren como sujetos de derechos y buscan el regreso al espacio escolar. ¿Pero, qué escuela? ¡Si ni siquiera tienen escuela! ¿Cómo estudiar? Este es el caso del Pôr do Sol que, además de todos los problemas estructurales, no tiene suficientes escuelas para atender a niños y jóvenes, ni tampoco podrá atender a adultos y adultos mayores. ¿Cómo podemos luchar por un derecho si no existe dentro de esta realidad?

A partir de la realidad descrita anteriormente, surgió el proyecto de alfabetización y letramento: *Letramento e Identidades Sociais: una propuesta etnográfica crítica de lectura y escritura para (y con) los habitantes del Pôr do Sol-Ceilândia-Distrito Federal (DF)*. Este proyecto llegó donde el Estado no llegó y llegó a los que el Estado dejó atrás. A partir de prácticas de lectura y escritura, se animó a los participantes del proyecto a pensar críticamente sobre estos temas y luchar colectivamente para lograr lo que es su derecho, incluso si este derecho sólo se consolidará en el largo plazo.

Luego de este acercamiento inicial, traemos al campo de discusión algunos conceptos que guiaron la construcción e implementación del proyecto en cuestión.

PROYECTOS DE LETRAMENTO

Inicialmente, hay que decir que la alfabetización y el letramento son procesos distintos, pero interconectados. Nos basamos teóricamente en Soares (2000) para dejar claro que una persona alfabetizada es aquella que aprendió a leer y escribir y una persona que posee letramento es una que no sólo aprendió a codificar y decodificar, sino que aprendió a utilizar la lectura y la escritura en sus actividades y prácticas sociales. Por lo tanto, traemos a la discusión una frase dicha por Brian Street, en 2010. En una entrevista, el autor dijo: “Cuando nos referimos a la enseñanza de la lectura y la escritura, debemos entender que éstas sólo tendrán sentido si se basan en la realidad en la que viven las personas (s.n)”.

Teniendo en cuenta el discurso citado por el autor y la realidad de los residentes del Pôr do Sol, destacamos que esta investigación se basa en los Nuevos Estudios de Letramento (cf. Street, 1984,

2010; Barton, 1994). Estos estudios representan una ruptura con los estudios tradicionales sobre la alfabetización, al centrarse no tanto en la adquisición de habilidades, como es el caso de los enfoques dominantes, sino más bien en lo que significa pensar el letramento dentro de las prácticas sociales.

Desde esta perspectiva, el letramento se refiere al uso de la lectura y de la escritura en contextos situados, en la iglesia, en el trabajo, en las actividades formales o informales que ocurren en la vida cotidiana. Según Barton (1994) y Barton y Hamilton (1998), “el letramento está relacionado con la vida social, la interacción con las personas, las cuestiones ideológicas, las disputas hegemónicas y los diversos ámbitos de la vida contemporánea, en los que se analizan acontecimientos y prácticas de letramento” (cf. Assis, 2018, p. 73).

Considerando la realidad de Pôr do Sol, se llevó a cabo un proyecto de letramento, que fue construido colectivamente a partir de la realidad de los residentes y de sus demandas sociales de lectura y escritura. Según Kleiman (2012),

los proyectos de letramento representan un conjunto de actividades que parten de un interés real por la vida de los estudiantes y cuya implementación implica el uso de la escritura, es decir, la lectura de textos que, de hecho, circulan en la sociedad y la producción de textos que serán leídos, en un trabajo colectivo de estudiantes y docente (...). El texto y, por tanto, la actividad lingüístico-discursiva es central en el proyecto de letramento, de ahí su diferencia frente a otro tipo de proyectos didácticos (p. 29).

A continuación, presentaremos brevemente el proyecto de letramento realizado en el Pôr do Sol.

PROYECTO DE LETRAMENTO EN EL PÔR DO SOL

Una vez iniciado el proyecto, pedimos a los residentes del Pôr do Sol (estudiantes) que hablaran un poco sobre su realidad y sobre su barrio. En ese momento, ellos trajeron a la conversación algunas informaciones importantes relacionadas con sus demandas sociales con relación a la lectura y la escritura, como información sobre los problemas estructurales existentes en la región, que se agravan en la vida cotidiana de los residentes, como por ejemplo la basura, según se expone a continuación. Cabe señalar que los nombres mencionados son todos ficticios.

Cora: maestra, nuestra realidad aquí es muy difícil, aquí en el Pôr do Sol no tenemos nada: no hay escuelas, las calles no están pavimentadas, no hay policía.

Naldão: yo no vivo aquí en el Pôr do Sol, vivo en el P Sul cerca, pero aquí en el Pôr do Sol, el mayor problema es la basura, aquí está siempre con suciedad.

Félix: la gente ni siquiera quiere saber, solo ensucian mucho.

Cora: luego cuando llega la lluvia, lo atasca todo, arruina con todo.

Rita: Yo también vivo en el P Sul, pero la suciedad aquí trae muchas enfermedades, porque es muy grande (Assis, 2018, pp.105-106).

Luego de estas charlas, solicitamos a los estudiantes que se sentaran en grupos para que las personas licenciadas en pedagogía, que ayudaron en el proyecto, pudieran relevar los temas que se tratarían a lo largo de las clases, así como las actividades a realizar. Luego de unos momentos de conversación, la palabra más repetida, además de leer y escribir, fue la palabra basura y luego política. Querían hablar sobre la basura que existe en la ciudad del Pôr do Sol, y fue por esa necesidad que iniciamos el proyecto, relacionándolo con las prácticas de lectura y escritura.

A lo largo del proyecto desarrollamos las siguientes actividades:

1. Debate sobre el tema en cuestión - con el objetivo de averiguar qué conocimientos previos tenían los estudiantes sobre la palabra generadora - (cf. Freire, 1967).
2. Lecturas colectivas y colaborativas de textos breves relacionados con el tema del estudio.
3. Producción de textos colectivos, entre otras actividades y temáticas, que favorecieron la ampliación de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. Por ejemplo, el texto colectivo escrito por estudiantes con la ayuda de estudiantes de pregrado en la carrera de Pedagogía, presentado a continuación:

Imagen 2: *Texto colectivo sobre la basura*



Fuente: Assis, 2018, p. 152.

Además de la construcción colectiva del texto, los estudiantes fueron estimulados a conversar con los vecinos sobre la basura y los problemas que genera en la comunidad, como se muestra en la siguiente imagen:

Imagen 3: *Foto de los estudiantes hablando con personas de la comunidad.*



Fuente: Assis, 2018, p. 154.

A continuación, presentamos las consideraciones finales de este artículo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del proyecto realizado en el Pôr do Sol demostraron la importancia de la lectura y la escritura para aquellos residentes que vivían al margen de la sociedad por falta de dominio de las tecnologías. Assis (2018) enfatiza que, “para los estudiantes, el proyecto proporciona una nueva lectura del mundo con una participación social más intensa y crítica” (p. 215), lo que está en línea con lo que propone Street (1995), quien señala que, en lugar de idealizaciones, se necesita “una concepción concreta de las prácticas de alfabetización en contextos sociales reales” (p.3). Invitamos a Kleiman (2012) para este diálogo, que destaca, una vez más, la importancia de los proyectos de letramento:

En el proyecto de letramento, las actividades de lectura, escritura y expresión oral deben ofrecer a los estudiantes las condiciones para “hablar situadamente, cuestionando, afirmando, argumentando a favor de sí mismos y de sus comunidades, a través de diferentes lenguas y múltiples alfabetizaciones, en diferentes contextos escolares y no escolares que fomenten la apropiación de la escritura (p. 29).

En la cita anterior reafirma lo que señaló Naldão, Rita y Félix, estudiantes que resaltan el aprendizaje construido a lo largo del proyecto, los cuales fueron útiles en su vida en sociedad. Lo ejemplificamos en los siguientes fragmentos extraídos de la tesis doctoral de Assis (2018):

Naldão (50 años): El proyecto me ayudó mucho. Cuando empezamos yo estaba desempleado. Hoy ya estoy trabajando y el proyecto me ayudó en esto también. Hablo más fácilmente ahora. Incluso puedo hablar con el sacerdote en la iglesia sin tener tanto miedo. Lo que aprendí aquí ya lo uso en mi trabajo. Por ejemplo, el correo electrónico, me costó mucho usar las palabras, aquí aprendimos, hice uno con la profesora (p. 169).

Rita (61 años): ¡Maestra, yo no sabía nada! Ni siquiera firmar mi nombre; hoy hasta me saqué otra cédula con mi apellido de soltera. Hoy voy al mercado y leo UVA: Eso es jugo de uva. Ya conozco otras palabras: HUEVO: tengo en la nevera de mi casa. Ahora sé cómo firmar con mi nombre, ya no necesito poner el pulgar. Con la lectura, nuestras vidas mejoran. Necesitaba sacar una fotocopia y me dijeron que fuera al bazar del abuelo. Crees que llegué allí y vi V O V O y tenía el sombrero. Entonces ya sabía que estaba ahí, porque decía abuelo (pp. 206-207).

Félix (64 años): Antes no sabía casi nada. Vine del campo para buscar una vida mejor en Brasilia. Aquí o trabajabas o estudiabas. Cuando llegué al proyecto sabía muy poco, casi nada. Hoy leo más, ya sé algunas palabras y sé que con este proyecto será aún más fácil completar los documentos del Detran (Departamento de Tránsito), con los que tuve muchas dificultades. Antes casi no hablaba, ahora hablo demasiado. Cuando empecé el proyecto tenía el sueño de aprender a escribir una carta. Nunca había aprendido. Eso fue muy bueno, aún mejor fue cuando recibí la respuesta. Cuando mi hija me llamó diciendo que había recibido la carta (pp. 206-207).

Además del conocimiento adquirido a lo largo del proyecto mediante la lectura y la escritura, también observamos una reconstrucción de la identidad social de los sujetos que participaron en las actividades propuestas. Penna (2001) afirma que:

[...] La identidad social es una construcción simbólica que implica procesos históricos y sociales, los cuales se articulan (y se actualizan) en el acto de atribución. Por lo tanto, consideramos que la identidad social es una representación, relativa a la posición en el mundo social, y, por ende, estrechamente vinculada a cuestiones de reconocimiento. Concebimos la posibilidad de múltiples identidades, basadas en diferentes referencias, como el origen territorial, la condición de género, la etnia, la actividad profesional, etc., porque, al ser una construcción simbólica, la identidad no es un resultado automático de la materialidad (pp. 92-93).

En este estudio hemos utilizado el concepto de identidad social y también el de identidad desempoderadora referenciado en la tesis de maestría de Ríos (1998). Según el autor, una identidad debilitada es aquella en la que la persona -en el caso del aula, el estudiante- no puede percibirse como sujeto, al verse en una situación de pasividad, sin derecho a voz y participación social. En su texto *Representaciones identitarias sobre los usos del Letramento*, publicado en 2015, Ríos define las identidades debilitantes como aquella identidad en la que la persona, por no saber leer y escribir, se coloca o es colocada en una situación de inferioridad, peligro, fragilidad en relación con otras personas, por lo tanto, una identidad que se organiza en torno a una evaluación de identidad negativa, según Assis (2018).

En este sentido, Ríos (2015) destaca que la valoración negativa de la identidad en relación al letramento puede darse considerando: la identidad del otro, la propia identidad y la identidad del sujeto que no es alfabetizado. Respecto a la identidad del otro, el autor señala que la evaluación negativa generalmente se da mediante el uso de metáforas de la discapacidad, por ejemplo: las personas que no saben leer ni escribir son ciegas. En relación con la propia identidad, la mayoría de las veces se produce una sobrevaloración de la identidad del otro y una disminución de la propia identidad. Ver el siguiente ejemplo tomado de Ríos (2015):

Ejemplo:

G: ¿Crees que escribes bien?

Teo: No.

G: ¿Qué crees que falta, que se podría mejorar?

Teo: No lo sé, entonces creo que aquí en mi casa mi [cuento] es realmente gracioso, mi padre escribe y habla bien, mi madre escribe muy bien y yo solo hablo, pero luego no puedo ponerlo en el papel (p. 125).

Al abordar la identidad del analfabeto, Ríos (2015) presenta algunos datos de su investigación que refuerzan la existencia de una identidad evaluada negativamente y, por tanto, debilitada: “es una vergüenza para Brasil tener tanta gente analfabeta y no hacen nada” (p. 127). Fueron estas identidades las que encontramos en Pôr do Sol durante el proyecto, especialmente en relación con las personas mayores, quienes se sentían inferiores porque no sabían leer y escribir y dependían de otros para realizar actividades cotidianas que requieren la lectura y la escritura.

Por el contrario, la identidad de la persona que sabe leer y escribir, que está alfabetizada, tiene su identidad fortalecida. Según Ríos (2015):

[...] el sujeto alfabetizado es representado como intelectualmente diferente, tiene mejor apariencia, es pulido, tiene sensibilidad y está más atento. [...] En general, los participantes consideraron que una persona alfabetizada tiene más ventajas, como saber encontrar direcciones, saber pedir información, tener más conocimientos y realizar más acciones mediante el uso de la lectura y de la escritura (p. 127).

Fueron estas identidades las que dejamos atrás en Pôr do Sol, a través de las actividades de lectura y escritura que realizamos y que fueron reflejados en los comentarios¹ presentados anteriormente.

CONSIDERACIONES FINALES

Al final de este artículo², entendemos que es necesario reforzar algunas cuestiones. Inicialmente, es importante que la educación de jóvenes, adultos y adultos mayores sea reconocida como un derecho, tal como lo recomienda el artículo 208 de la Constitución Federal de 1988 y la Ley de

Directrices y Bases de la Educación – LDB 9394/96 y el Plan Nacional de Educación (Brasil, 2015), entre otras normas.

A partir de los datos de la investigación, podemos citar el ejemplo de la transformación de una identidad inicialmente organizada en torno a la vergüenza, el miedo, la exclusión y la humillación -una identidad de una persona analfabeta- a la identidad de una persona alfabetizada. Como se ha mencionado anteriormente, con base en la investigación de Ríos (2015), hay una nueva construcción de identidad cuando el analfabeto se vuelve alfabetizado. El hecho de no depender más de las personas para realizar las tareas cotidianas sencillas como leer y escribir, sin tener que recurrir a nadie y la posibilidad de incorporar estas acciones al habla, con afirmaciones como: ya no soy analfabeto, ya sé escribir, (re) construir sus identidades, individual y socialmente, como es el caso de los adultos mayores que participaron en el proyecto. Para ellos, vivir el proyecto de letramento³ les brindó otras experiencias que aún no habían tenido, como leer en el supermercado, tomar un autobús y escribir una carta, como fue el caso de Félix (64 años). El señor Félix nunca había escrito una carta y ese era su mayor sueño. En el proyecto aprendió a escribir este género textual. Tan pronto como aprendió a escribir una carta, lo primero que hizo fue escribirle a su hija que vivía en Rio Grande do Norte. Además de la alegría de escribirle a su hija, el estudiante tuvo otra alegría: la respuesta a la carta, a través de una llamada telefónica diciendo que había recibido la carta y que llamaba para darle las gracias.

Como hemos señalado anteriormente, el proyecto desarrollado entre 2015 y 2017 finalizó con todos los participantes (15), especialmente personas mayores, alfabetizadas y utilizando la lectura y la escritura en sus prácticas sociales, según afirmaciones presentadas a lo largo del texto.

NOTAS

1 Tanto las declaraciones como las imágenes insertadas en el texto fueron autorizadas por los estudiantes residentes de Pôr do Sol, al inicio del proyecto.

2 Este artículo es un extracto de la tesis doctoral titulada: Alfabetización e Identidades Sociales: una propuesta etnográfica crítica de lectura y escritura para (y con) adultos y adultos en el Pôr do Sol-Ceilândia (DF), realizada durante los años 2015 y 2017 y defendida en 2018, bajo la dirección del profesor Dr. Guilherme Veiga Rios.

3 Para nosotros, los brasileños, la alfabetización se refiere al acto de aprender a leer y escribir y el letramento, al uso de estas tecnologías en prácticas sociales, que la alfabetización por sí sola no siempre garantiza. A lo largo del texto se utilizará el término letramento, dada la dificultad de encontrar una palabra similar en español. Elegimos incluir el nombre del documento en portugués para facilitar la búsqueda si es necesario: Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assis, M. V. L. de. (2018). *Letramentos e identidades sociais: uma proposta etnográfica crítica de leitura e de escrita para (e com) os moradores do Pôr do Sol* (Tesis doctoral). Universidade de Brasília, Ceilândia, Brasil.
- Barton, D. (1994). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Cambridge, Reino Unido: Blackwell.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. Inglaterra, Reino Unido: Routledge.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasil. Recuperado: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

- Distrito Federal (2021). *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Recuperado: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/Diretrizes-EJA-2a-edicao-marco-2021.pdf>.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (J. E. Costa, Trad.; 3a ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Gee, J. P. (2000). Teenagers in new times: a New Literacy Studies perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 412-420. Recuperado: <https://www.jstor.org/stable/40017078>.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Brasil. Recuperado: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024* (2015). Brasil. Recuperado: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf.
- Kleiman, Â. (2012). EJA e o ensino de língua materna: relevância dos projetos de letramento. *EJA EM DEBATE, Florianópolis*, 1(1), 23-38. Recuperado: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>.
- Kleiman, Â. (Org.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Brasil: Mercado de Letras.
- Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil. Recuperado: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.
- Penna, M. (2001). Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, Brasil: Mercado das Letras.
- Portal G1 (2018). Distrito Federal. *Pôr do Sol, em Ceilândia, será a 1ª área do DF regularizada após lei que reduz burocracia*. Recuperado: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2018/10/22/por-do-sol-em-ceilandia-sera-1a-area-do-df-regularizada-apos-lei-que-reduz-burocracia.ghtml>.
- Rey, F. G. (2005). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning.
- Ríos, G. V. (1998). *Consciência Linguística Crítica na interação em sala de aula de jovens e adultos alfabetizando* (Tesis de maestria). Universidade de Brasília, Brasil.
- Ríos, G. V. (2015). Discurso docente sobre conceitos no ensino de língua portuguesa como língua materna e a consciência linguística crítica. *Revista Domínios de Linguagem*, 9 (4), 152-170. Recuperado de: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/28742>.
- Soares, L. J. G., Giovanetti, M. A. y Gomes, N. L. (Org.). (2005). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. EJA, Estudos e Pesquisas. Belo Horizonte, Brasil: Ed. Autêntica.
- Soares, L. J. G. y Pedroso, A. P. F. (2016). Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, 32 (4), 251-268. Recuperado: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt>.
- Soares, M. (2000). *Letramento: um tema em três gêneros* (2a. ed.) Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education* (1a. ed.). Londres y Nueva York: Routledge.
- Street, B. (2010). Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10 (2), 347-361. Recuperado: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Gz7gZQ7tjD3vPtLJRFwFGDd/abstract/?lang=pt>.