

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Rosângela Pedralli

**USOS SOCIAIS DA ESCRITA EMPREENDIDOS POR  
ADULTOS ALFABETIZANDOS EM PROGRAMA  
EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADO:  
DIMENSÕES EXTRAESCOLAR E ESCOLAR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

Florianópolis  
2011

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

P371u Pedralli, Rosângela

Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado [dissertação] : dimensões extraescolar e escolar / Rosângela Pedralli ; orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. - Florianópolis, SC, 2011.

295 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Educação de adultos. 3. Alfabetização. 4. Analfabetismo. 5. Letramento. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

CDU 801

Rosângela Pedralli

**USOS SOCIAIS DA ESCRITA EMPREENHIDOS POR  
ADULTOS ALFABETIZANDOS EM PROGRAMA  
EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADO:  
DIMENSÕES EXTRAESCOLAR E ESCOLAR**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 25 de novembro de 2011.

---

Prof.<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.<sup>a</sup>  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup>, Dr.<sup>a</sup> Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti,  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup>, Dr.<sup>a</sup> Claudia Lemos Vóvio  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof.<sup>a</sup>, Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Santana  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup>, Dr.<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues  
Universidade Federal de Santa Catarina



Às três pessoas sem as quais  
isso não teria tanto sentido:  
minha avó Guerta, minha mãe Roseli  
e meu marido Sandro.



## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus que esteve presente ao longo dessa trajetória, provendo-me, principalmente, de calma e discernimento.

Às duas mulheres que me impelem a tentar ser cada dia uma pessoa melhor: minha avó, Guerta, e minha mãe, Roselí. Também, pelo amor, carinho e exemplo de força e de trabalho.

Ao meu marido, Sandro, pelo incansável incentivo e confiança depositados em mim durante todo o percurso. Ainda, pela paciência e bom-humor nos momentos mais tensos. Tua postura foi, indubitavelmente, uma prova de amor.

Aos amigos e familiares, sem distinção, que compreenderam minhas ausências ou minhas presenças pontuadas por ausências.

Aos meus eternos amigos da graduação em Letras, que fizeram parte de meu percurso acadêmico na UFSC desde os *primórdios* e vibram, ainda hoje, com minhas conquistas – Antônio, Lidiane, Josa, Margareth e Jaqueline. Agradeço especialmente à Josa, grande instigadora do início desta caminhada especificamente.

Aos amigos com os quais fui presenteada no Mestrado, principalmente aos orientandos da Mary, companheiros de muitos empreendimentos com foco na escola e que, em alguma medida, contribuíram para esse resultado: Aline, Fernanda, Michelle, Eloara, Sábatha, Amanda e Anderson. Endereço agradecimento especial à Eloara pela *consultoria* nas traduções do inglês e à Amanda pelo compartilhamento irrestrito de leituras e do instrumento de pesquisa por ela construído.

Aos professores constituintes da banca, Claudia Lemos Vóvio, Ana Paula Santana e Rosângela Hammes Rodrigues, além de Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, suplente da banca e emissora do parecer de aprovação do *upgrade* para o doutorado, e Marcos Antonio Rocha Baltar, por endossar esse mesmo *upgrade* na qualificação, que transcenderam os limites avaliativos pelo crédito surpreendente em minha pesquisa.

À coordenação e professoras-alfabetizadoras que abriram as portas da escola e de sua sala de aula, universo em que se deu essa pesquisa, e permitiram minha vivência irrestrita naquele espaço.

Às três participantes da pesquisa, que acabaram por se constituir sujeitos a suscitar minha reflexão teórica, mas, principalmente, por terem, com sua simplicidade e grandeza, me ensinado lições valiosas sobre valorização das diferenças, além de dividirem seus saberes sem esperar nada em troca, pela simples alegria

de poder contribuir para a melhoria das ações escolarizadas voltadas à EJA.

À pessoa sem a qual esse trabalho não seria possível, professora-orientadora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. Não há formas possíveis de agradecer pela orientação incansável, dedicada, delicada e encorajadora; que, por vezes, acreditou mais em minha força de trabalho e em meus escritos do que eu mesma; exemplo a ser seguido ao longo de minha vida profissional.



*Que o meu destino não é dado,  
mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade  
não posso me eximir.  
Gosto de ser gente porque a História em que me faço  
com os outros e de cuja feitura tomo parte é  
um tempo de possibilidades e não de determinismo.  
Daí que insista tanto na problematização do futuro  
e recuse sua inexorabilidade.  
(Paulo Freire, 1996)*



## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto a modalidade escrita da língua no cotidiano extraescolar e escolar de adultos alfabetizandos, moradores de Florianópolis – SC, inseridos no mercado de trabalho e participantes do *Curso de Educação de Jovens e Adultos – I Segmento* da Prefeitura Municipal de Florianópolis. O objetivo desse estudo foi **compreender como se caracterizam os usos sociais da escrita nos contextos extraescolar e escolar das alfabetizandas adultas** participantes desta pesquisa, inseridas em uma sociedade grafocêntrica, bem como **identificar quais as motivações de tais mulheres ao recorrerem a uma instituição escolar** a fim de participarem de um programa de alfabetização, **descrevendo analiticamente em que medida e/ou de que forma o programa de alfabetização** do qual as alfabetizandas adultas participantes deste estudo tomam parte **tem lhes facultado e/ou favorecido a construção de novas práticas de letramento** e, por implicação, sua inserção em novos *eventos de letramentos*. Nortearam a pesquisa três grandes questões, contando, cada uma delas, com alguns desdobramentos. A primeira delas: **Como se caracterizam os usos sociais da escrita nos contextos extraescolar e escolar das alfabetizandas adultas, participantes desta pesquisa, inseridas em uma sociedade grafocêntrica?** Já a segunda: **O que motiva as mulheres envolvidas neste estudo a recorrerem a uma instituição escolar a fim de participarem de um programa de alfabetização?** A terceira: **Em que medida o programa de alfabetização do qual tomam parte tem lhes facultado e/ou favorecido a construção de novas práticas de letramento e, por via de consequência, sua inserção em novos eventos de letramento?** Teoricamente, este trabalho foi dividido em quatro partes: na primeira delas, foram discutidos aspectos históricos, indicadores e programas relacionados ao analfabetismo adulto (HADDAD; DI PIERRO, 2000; GALVÃO; SOARES, 2010); na segunda, discutiram-se as especificidades conceituais do letramento e as relações com a alfabetização (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993; STREET, 1984 e 2003); na terceira, abordaram-se a alfabetização e as implicações no que respeita a acessibilidade social, identidade e empoderamento (GRAFF, 1994; VÓVIO, 2010; BRITTO, 2003; STROMQUIST, 2001; KALMAN, 2003); na quarta, por fim, discutiu-se a alfabetização no que compete à questão dos métodos (MORTATTI, 2006; MATENCIO, 2003) e à natureza das ações pedagógicas endereçadas a alfabetizandos adultos (KLEIMAN, 2007 e 2001 [1995]; FREIRE, 2009 [1982] e 2009 [1969]). Tal pesquisa consiste em um

*estudo de caso do tipo etnográfico* realizado com três alunas do *primeiro segmento* da Educação de Jovens e Adultos de uma escola do Norte da Ilha do município de Florianópolis/SC. Os resultados sinalizam para a não convergência entre as *práticas de letramento* das alfabetizandas e *as práticas de letramento escolares*; para motivações à reinserção escolar de duas naturezas: o que se nomeia *pragmatismo estreito* e o que se nomeia *dimensão ontológica da subjetividade*; e, no espaço escolar, tais sinalizações apontam para uma preocupação latente com a evasão na EJA e para um movimento embrionário no sentido de atentar para a necessidade de apropriação/implementação dos usos sociais da língua.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Analfabetismo. Letramento.

## ABSTRACT

This research has as its object the written form of language in extracurricular and scholastic everyday life of adult learners, residents in Florianópolis – SC, inserted in the labor market and participants of the Education Course of Young and Adult – First Segment in Florianópolis City. The aim of this study was to **understand how the social uses of written of extracurricular and scholastic context of the female adult literacy learners** participants in this study, inserted in a society that uses literacy in everyday life, **are characterized**, as well to **identify what are the motivations that made those women to apply to an education institution** in order to participate of a literacy program, **describing analytically in what extent and/or in what form the literacy program**, in which the adults participants of this study take part, **has provided and/or facilitated the construction of new literacy practices** and, by implication, its insertion into *new literacy events*. Three major questions guided the research, each on counting with some unfolding. The first: **How the social uses of written in the extracurricular and scholastic context of the adult learners, participants of this research, inserted in a society that uses literacy in everyday life are characterized?** The second: **What motivates the women involved in this study to apply to an educational institution in order to take part in a literacy program?** The third: **In what extent the literacy program in which they take part has provided and/or facilitated the construction of new literacy practices and, by consequence, their insertion into new literacy events?** Theoretically, this work was divided in four parts: on the first one, we discussed historical aspects, indicators and programs related to adult illiteracy (HADDAD; DI PIERRO, 2000; GALVÃO; SOARES, 2010); on the second, conceptual specificities of literacy and the relations with scholar literacy were discussed (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993; STREET, 1984 e 2003); on the third part, scholar literacy and its implications in what respects the social accessibility, identity and empowerment was approached (GRAFF, 1994; VÓVIO, 2010; BRITTO, 2003; STROMQUIST, 2001; KALMAN, 2003); and on the fourth, finally, the scholar literacy was discussed in which concerns the methods issue (MORTATTI, 2006; MATENCIO, 2003) and the nature of didactic actions addressed to adult learners (KLEIMAN, 2007 e 2001 [1995]; FREIRE, 2009 [1982] e 2009 [1969]). This research is a *case study of ethnographic kind* conducted with three female students of the *first segment* of the Young and Adult Education at a school in the north

of the island of Florianopolis/SC. The results signalize to the non-convergence between the *literacy practices* of the female learners and the *scholar literacy practices*; for motivations to scholar reintegration of two natures: what is named *strait pragmatism* and *ontological dimension of subjectivity*; and, on the scholar space, such signalizations point to a latent concern with the evasion out of the school and for an embryonic movement in the sense to attend to the need of appropriation/implementation of the social uses of language.

**Keywords:** Young and Adult Education. Scholar literacy. Illiteracy. Literacy.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Texto em cartolina trabalhado em sala de aula – professora I	166
Imagem 2: Tabela de equivalência das Horas de Produção Externas	169
Imagem 3: Livro que está sendo lido pela participante <i>M.</i>	182
Imagem 4: Uma das obras que compõe o acervo de <i>M.</i>	185
Imagem 5: Parte do acervo de livros presente na casa de <i>M.</i>	185
Imagem 6: Parte do acervo musical existente na casa de <i>M.</i>	185
Imagem 7: Parte do acervo de livros presente na casa de <i>M.</i>	220
Imagem 8: Parte do acervo de livros presente na casa de <i>M.</i>	220
Imagem 9: Parte do acervo de livros presente na casa de <i>M.</i>	220
Imagem 10: Biblioteca escolar	238
Imagem 11: Biblioteca escolar	238
Imagem 12: Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos	244
Imagem 13: Caderno para registro de conteúdo atinente à pesquisa	246
Imagem 14: Registro de conteúdo atinente à pesquisa	246
Imagem 15: Mapa conceitual de pesquisa realizado neste caderno	246
Imagem 16: Livros de literatura infantil	248
Imagem 17: Atividades realizadas por outra turma no contraturno	248
Imagem 18: Atividade realizada por outra turma no contraturno	248
Imagem 19: Caixa onde são guardadas as produções dos alunos da turma	249
Imagem 20: Envelope ( <i>portfólio</i> ) onde são guardadas as atividades (especialmente HPE's) realizadas por cada um dos alunos	249

Imagem 21: Envelope ( <i>portfólio</i> ) onde são guardadas as atividades (especialmente HPE's) realizadas por cada um dos alunos	249
Imagem 22: Diário individual da participante <i>M</i> .	250
Imagem 23: (Ausência de) Registro em diário individual da participante <i>M</i> .	250
Imagem 24: Diário individual da participante <i>E</i> .	251
Imagem 25: Registro em diário individual da participante <i>E</i> .	251



## LISTA DE QUADROS SINÓPTICOS

Quadro sinóptico 1: <i>Eventos de letramento</i> do cotidiano das participantes	185
Quadro sinóptico 2: Uso da escrita nas atividades mais prototípicas da esfera doméstica	192
Quadro sinóptico 3: Relação da leitura e da escrita no deslocamento pela cidade	197
Quadro sinóptico 4: Participação em eventos extraescolares	241
Quadro sinóptico 5: Discussões empreendidas na classe de alfabetização	257



## SUMÁRIO

<b>1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: A APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E DA ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....</b>	<b>27</b>
1.1 PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA: FOCO EM <i>PRÁTICAS</i> E <i>EVENTOS</i> DE LETRAMENTO .....	30
1.2 SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA: FOCO NAS EXPECTATIVAS DAS ALFABETIZANDAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA .....	32
1.3 TERCEIRA QUESTÃO DE PESQUISA: FOCO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA PARA ESSAS MULHERES .....	35
<b>2 A(N)ALFABETISMO ADULTO: ASPECTOS HISTÓRICOS, INDICADORES E PROGRAMAS.....</b>	<b>45</b>
2.1 BREVE HISTÓRICO DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL .....	46
2.2 INDICADORES DE ALFABETISMO EM NÍVEL NACIONAL E EM SANTA CATARINA .....	56
2.3 O <i>CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</i> DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SC: FUNDAMENTOS INSTITUCIONAIS E BASES TEÓRICAS .....	59
<b>3 LETRAMENTO: ESPECIFICIDADES CONCEITUAIS E RELAÇÕES COM A ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>65</b>
3.1 CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DO <i>LETRAMENTO</i> : UMA DISCUSSÃO INICIAL.....	66
3.2 LETRAMENTOS: PLURALIZAÇÃO INERENTE AOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA.....	71
3.3 MODELOS DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO.....	74
3.4 <i>PRÁTICAS</i> E <i>EVENTOS DE LETRAMENTO</i> : VIVÊNCIAS DOS ALFABETIZANDOS EM FOCO NO FAZER PEDAGÓGICO .....	78
3.5 <i>ALFABETIZAÇÃO</i> E <i>LETRAMENTO</i> : EM BUSCA DE ESPECIFICIDADES E DISTINÇÕES .....	82

<b>4 ALFABETIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES NO QUE RESPEITA A ACESSIBILIDADE SOCIAL, IDENTIDADE E EMPODERAMENTO .....</b>	<b>89</b>
4.1 ALFABETIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL INICIAL .....	89
4.2 ACESSIBILIDADE À ALFABETIZAÇÃO, MOBILIDADE E ASCENSÃO SOCIAL: UMA DISCUSSÃO CONFLITUOSA .....	94
<b>4.2.1 A centralidade da escrita em sociedades contemporâneas .....</b>	<b>95</b>
<b>4.2.2 Alfabetismo e escolarização: implicações profissionais e de empregabilidade.....</b>	<b>97</b>
<b>4.2.3 Analfabetismo como chaga a ser extirpada/erradicada.....</b>	<b>99</b>
<b>4.2.4 Inclusão e exclusão: paradoxo entre acesso à escolarização e geração de preconceito social na escola.....</b>	<b>101</b>
4.3 IMPLICAÇÕES IDENTITÁRIAS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	104
<b>5 ALFABETIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE AÇÕES PEDAGÓGICAS ENDEREÇADAS A ALFABETIZANDOS ADULTOS .....</b>	<b>109</b>
5.1 AÇÕES METODOLÓGICAS CONTEMPORÂNEAS: INDISSOCIABILIDADE ENTRE PRÁTICAS SOCIAIS DE USO DA LÍNGUA E CONHECIMENTO SISTÊMICO DA MODALIDADE ESCRITA.....	110
5.2 SINGULARIDADES DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: ESPECIFICIDADES DA OFERTA/PROCURA DESSA/POR ESSA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO E CONSIDERAÇÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO .....	116
5.3 ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS À LUZ DO PENSAMENTO FREIRIANO .....	125
<b>6 EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO UNIVERSAL A PARTIR DO SINGULAR: UM OLHAR COM ATENÇÃO ETNOGRÁFICA.....</b>	<b>135</b>
6.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	136
6.2 O CAMPO E AS PARTICIPANTES DE PESQUISA .....	139
6.3 DIRETRIZES PARA A GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	143
6.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....	145
<b>6.4.1 Observação .....</b>	<b>146</b>
<b>6.4.2 Diário de campo .....</b>	<b>150</b>
<b>6.4.3 Entrevista .....</b>	<b>150</b>
<b>6.4.4 Análise/pesquisa documental .....</b>	<b>152</b>

<b>7 OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA NOS ESPAÇOS ESCOLAR E EXTRAESCOLAR: EM BUSCA DE COMPREENDER AS PARTICULARIDADES DO COTIDIANO DAS ALFABETIZANDAS.....</b>	<b>153</b>
7.1 DESCRIÇÃO DOS PERFIS .....	154
7.1.1 Em busca de apresentar <i>E.</i> ....	154
7.1.2 Em busca de apresentar <i>M.</i> ....	155
7.1.3 Em busca de apresentar <i>MG.</i> .....	156
7.2 OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA EM ESPAÇOS ESCOLAR E EXTRAESCOLAR EMPREENDIDOS PELAS ALFABETIZANDAS ADULTAS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA.....	157
7.2.1 Os usos sociais da escrita no espaço escolar: inserções nas ações de escrita escolarizada empreendidas por <i>E., M. e MG.</i> .....	158
7.2.2 Os usos sociais da escrita no espaço extraescolar: inserções em <i>eventos de letramento</i> na rotina de <i>E., M. e MG.</i> ....	180
7.2.3 Usos da escrita o cotidiano extraescolar: o não compartilhamento por parte dessas senhoras de determinados <i>eventos</i> recorrentes e significativos no entorno de grafocentrismo de que tomam parte.....	200
<b>8 A INSERÇÃO EM PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO: MOTIVAÇÕES, DEMANDAS E EXPECTATIVAS DISCENTES .....</b>	<b>205</b>
8.1 AS MOTIVAÇÕES DAS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA A RECORREREM A UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR A FIM DE PARTICIPAREM DE UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO.....	205
8.2 DEMANDAS PROFISSIONAIS, FAMILIARES E SOCIAIS MAIS AMPLAS: IMPLICAÇÕES POSSÍVEIS.....	219
8.3 EXPECTATIVAS ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES EVIDENTES .....	225
<b>9 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROGRAMA, DA GESTÃO ESCOLAR E DA AÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E NA INSERÇÃO EM NOVOS EVENTOS DE LETRAMENTO POR PARTE DAS ALFABETIZANDAS .....</b>	<b>231</b>
9.1 A CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E A INSERÇÃO EM NOVOS EVENTOS DE LETRAMENTO POR PARTE DAS ALFABETIZANDAS: A CONFIGURAÇÃO E O PAPEL DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO EM ESTUDO NESSE EMPREENDIMENTO.....	232

9.2 A CONFIGURAÇÃO/AÇÃO DO NÚCLEO DE ESCOLARIZAÇÃO: ATENDIMENTO OU RESSIGNIFICAÇÃO ÀS/DAS EXPECTATIVAS DISCENTES?.....	248
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>265</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>273</b>
Referências <i>on-line</i> .....	283
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	285
ANEXO B – Entrevista realizada com vistas a definir participantes da pesquisa..	286
ANEXO C – Eixos para entrevista realizada na casa das participantes .....	287
ANEXO D– <i>Notícia</i> xerografa de material didático trabalhada em aula .....	292
ANEXO E– Atividades atinentes à notícia realizadas em aula .....	293
ANEXO F– <i>Letra de música</i> xerografada de material didático trabalhada em aula	294
ANEXO G– Textos trabalhados em aula sem identificação possível do suporte...	295
ANEXO H– Atividades atinentes aos textos com eixo na <i>urbanização</i> .....	296

# 1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO: A APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E DA ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

*Os peixes disseram para a tartaruga:*

*“Não nos diga o que não é. Nos diga o que é”.*

*“Não consigo”, disse a tartaruga:*

*“Não tenho uma língua para descrever isso”.*

*(Street, 2010 – excerto de história de autor desconhecido)*

Estamos inseridos em um contexto crescentemente mais grafocêntrico (FISCHER, 2006) e essa realidade acaba por cercar, por um lado, e alargar, por outro, nossas ações, a depender do domínio que temos da leitura e da escrita em usos de natureza diversificada. Assim, mesmo em se tratando dessa nova configuração em que a modalidade escrita da língua ganha especial espaço, existe ainda um grande número de pessoas no Brasil que fica à margem do processo de produção e usufruto dos bens sociais por não ter se apropriado, de modo efetivo e em seu próprio benefício, de muitas dentre as práticas de leitura e escrita. A marginalização dessa parcela da população constitui, para as principais agências de letramento – escola e universidade –, em determinados contextos socioeconômicos e culturais, uma agenda desafiadora (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008).

Embora não haja compartilhamento de um conjunto de *eventos de letramento* valorizados socialmente (HEATH, 2001 [1982]) por parte dessas pessoas, as dificuldades impostas por sociedades grafocêntricas não devem significar que adultos analfabetos ou pouco escolarizados não possam desenvolver estratégias que lhes permitam *sobreviver* e se mover nesses meios urbanos, ainda que evidentemente não advogemos em favor de vivências de algum modo circunscritas, quer pelo não domínio da escrita, quer por questões de natureza socioeconômica mais ampla ou, inequivocamente, pela associação de ambos os fatores.

Pensar essa realidade contextual grafocêntrica e as estratégias desenvolvidas por essas pessoas adultas analfabetas ou pouco escolarizadas acaba por englobar questões como as relações de exclusão e inclusão às quais são submetidos os alfabetizando, tanto quanto a natureza dos programas de alfabetização e suas bases teóricas, o que remete às diferentes concepções que norteiam a alfabetização de adultos, bem como às interveniências da alfabetização em questões de acessibilidade social, empregabilidade, construção identitária etc. Implica, também, a compreensão da escolarização como uma dentre as

estratégias para a ampliação da mobilidade e inserção dessas pessoas nesses espaços, mas seguramente não a única.

Nessa discussão importa considerar que a realidade das sociedades urbano-industriais impõe aos governos a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas, no campo educacional, atentas a essa população. Trata-se de iniciativas a serem empreendidas em todos os países, independentemente de seu nível de desenvolvimento industrial (KLEIMAN, 2001b), tendo presente que o desencadeamento de programas educacionais sensíveis a essas populações parece enriquecer-se quando contempla duas frentes: as pesquisas quantitativas e as pesquisas qualitativas. Por meio das grandes pesquisas quantitativas, é possível delinear de modo mais preciso como agir, em nível global, no âmbito macrocultural. Já os estudos acadêmicos qualitativos, especialmente os de tipo etnográfico, permitem conhecer as perspectivas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita, o que, por sua vez, favorece a avaliação do impacto das intervenções e, em alguma medida, faculta o traçado de tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de implementação desses programas (KLEIMAN, 2001b).

O estudo desses possíveis impactos tem relevância para a área de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o estabelecimento de uma zona de contato e de relacionamento entre as formas dominantes, de prestígio, com as formas subalternas, não legitimadas, do letramento, poderia levar a programas de Educação Básica de Jovens e Adultos mais consequentes (KLEIMAN, 2001b). Nesse sentido, interessa “[...] compreender a complexidade inerente à formação de produtores de texto e à formação de leitores numa sociedade em que o acesso a esses bens culturais se encontra desigualmente distribuído, envolto em relações de poder e de luta hegemônica” (VÓVIO; DE GRANDE, 2010, p. 53).

Tendo isso em vista, constitui objeto desta pesquisa a modalidade escrita da língua no cotidiano extraescolar e escolar de adultos alfabetizando, moradores de Florianópolis – SC, inseridos no mercado de trabalho e participantes do *Curso de Educação de Jovens e Adultos – I Segmento* da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Tal recorte nos parece especialmente relevante por concebermos esses sujeitos na condição de integrantes de uma sociedade crescentemente mais centrada na escrita e por isso terem suas interações perpassadas por essa mesma modalidade da língua (ROJO, 2009a).

Esse estudo se insere na aérea temática que compreende a cultura escrita, privilegiando os aspectos inerentes à alfabetização e ao letramento, cujo enfoque está delimitado ao estudo da modalidade



escrita da língua no cotidiano extraescolar<sup>1</sup> e escolar<sup>2</sup> de mulheres<sup>3</sup> inseridas em um contexto social de grafocentrismo<sup>4</sup> e participantes de um programa público institucional de alfabetização de adultos – o *Curso de Educação de Jovens e Adultos – I Segmento* da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Importa que registremos que a condição de alfabetizadas dessas mulheres é delimitada pela condição *formal* de inserção em esfera institucional de ensino por parte delas ou, por outra, tais senhoras foram consideradas como alfabetizadas pelo fato de estarem inseridas no *primeiro segmento* do Curso de Educação de Jovens e Adultos que, em tese, se destina às séries iniciais de ensino e inclui a alfabetização. Os usos da escrita empreendidos por essas mulheres colocam, por vezes, em xeque tal *categorização*, o que fica claro ao longo do percurso analítico. Não é, no entanto, nosso objetivo com a pesquisa questionar tal categorização, tampouco *medir* habilidades de leitura e de escrita explicitadas por essas mulheres, como evidenciamos em nossa delimitação do objeto de pesquisa. Desse modo, ainda que elas dominem em maior ou menor grau o código alfabético, faremos remissão a elas como *alfabetizadas* em razão de sua inserção institucional.

A presente pesquisa encontra respaldo, entre outras questões, na ampla atenção que se tem sido conferido, em diferentes esferas da sociedade, à educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo desde a quinta edição da Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – Confinte<sup>5</sup>, realizada em julho do ano de 1997. Na ocasião, 1.500 representantes de 170 países comprometeram-se com o direito dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo da vida, concebida para além da escolarização e/ou da educação formal, incluindo as situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades

---

<sup>1</sup> Para as finalidades desta pesquisa, entendemos *cotidiano extraescolar* como a microcultura (ERICKSON, 1989) em que vivem esses homens e mulheres, constituída pelas diferentes esferas de atividade nas quais estão inseridos, cada qual com suas exigências, expectativas e objetivos específicos (TINOCO, 2008, p. 64).

<sup>2</sup> Já, por *cotidiano escolar*, entendemos a esfera escolar no sentido estrito e suas demandas específicas de uso da linguagem.

<sup>3</sup> Desde o resumo, vimos usando forma feminina para nos referirmos às participantes de pesquisa porque se trata de três senhoras, na faixa etária próxima ao espectro entre quarenta e cinquenta anos de idade.

<sup>4</sup> Por *contexto social de grafocentrismo*, entendemos uma cultura/sociedade perpassada por valores, normas e verdades “científicas”, produtos da escrita (TFOUNI, 2006b).

<sup>5</sup> As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas pela UNESCO periodicamente, a cada dez ou doze anos.

contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação<sup>6</sup>.

Essa preocupação em imprimir ao processo de ensino e aprendizagem um caráter social<sup>7</sup> mostrava-se pontual na década de 1950, época que “[...] testemunhou uma tendência crescente em se distinguir entre uma pessoa alfabetizada e uma pessoa funcionalmente alfabetizada [...]” (GRAFF, 1994, p. 76). O advento do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Inaf<sup>8</sup> segue essa tendência; ou seja, antes o enfoque dos indicadores e programas educacionais governamentais era a *alfabetização* dos indivíduos no sentido restrito do termo – domínio ou não do código alfabético em estruturas destituídas de contextualização social efetiva –, passando a se ocupar, como se dá com o Inaf, em focalizar os usos sociais da escrita, a despeito da artificialidade inerente a coletas massivas<sup>9</sup> de modo geral.

A alfabetização de jovens e adultos constitui preocupação institucional, move indicadores quantitativos e representa tema pulsante, robustecido a partir da segunda metade do século XX. Neste enfoque de pesquisa, é nosso propósito particularizar esse tema em três recortes distintos, a seguir especificados.

## 1.1 PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA: FOCO EM PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO

Os números acerca do alfabetismo/analfabetismo têm relevância por vivermos em uma sociedade em grande medida grafocêntrica e, portanto, nossa existência e o nosso modo de vida tendem a ser perpassados crescentemente pela escrita. Nesse contexto, as *práticas de*

---

<sup>6</sup> Por *educação para adultos*, entendemos o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual pessoas consideradas *adultas* pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda gama de oportunidades de educação informal e ocasional existente numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, versão portuguesa).

<sup>7</sup> *Caráter social* é entendido, neste estudo, como implementações para tornar a escola um ambiente em que se produzem e se legitimam ações de cidadania.

<sup>8</sup> Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf) criado pelo Instituto Paulo Montenegro/Ibope, em parceria com a organização não-governamental Ação Educativa, em 2001.

<sup>9</sup> O Inaf utiliza na pesquisa para fins de coleta de dados uma revista criada para tal, o que constitui, em grande medida, uma artificialização do suporte, mas avança em relação às formas de cômputo e caracterização dessas populações realizadas no passado (RIBEIRO, 2004).

*letramento* estão vinculadas a diferentes domínios de atividade (casa, escola, lugar de trabalho, igreja etc.), constituem-se a partir de uma rede de elementos e são situadas em *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994; STREET, 2003; OLIVEIRA, 2008).

As *práticas de letramento* podem ser entendidas como conceitos, modelos sociais respectivos à natureza que o *evento* possa ter, que o fazem funcionar e que lhe dão significado (STREET, 1988; 2000; 2003), ou como formas culturalmente aceitas de usar a leitura e a escrita que, por sua vez, são realizadas em *eventos de letramento* (BAYNHAM, 1995). Os *eventos de letramento*, então, envolvem não apenas o que as pessoas fazem – a ponta do *iceberg* de que trata Hamilton (2000) –, mas o que elas pensam sobre o que fazem e os valores e ideologias que estão subjacentes às ações com a escrita, isto é, implicam fatores ideológicos fortemente marcados – ou seja, as *práticas de letramento*, a base do *iceberg* segundo Hamilton (2000). Para Kleiman (2001 [1995]<sup>10</sup>, p. 21), “[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Essas práticas são, ainda, “[...] an the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event.”<sup>11</sup> (BARTON, 1994, p. 37).

*Eventos de letramento*, por sua vez, são quaisquer ocasiões em que parte da escrita está integrada à natureza das interações e de seus processos interpretativos (HEATH, 2001 [1982]), correspondem “[...] a qualquer sequência de ação, envolvendo uma ou mais pessoas, na qual a produção e a compreensão da escrita exercem um papel” (OLIVEIRA, 2008, p. 102). São as ações visíveis, fotografáveis dos participantes envolvendo ferramentas materiais (textos, por exemplo) (HAMILTON, 2000).

Considerando, então, a centralidade da escrita em nossa sociedade, instituída por esses *eventos de letramento* ancorados em *práticas de letramento*, propomos a primeira questão-problema: **Como se caracterizam os usos sociais da escrita nos contextos extraescolar e escolar das alfabetizadas adultas, participantes desta pesquisa,**

---

<sup>10</sup> Na referência desta obra de Angela Kleiman, assim como na referência da obra “Letramento: um tema em três gêneros”, de Magda Soares, ainda que as datas da edição que usamos e da primeira edição sejam muito próximas, manteremos a distinção porque entendemos que, na segunda metade da década de 1990, essas obras foram seminais no redirecionamento dos estudos sobre a modalidade escrita da língua no Brasil; a manutenção das duas datas tem, pois, razões de marcação histórica.

<sup>11</sup> “[...] as maneiras gerais com que cada cultura utiliza o letramento, modos nos quais as pessoas se baseiam num evento de letramento.” (BARTON, 1994, p. 37).

**inseridas em uma sociedade grafocêntrica?** Essa questão desdobra-se em outras questões: **De quais eventos de letramento tais alfabetizadas adultas participam em seu dia-a-dia? De que eventos de letramento, recorrentes e significativos no cotidiano extraescolar, essas mulheres informam não tomar parte pelo não domínio da escrita? Que implicações pessoais e sociais, segundo elas, essa eventual exclusão traz consigo?**

## 1.2 SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA: FOCO NAS EXPECTATIVAS DAS ALFABETIZADAS EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Mesmo inserida em uma sociedade grafocêntrica – reiteramos alusão feita na introdução deste texto – segundo Oliveira e Kleiman (2008, p. 8), “[...] existe ainda uma grande parcela da população brasileira que fica à margem do processo de produção e usufruto dos bens sociais por não usar, de modo efetivo e em seu próprio benefício, as práticas de leitura e escrita”. Tal situação representa às agências de letramento, como a escola e a universidade, bem como ao Estado, de forma mais ampla, um desafio.

Graff (1994, p. 27), a seu turno, entende que “[...] os lugares da alfabetização e da escolarização não são nem sacrossantos nem muito bem compreendidos”, ou seja, é fundamental o questionamento – mesmo que sem respostas que esgotem as possibilidades – sobre qual o lugar da alfabetização, sobre sua relevância e sobre seu efetivo papel no contexto social. Ainda de acordo com Graff (1994), esses questionamentos acerca da alfabetização encontram relativa dificuldade de trânsito pelas esferas escolar e acadêmica e em outros espaços sociais em função da supervalorização vigente tanto da alfabetização quanto da escolarização tomadas em si mesmas, muitas vezes entendidas como socialmente redentoras na imanência dos processos a que correspondem.

É central nos ditos de Graff (1994) que a alfabetização, assim como outras tecnologias, não corresponde, por si só, a um agente de mudança. As mudanças atreladas à alfabetização são, antes, mudanças dependentes dos indivíduos inseridos em determinadas conjunturas sociais, isto é, há questões socioeconômicas, culturais e históricas implicadas nessas mudanças e que precisam ser consideradas.

Paralelamente à questão das mudanças relacionadas à alfabetização, está o empreendimento político em criar consensos sobre a valoração social da alfabetização, possivelmente na busca de

manutenção de um entendimento histórico de que o domínio dos processos de escrita, por si só, representaria o acesso das diferentes populações a melhores condições de vida. Graff (1994, p. 50) polemiza a importância das funções integradoras e criadoras de hegemonia da alfabetização, as quais seriam instituídas por meio da escolarização formal. Nessas concepções criticadas pelo autor, parece implícita a consideração da escolarização e da alfabetização como meios para a promoção de valores, atitudes e hábitos considerados essenciais para a manutenção da ordem social. Compartilhamos com Graff (1994) a compreensão de que, se entendidas sob essa perspectiva, escolarização e alfabetização assumem uma dimensão, sob vários aspectos, *adestradora*. Já quando concebidas como *redentoras* das mazelas sociais, ganham uma face mitificadora pouco consistente.

Entendemos ser inequívoco o papel da escolarização na ampliação dos saberes das diferentes populações, o que, no entanto, não constitui sinônimo da redenção dessas populações, redenção essa concebida à luz de um ideário prototípico de sociedade, cuja ancoragem tende a ser o tipo de vida das elites escolarizadas; ou seja, alfabetizar em massa os sujeitos inseridos em entornos de analfabetismo seguramente não constitui, por si só, garantia de qualificação de vida desses mesmos sujeitos, até porque a concepção de qualificação não pode ser delineada sob um viés universalizante e abstrato.

Com relação a programas institucionais massivos de alfabetização, Street (2003) entende que o objetivo não deveria ser simplesmente aumentar o número de alunos aprovados em testes de alfabetização, mas expandir as práticas comunitárias na área do letramento. O autor entende, ainda, como nodal às campanhas de alfabetização considerar as *práticas de letramento* existentes e de que maneira essas práticas podem ser relacionadas às *práticas de letramento* introduzidas por aqueles que desenvolvem as campanhas.

Outra questão interessante, abordada por Street (2003), é o caráter ideológico dos programas institucionais. De acordo com o autor, “[...] até mesmo a aquisição inicial do letramento [escolar], que se dá [...] através de programas específicos, é sempre ideológica, ao mesmo tempo em que envolve habilidades técnicas e conhecimento. E isso tem implicações para o desenho e para a oferta de programas de letramento para adultos [...]” (STREET, 2003, p. 9). Por outro lado, ainda segundo o autor, os próprios adultos que frequentam cursos de alfabetização mostram-se resistentes à possibilidade de que lhes seja negado acesso à linguagem e ao letramento do poder. Escreve Street (2003, p. 4):

Sempre que surgem campanhas de alfabetização para levarem letramento para os analfabetos – “luz para a escuridão”, como freqüentemente se caracteriza – começo a imaginar em primeiro lugar quais práticas locais de letramento poderiam existir, e como se poderiam relacionar às práticas de letramento introduzidas por aqueles que desenvolvem as campanhas. Em muitos casos, as formas exógenas de letramento terminam por não “pegar” – poucas pessoas frequentam as aulas, e os que aparecem terminam desistindo, precisamente por serem práticas de um grupo de fora e com freqüência estranho [...] Ainda que, a longo prazo, muitas pessoas do local desejem efetivamente modificar as suas práticas de letramento, adotando algumas outras, associadas à sociedade ocidental ou urbana, a imposição crua dessas últimas, que marginalizam e negam a experiência local, provavelmente terminará por afastar até mesmo aqueles que inicialmente estivessem motivados.

Ainda em relação aos propósitos dos programas institucionais massivos de alfabetização, duas questões, levantadas por Graff (1994), merecem especial atenção no contexto desta pesquisa: primeiramente, esses indivíduos, em situação de não domínio dessa tecnologia, são menos ‘úteis’ e têm *performance* inferior nas esferas em que circulam? E, uma segunda questão implicada na anterior: a alfabetização é efetivamente significativa, ou melhor, central para a *performance* desses adultos nas esferas ocupacional, econômica e social? Subjacentemente a essas questões parece grassar um ideário histórico de vinculação biunívoca entre domínio do sistema alfabético e desenvolvimento socioeconômico. Graff (1994) questiona essas relações de causa e efeito e os propósitos sobre os quais se sustentam, o que discutiremos à frente.

A partir dessas considerações e dos questionamentos propostos por Graff (1994), enunciemos uma segunda questão de pesquisa: **O que motiva as mulheres envolvidas neste estudo a recorrerem a uma instituição escolar a fim de participarem de um programa de alfabetização?** Essa questão desdobra-se em: **Que demandas são depreensíveis nessa motivação? Quais são as expectativas dessas mulheres acerca do processo de alfabetização no qual buscaram se inserir?**

### 1.3 TERCEIRA QUESTÃO DE PESQUISA: FOCO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA PARA ESSAS MULHERES

Graff (1994) argumenta que o problema primeiro da alfabetização em programas institucionais e via escolarização é o conceito de *alfabetização* tomado por si só. Segundo ele, debates e discussões dificilmente consideram o que quer dizer “alfabetização”. Isso faz com que esses debates e discussões e, a nosso turno, muitos dentre os programas de alfabetização que surgem a partir de tais debates e discussões, sejam invalidados desde o princípio e que os indicadores não revelem efetivamente muito sobre habilidades alfabéticas (habilidades básicas de ler e escrever) por não haver compreensões efetivamente consensuais sobre o que seja alfabetização.

Segundo Ferreiro (2003), é axial na alfabetização que esse processo seja compreendido não como um estado, mas como um percurso que tem início em fases iniciais da história dos sujeitos. Para a autora, porém, o modelo vigente de alfabetização desconsidera que, embora os sujeitos tenham como agência de alfabetização oficial a escola, tanto adultos quanto crianças, ao ingressarem no processo de alfabetização formal, já contam com um arsenal cultural que deve ser considerado na escolarização.

Ainda, segundo Ferreiro (2003) – no que respeita a essa questão e permeia a crítica que a autora faz aos processos associacionistas –, os defensores do método fônico não levam em conta um dado que se mostra fundamental, que é o nível de conscientização do indivíduo sobre a escrita. O paradigma fônico parece estar em franco retorno hoje, sustentando-se em descobertas neurocientíficas (DEHAENE, 2007; SCLiar-CABRAL, 2009), e, ao comparar aprendizes de agora com aprendizes de outras épocas – segundo esse discurso, quando se ensinava pelo método fônico, as crianças se alfabetizavam –, parece não focalizar a forma como as vivências sociais contemporâneas – sobretudo quando mediadas pelas tecnologias – requerem dos sujeitos a experimentação da modalidade escrita da língua no cotidiano, a despeito de não dominarem o sistema alfabético; essa é *uma* em um conjunto de características que distinguem o ser humano de hoje daquele de algumas décadas atrás. Logo, ao que parece, o discurso de retomada de posturas de eficiência que, em tese, teriam sido abandonadas com o advento do pensamento construtivista, não contempla em boa medida a historicidade dos aprendizes. Voltaremos a essa discussão no aporte teórico desta dissertação.

Considerando as diferentes acepções de *alfabetização*, Tfouni (2006a) propõe duas formas distintas de compreensão e significação do termo. Na primeira delas, a alfabetização é vista como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita; na segunda, como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes.

A primeira das concepções trata a alfabetização, ao contrário do que sugere Ferreiro (2003), como um processo para aquisição de habilidades vinculadas ao domínio do código alfabético. Essa concepção é corroborada, também, via objetivos institucionais e desconsidera, por exemplo, que as habilidades necessárias para ler um jornal têm implicações diferentes das habilidades requeridas para ler um manual técnico para instalação de eletrodomésticos, por exemplo, ainda que comunguem o necessário domínio do código alfabético. “Muitas vezes se descreve o processo de alfabetização como se ele fosse idêntico aos objetivos que a escola se propõe enquanto lugar que alfabetiza” (TFOUNI, 2006a, p. 15).

É importante pontuar, ainda, que alfabetização, sob esse ideário, propõe-se neutra, ou seja, é apresentada como destituída de seu caráter ideológico. “O ato de alfabetizar ocorre somente como parte das práticas escolares, conseqüentemente ignoram-se sistematicamente as práticas sociais mais amplas nas quais a leitura e a escritura são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso” (TFOUNI, 2006a, p. 16).

A outra concepção de alfabetização é o chamado *processo de representação*. Nessa concepção,

[...] não é o código, tomado na acepção simplista da representação gráfica dos sons da fala, que o sujeito precisa dominar ao ser alfabetizado. É, antes, todo um sistema complexo, sócio-histórico e cultural, em que as práticas discursivas letradas circulam, além de levar em consideração o funcionamento da escrita e as finalidades para as quais ela é dirigida nas interações sociais (TFOUNI, 2006a, p. 19).

Quando da alfabetização via educação formal tomada de acordo com essa segunda concepção, a reconstrução crítica da história, da cultura e das práticas de letramento da comunidade a que pertencem os alunos seria uma alternativa de construção conjunta de uma aprendizagem significativa, que lhes permitiria chegar “[...] aos



conhecimentos valorizados pelas classes dominantes sem a doutrinação decorrente das abordagens tradicionais, com o olhar crítico e a disposição necessária para converter o conhecimento em ação cidadã” (TINOCO, 2008, p. 72).

Tendo presente as diferentes formas de conceber o encaminhamento dos processos de alfabetização, tecemos uma terceira questão de pesquisa: **Em que medida o programa de alfabetização do qual as alfabetizandas adultas participantes deste estudo tomam parte tem lhes facultado e/ou favorecido a construção de novas práticas de letramento e, por via de consequência, sua inserção em novos eventos de letramento?** Essa questão desdobra-se em: **Como se configura o núcleo de escolarização em questão para atender às expectativas dessas mulheres em relação ao processo de alfabetização? Esse núcleo de escolarização assume como papel atender a expectativas dessas alfabetizandas e/ou propõe-se a ressignificar essas expectativas? Em que medida e de que forma?**

A partir dessas questões, buscamos essencialmente entender, na atual configuração das classes de alfabetização de jovens e adultos, qual o papel de um núcleo de escolarização dessa natureza e por quais vias a construção do conhecimento pode se dar nesses contextos socioeconômicos e culturais, considerando as especificidades dessas populações no que respeita a sua inserção microcultural<sup>12</sup> (ERICKSON, 1989). A presente pesquisa toma, assim, como objeto *eventos e práticas de letramento* nos quais se inserem alfabetizando adultos, em contextos grafocêntricos, participantes de programa de alfabetização institucional.

Constitui, dessa forma, objetivo desse estudo **compreender como se caracterizam os usos sociais da escrita nos contextos extraescolar e escolar das alfabetizandas adultas** participantes desta pesquisa, inseridas em uma sociedade grafocêntrica, bem como **identificar quais as motivações de tais mulheres ao recorrerem a uma instituição escolar** a fim de participarem de um programa de alfabetização, **descrevendo analiticamente em que medida e/ou de que forma o programa de alfabetização** do qual as alfabetizandas adultas participantes deste estudo tomam parte **tem lhes facultado e/ou favorecido a construção de novas práticas de letramento** e, por implicação, sua inserção em novos *eventos de letramentos*.

---

<sup>12</sup> Por *microcultura*, para as finalidades deste estudo, entendemos, à luz de Erickson (1989), o entorno social em que se dão as vivências cotidianas dos sujeitos, implicando casa, vizinhança, escola, igrejas e espaços afins.

Configuram-se como objetivos específicos caracterizar analiticamente *eventos de letramento* de que tais alfabetizandas adultas participam em seu dia-a-dia; identificar de quais *eventos de letramento*, recorrentes e significativos no cotidiano extraescolar, essas mulheres informam não tomar parte pelo não domínio da escrita; depreender que implicações pessoais e sociais, segundo elas, essa eventual exclusão traz consigo; descrever analiticamente que demandas profissionais, familiares e de outra natureza são depreensíveis em se tratando da motivação para a inserção em esfera escolar institucionalizada dessas senhoras; identificar quais são as expectativas dessas mulheres acerca do processo de alfabetização no qual buscaram se inserir; descrever analiticamente a configuração do núcleo de escolarização em questão para atender às suas expectativas em relação ao processo de alfabetização; e, depreender se tal núcleo de escolarização assume como papel atender a expectativas dessas alfabetizandas e/ou propõe-se a ressignificá-las e em que medida e de que forma isso é feito.

Tais objetivos encontram respaldo em alusões bastante recorrentes, na mídia<sup>13</sup>, sobre o compromisso governamental com a diminuição dos números de analfabetos e de analfabetos funcionais que, se contrapõem a autores, como Graff (1994), que veem as medidas que visam a alfabetização massiva como ações políticas governamentais, na maioria das vezes, pouco consequentes.

A despeito de todo o esforço governamental em diminuir os números, dados do IBGE do ano de 2010<sup>14</sup> revelam, em se tratando de nível educacional, números que dão conta de 144.823.504 pessoas com mais de quinze anos no país, das quais 130.882.775 declararam, por ocasião da pesquisa, serem alfabetizadas. Do total de maiores de quinze anos, então, 13.940.729 adultos foram admitidos como analfabetos<sup>15</sup> pelo censo. Esse número compreende, ainda, quase 10% da população nessa faixa etária.

É imprescindível considerar, ainda, os números de indicadores como o Inaf<sup>16</sup>, por exemplo, que tomam os indivíduos não a partir da

---

<sup>13</sup> A exemplo: LOURENÇO, Júlia A. *O recuperador de sonhos*. Diário Catarinense, DC na sala de aula, Florianópolis, p.12, ago./2009.; e ainda: *A cidadania ameaçada pelo analfabetismo*. Correio do Povo, Opinião, Porto Alegre, p.4, out./2009.

<sup>14</sup> Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>, acesso em 16/07/2011.

<sup>15</sup> Por ocasião da finalização desta dissertação, não haviam sido disponibilizadas, ainda, pelo IBGE, as amostras por tema, tal qual ocorreu no Censo de 2000, não podendo ser empreendidas discussões mais aprofundadas acerca da inserção escolar desses sujeitos. Esperamos que tais discussões possam ser empreendidas na tese de doutoramento.

<sup>16</sup> Disponível em [www.ipm.org.br/.../inaf\\_brasil2009\\_relatorio\\_divulgacao\\_final.pdf](http://www.ipm.org.br/.../inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf), acesso em 23/04/2010.

escolarização, mas dos usos que fazem efetivamente da escrita. Esses números informam um contingente populacional de analfabetos<sup>17</sup> da ordem de 7% na última edição do indicador (2009), de 21% de alfabetizados no nível rudimentar, de 47% no nível básico e de 25% no nível pleno. Desde a primeira edição (2001/2002) até a última (2009), o Inaf tem apresentado alterações positivas quanto ao decréscimo nos números de analfabetismo (de 12% para 7%), de alfabetismo rudimentar (de 27% para 21%) e de alfabetismo básico (de 34% para 47%). Os números do alfabetismo pleno, no entanto, têm se mantido entre 25% e 28%.

É importante pontuar que, assim como os dados do IBGE analisados nesse estudo, a pesquisa do Inaf tem como participantes brasileiros com mais de quinze anos. O Inaf, no entanto, limita a sujeitos de até 64 anos a participação no estudo. São considerados, nessa abordagem, *analfabetos funcionais* os sujeitos que se encontram nos dois primeiros níveis, ou seja, os *analfabetos* e os *alfabetizados rudimentarmente*, o que compreendia, por ocasião do levantamento realizado no início desta década, a 39% da população participante e compreendeu, no último levantamento, 28% da população.

Analisando, então, os dados do IBGE e do Inaf, é nodal a diferença de porcentagem entre os informantes considerados analfabetos nas duas pesquisas – menos de 10% no censo do IBGE 2010 e 28% para o Inaf. É certo, evidentemente, que parte dessa diferença se deve ao tipo de abordagem adotado por cada um desses indicadores<sup>18</sup>. Importa, nesse ponto, buscar construir inteligibilidades acerca dos cursos de alfabetização, quer sejam os regulares ou os de educação de adultos, compreendendo em que medida têm facultado a seus alunos o uso efetivo da escrita em sua microcultura e, paralelamente, a ampliação do trânsito e da inserção efetiva desses sujeitos por/em esferas da atividade humana distintas das suas<sup>19</sup>.

Interessados nessa questão, estudiosos brasileiros apontam para a necessidade de estudos de cunho etnográfico sobre o impacto da

---

<sup>17</sup> As especificações de cada nível serão apresentadas no primeiro capítulo teórico desta dissertação, intitulada *A(na)lfbetismo adulto: histórico, indicadores e programas*.

<sup>18</sup> Um tratamento mais pormenorizado sobre as diferentes abordagens do Inaf e do IBGE será realizada em seção denominada *Indicadores de alfabetismo em nível nacional e em Santa Catarina* mais a frente.

<sup>19</sup> Tal discussão poderia se reportar, aqui, a dados da *amostra de educação* do IBGE (2010), que apresenta números sobre a inserção em turmas de escolarização formal e de EJA por parte dos participantes; porém essa discussão deverá ser empreendida por ocasião da tese de doutoramento, quando as amostras por tema deverão ter sido divulgadas pelo IBGE, o que não aconteceu até o momento da finalização desta dissertação.

alfabetização de adultos via programas institucionais, a exemplo Kleiman (2001b, p. 270):

Para o pesquisador, há muito pouca documentação sobre os potenciais impactos das práticas culturais dos grupos de aprendizes adultos nos programas e nas pesquisas desenvolvidos nas agências religiosas, nos órgãos federais estaduais e municipais, nas ONGs (podemos imaginar que talvez seja porque essas repercussões, desafortunadamente, não existam).

Ainda segundo Kleiman (2001b, p. 272), iniciativas internacionais têm focalizado essa necessidade de estudos que considerem as realidades locais. Segundo a autora, é necessário

[...] se desenvolver pesquisa aplicada para a produção de acervo de conhecimento localmente produzido. Esses acervos serviriam, subsequentemente, como fonte e instrumento para a elaboração de modelos e programas locais e para a formação e educação continuada de alfabetizadores de adultos, que tanto poderiam disseminá-los como construir conhecimentos com base neles.

Cerutti-Rizzatti (2009, p. 6), por sua vez, corrobora esse postulado:

Uma descrição analítica dos usos que analfabetos [estendemos a afirmação para alfabetizandos] fazem da escrita em seu cotidiano nessas [...] sociedades seguramente é foco de interesse de quem se ocupa de entender o que as pessoas fazem com a escrita em sua vida cotidiana e a que se presta essa modalidade em se tratando de ação humana.

Considerando os objetivos/desafios das iniciativas educacionais institucionais no que tange à alfabetização, Henriques e Ireland (2005, p. 357) afirmam que

Os desafios centrais do MEC/Secad, hoje, estão em saldar a enorme dívida histórica do país no tocante

à educação, comprometendo-se com a democratização dos sistemas de ensino e a criação de instrumentos que garantam a educação para todos como direito humano fundamental. Não se trata apenas de oferecer alfabetização ou escolarização por um curto tempo, mas fazer valer os sentidos da EJA [que entendem] a educação como chave para o século XXI e consideram a humanização dos sujeitos como uma resultante de aprendizagens que se dão ao longo de toda a vida.

Experiências de implicações etnográficas que temos vivenciado em salas de aula de cursos de alfabetização de jovens e adultos, porém, sugerem haver aparente paradoxo entre o que é proposto pelos modelos de educação de jovens e adultos, que, em tese, teriam a função de co-construir um alargamento dos usos sociais da escrita em se tratando dessas populações, e as necessidades que levam esses adultos às salas de aula muitos anos depois do momento e do tempo tidos como adequados do ponto de vista da idade escolar (FREIRE; MACEDO, 2006 [1990]).

Parece-nos evidente que em nada contribui para esse alargamento – quer seja no âmbito profissional, social, familiar etc. – trabalhar em processos de alfabetização com modelos universalizantes, construídos *a priori* a despeito dos letramentos locais (STREET, 2003), modelos caracterizados por *enfoques gramaticais assépticos*, por *textos descolados dos usos sociais da modalidade escrita*, por *textos extraídos de seus suportes originais* e pela *prevalência de textos canônicos*, isso em detrimento de trabalhar em contextos de sentidos, privilegiando gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003 [1952/53]) que, em alguma medida, tenham relevância social para os envolvidos nesses processos educacionais.

Com relação aos programas de alfabetização, ainda, Freire e Macedo (2006 [1990]) afirmam que é necessário instituir campanhas de alfabetização que transcendam o atual debate a respeito da crise da alfabetização, o que significa dizer que é preciso pensar para além da ideia de que alfabetização é um processo mecânico simplesmente e que se trata da aquisição técnica de habilidades de leitura e de escrita. Temos, no entanto, presenciado, nos contextos em que nos é dado vivenciar experiências educacionais nessa área, uma incompatibilidade entre o que propõem os documentos parametrizadores ao afirmarem que, para ler e escrever, é necessário construir significados e produzir

sentidos<sup>20</sup>, entre as necessidades dos alunos, entre o propósito dos cursos e o que tem sido operacionalizado em salas de aula com cujos professores e alunos temos convivido<sup>21</sup>.

Interessou-nos, pois, para as finalidades desta pesquisa, analisar se o conjunto educacional, objeto do estudo de caso que empreendemos, por meio dos modelos que adotam para a alfabetização de jovens e adultos<sup>22</sup>, facultam a implementação dos usos sociais da escrita a que procedem os alfabetizandos com que trabalham, já que entendemos a escola como principal agência de letramento (KLEIMAN, 2001 [1995]) nesses casos, isto é, detentora de papel fundamental na diversificação dos *eventos de letramento* de que esses homens e mulheres participam. Mais especificamente em relação a esse estudo, em que medida a inserção na esfera escolar, portanto institucionalizada, faculta o acesso desses homens e mulheres a múltiplos *eventos de letramento*, objetivando o trânsito e a inserção em diferentes esferas da atividade humana e considerando as práticas de que já se apropriaram em seus entornos sociais.

Considerando o fato de vivermos em uma sociedade grafocêntrica e, com isso, nossas práticas serem necessariamente interpeladas pela escrita, independentemente de domínio formal do código, ou seja, mesmo indivíduos não alfabetizados podem ser considerados *letrados* nesta perspectiva (SOARES, 2003 [1998]), a relevância da pesquisa ancora-se em compreender o que efetivamente essa inserção em classe de alfabetização institucionalizada *significa* para esses sujeitos, tomados em suas singularidades sociais, culturais, políticas e econômicas, tanto quanto em seu tempo histórico.

Entendemos, ainda, que traçar a reconstrução crítica da história, da cultura e das *práticas de letramento*, da microcultura desses sujeitos, é ponto de partida para co-construção de uma aprendizagem significativa, que permita a síntese dialética entre *práticas de letramento globais* e *locais* (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008; STREET, 2003). Nesse sentido, julgamos que nossa pesquisa, dada sua *filiação* etnográfica, faculta a compreensão de implicações socioculturais e político-econômicas relevantes nesses contextos.

---

<sup>20</sup> Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

<sup>21</sup> Não nos reportamos, nesse ponto, especificamente, à turma que constituiu objeto de nossas observações nessa pesquisa, mas a turmas de EJA com as quais tivemos contato no percurso acadêmico e profissional como um todo.

<sup>22</sup> No caso específico da pesquisa, o *Curso de Educação de Jovens e Adultos – I Segmento* da Prefeitura Municipal de Florianópolis e suas diretrizes pedagógicas.

Os capítulos que seguem tratam dos aspectos históricos, indicadores e programas com o foco na Educação de Jovens e Adultos – *capítulo 2*; do fenômeno do letramento e dos conceitos relacionados a ele: modelos *ideológico* e *autônomo* de letramento, *eventos* e *práticas de letramento*, letramentos e as implicações na alfabetização tomada à luz desse conceito – *capítulo 3*; da alfabetização na perspectiva da acessibilidade social, da identidade e do empoderamento – *capítulo 4*; da alfabetização na dimensão das ações pedagógicas endereçadas à parcela adulta da população – *capítulo 5*; da metodologia adotada na pesquisa – *capítulo 6*; dos usos sociais da escrita nos contextos extraescolar e escolar das alfabetizadas adultas, participantes desta pesquisa, inseridas em uma sociedade grafocêntrica – *capítulo 7*; das motivações, demandas e expectativas das mulheres envolvidas neste estudo a recorrerem a uma instituição escolar a fim de participarem de um programa de alfabetização – *capítulo 8*; das possíveis contribuições do programa de alfabetização do qual as participantes tomam parte na construção de novas *práticas de letramento* e, por via de consequência, sua inserção em novos *eventos de letramento* – *capítulo 9*; e, por fim, das *considerações finais* acerca do estudo.





## 2 A(NA)LFABETISMO ADULTO: ASPECTOS HISTÓRICOS<sup>23</sup>, INDICADORES E PROGRAMAS

*A educação não vira política  
por causa da decisão deste ou daquele educador.  
Ela é política.  
(Paulo Freire, 2006 [1996])*

Tematizar a educação de jovens e adultos implica um esforço em mapear uma ação educativa rica em especificidades e complexidades. Num primeiro momento, então, é necessário assumir o que seguramente constitui uma obviedade: a impossibilidade de dar conta do todo desse complexo campo. Isso porque, na discussão do tema, estão implicadas questões de natureza social, histórica e cultural que extrapolam o contexto escolar da mesma forma que extrapolam a educação como é formalmente concebida no âmbito das instituições educacionais. Acerca da complexidade desse campo, Haddad e Di Pierro (2000, p. 108) entendem que a educação de jovens e adultos “[...] sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais”.

Iniciativas no campo da educação de jovens e adultos implicam processos que se desenvolvem em ambientes escolares – processos esses derivados, na maioria das vezes, de programas institucionais governamentais – ou fora desses mesmos ambientes em espaços de ensino e aprendizagem mantidos pela sociedade civil de modo relativamente sistematizado, passando as diferentes esferas nas quais esses mesmos jovens ou adultos se encontram inseridos, tais como esferas familiar, profissional, religiosa etc. Em se tratando desses últimos processos, que ocorrem fora da esfera escolar, existem iniciativas no âmbito da qualificação profissional, de telecomunicação, da educação sociocultural e política entre outros entornos afins, as quais têm implicações no que vimos discutindo no universo da *educação popular* (HADDAD; DI PIERRO, 2000). No âmbito deste estudo, no entanto, circunscrevemos nosso enfoque histórico aos processos

---

<sup>23</sup> Estamos cientes de que o conteúdo deste capítulo seria de maior relevância se fizéssemos convergir as discussões nele contidas com a configuração dos programas na historicidade do universo estadual e municipal, em uma leitura que traria novos elementos para a discussão. Dada a impossibilidade de fazer isso no tempo delegado ao Mestrado, é nosso firme propósito fazê-lo na tese de doutoramento.

institucionalizados voltados à educação de jovens e adultos, os quais têm lugar nas esferas escolares; assim, as iniciativas que envolvem a sociedade civil não serão tematizadas na historicização que segue.

## 2.1 BREVE HISTÓRICO DOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

Embora o maior zelo à educação de jovens e adultos tenha se consubstanciado a partir da segunda metade do século XX, a preocupação com essa demanda não é nova no Brasil. Ainda no período colonial, os jesuítas voltaram sua atenção a índios e escravos negros – a maior parte deles adultos –, tanto com o objetivo de evangelizar como com o objetivo de transmitir normas comportamentais e de ensinar ofícios necessários à economia colonial. Foram esses religiosos também que se encarregaram da criação de escolas para os filhos dos colonizadores (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Na verdade, segundo documento do Conselho Político de Pernambuco, o foco da ação educativa deveria ser os meninos e não os índios adultos (GALVÃO; DI PIERRO, 2007), já que os adultos eram considerados pouco interessados em questões religiosas, o que constituía o real objeto de ensino na época. Essa preocupação religiosa é confirmada pelo fato de gramática e catecismo, ou a cartilha e o catecismo, aparecem frequentemente compilados (GALVÃO; SOARES, 2010).

Depois da expulsão dos jesuítas em 1759, as iniciativas para educação de adultos voltaram a aparecer somente no Império, com a criação da primeira Constituição em 1824. Essa Constituição assegurava *instrução primária e gratuita para todos os cidadãos*, mas pouco se viu realizado em relação à ação educativa voltada aos adultos no período imperial, ficando apenas “[...] a inspiração iluminista que se tornou semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

A Constituição de 1891 contemplou uma concepção de governo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e nos Municípios. A cargo da União ficou o papel de motivar essas atividades, dado estar incumbida da responsabilidade maior com a educação secundária e com a superior (HADDAD; DI PIERRO, 2000), o que, entre outras questões, sugere zelo pela educação das elites socioeconômicas em detrimento da educação elementar da população em geral. Eram basilares ao ensino, naquele período, a Constituição do Império, algumas leis e o Código

Criminal (GALVÃO; DI PIERRO, 2007), além de ser pontual a preocupação com a manutenção da ordem social.

A despeito do desprestígio em relação ao ensino elementar, esse foi um período marcado por várias reformas educacionais com vistas à normatização e voltadas para minimizar a precariedade do ensino básico (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Afora essas reformas educacionais, a educação de adultos tinha um caráter filantrópico naquele momento histórico. O professor nada recebia pelas aulas ministradas aos adultos. Tal atividade tinha, portanto, *status* de missão, contribuindo para a “regeneração” do povo (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Os enfoques, que nortearam tais reformas, trouxeram poucos resultados efetivos em se tratando da implementação da educação primária e foi isso que evidenciou o censo de 1920. O recenseamento em questão, realizado trinta anos após o estabelecimento da República no país, apontou um índice de 72% de analfabetos.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), “[...] a Revolução de 1930 foi um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil [...]”, o que parece possível inferir no texto da Constituição de 1934 ao propor um Plano Nacional de Educação. O Plano em questão foi fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal e delimitou de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em se tratando de educação. Nesse plano, a União deveria incluir dentre a normatização “[...] o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110), o que, pela primeira vez, incluía a educação de jovens e adultos de maneira particularizada.

Em 1938, com a criação do Inep – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – foi regulamentada a preocupação com a redução sistemática do analfabetismo no Brasil. Ações internacionais corroboraram e ampliaram os esforços empregados nessa tentativa de redução do analfabetismo. Exemplo disso foi o fato de a Unesco, em 1945, ter denunciado desigualdades entre países e ter apontado para a centralidade da educação no processo de desenvolvimento das nações (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), ainda, o Estado brasileiro aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de jovens e adultos a partir de 1940, depois de uma atuação pouco significativa nesse campo durante todo o período colonial, o Império e a Primeira República. Os esforços subsequentes, nas décadas de 1940 e 1950, resultaram na diminuição do percentual anteriormente

mencionado de 72% para 46,7% nos índices de analfabetismo na população brasileira.

Seguindo essa tendência de ações internacionais com enfoque voltado à ação educativa com vistas ao desenvolvimento das nações, surgiu, em 1949, a primeira edição da Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte). Em Elsinore, na Dinamarca, num contexto de pós-guerra e de tomadas de decisões em busca pela paz, reuniram-se 106 delegados de 21 organizações internacionais e 27 países, sendo eles: Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, China, Dinamarca, Egito, Finlândia, França, Alemanha, Grã-Bretanha, Irã, Irlanda, Itália, Líbano, Holanda, Nicarágua, Noruega, Paquistão, Suécia, Suíça, Síria, Tailândia, Turquia, Estados Unidos. O Brasil não participou dessa primeira edição da conferência, mesmo tendo participado da Campanha em Beirute em 1948 e mesmo tendo sediado o Seminário Interamericano em 1949<sup>24</sup>.

Nesse evento, quatro comissões de delegados recomendaram que os conteúdos da educação de adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos; que os problemas das instituições e das organizações com relação à oferta fossem debatidos; que a educação de adultos fosse desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos; que se levassem em conta as condições de vidas das populações de modo a criar situações de paz e entendimento, entre outros aspectos afins<sup>25</sup>.

Em 1958, quando foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, essa preocupação com as especificidades da ação educativa dessas populações ganhou força. A tentativa de renovação pedagógica que se desenhava no âmbito do trabalho com jovens e adultos, porém, deve ser considerada dentro das condições de turbulência típicas do período que antecedeu o golpe militar. Nessa conjuntura, vários programas e campanhas no campo da educação de adultos surgiram e junto deles a tomada de consciência de que, paralelamente ao acesso aos conhecimentos universais por parte dessa demanda, a ação educativa representou também um veículo de

---

<sup>24</sup> Informações disponibilizadas no *site* governamental ([http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com\\_content&Itemid=103](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103), acesso em 14/03/2010).

<sup>25</sup> Informações disponibilizadas no *site* governamental ([http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com\\_content&Itemid=103](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103), acesso em 14/03/2010).

ação política junto a esses “atores sociais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Dois anos depois, em 1960, aconteceu a segunda edição da Confinteá, em Montreal, no Canadá. Essa edição da conferência teve como enfoque central o fato de o mundo estar em um processo de mudanças, de acelerado crescimento econômico e de intensa discussão sobre o papel dos Estados frente à educação de adultos. Na ocasião, reuniram-se 47 Estados-membros da Unesco, dois Estados como observadores, dois Estados Associados e 46 ONGs. Cada um dos países-membros elaborou um relatório nacional contemplando os seguintes tópicos: *natureza*, *objetivo* e *conteúdos* da educação de adultos; *lazer* e *atividades culturais*, *museus* e *bibliotecas*; *responsabilidade* para com a educação de adultos, entre outros itens afins<sup>26</sup>.

O principal resultado dessa segunda conferência foi a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), o período militar de 1964 compreendeu uma “[...] ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados”. A repressão, nesse contexto, atuou sobre programas educacionais cuja natureza política contrariava os propósitos do período militar. Já os programas de natureza conservadora eram consentidos ou estimulados, como o caso da ABC – Ação Básica Cristã – que acabou por ser um substituto dos programas excluídos.

A manutenção do enfoque na educação de jovens e adultos, no entendimento desses autores, em alguma medida precisava acontecer com vistas a perpetuar a ideologia do aparelho do Estado e em razão da atenção nacional e internacional que essas medidas instigavam, pela necessidade de apresentar respostas a um direito assegurado constitucionalmente.

Naquele momento histórico (início dos anos 1960), Paulo Freire criticava as bases sob as quais se construíam as campanhas de alfabetização propostas pelo governo federal e sugeria que as aulas para adultos deveriam basear-se na própria realidade dos alunos. Além disso,

---

<sup>26</sup> Informações disponibilizadas no *site* governamental ([http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com\\_content&Itemid=103](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103), acesso em 14/03/2010).

o educador indicava que o trabalho educativo deveria ser feito *com* o homem e não *para* o homem (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). O adulto não alfabetizado, segundo esse ideário, não poderia ser visto como alguém ignorante e, sim, como um produtor de cultura e de saberes. Por essa razão, “[...] um dos pressupostos em que se baseava a sua [de Paulo Freire] proposta de alfabetização era o de que a leitura do mundo precedia a leitura da palavra” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 45). Retomaremos o ideário de Paulo Freire à frente, neste texto.

Nesse contexto e tendo em vista a importância assegurada no âmbito das ações educativas aos adultos, surgiu o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização – em 1967. Criado pela Lei nº 5.379, como Fundação Mobral, a partir de um trabalho interministerial que visava substituir a Cruzada ABC, a qual naquele momento passou a ser objeto de crítica efetiva (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Tal campanha de alfabetização tinha como *slogan* para convocação de professores uma música que impingia à alfabetização de adultos a pecha da filantropia, já pontuada como característica desse tipo de iniciativa na história do Brasil. Eis o *slogan*: “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber.” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Ainda em 1969, o Mobral passou a se distanciar da proposta inicial cunhada a partir de objetivos pedagógicos que consistiam, basicamente, em acabar com o analfabetismo. Passou, então, a contemplar dois aspectos: configurar-se como uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e como um “[...] instrumento de segurança interna [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115), servindo, sob essa perspectiva e no entendimento desses autores, aos objetivos políticos do governo militar.

Em meio a alianças políticas, conquistadas boa parte delas com vistas à doutrinação política, o Mobral foi implantado com três características: o paralelismo em relação aos demais programas educacionais, a descentralização operacional por meio de Comissões Municipais espalhadas por quase todos os municípios do país e a centralização do processo educativo por meio da Gerência Pedagógica do Mobral Central, responsável por toda organização, programação, execução e avaliação do processo educativo, além do treinamento de profissionais para todas as fases de desenvolvimento do programa (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Num primeiro momento, a atuação do Mobral foi subdividida em dois programas: o Programa de Alfabetização (1970) e o PEI – Programa de Educação Integrada –, uma versão compactada da 1ª a 4ª

séries do antigo primário que seguiria ao processo de alfabetização. A partir desses dois programas, o Mobral propunha, em dez anos, acabar com a “vergonha nacional” (HADDAD; DI PIERRO, 2000), o analfabetismo. Em função da sua imposição e da pouca, ou nula, participação de educadores e de grande parte da sociedade, houve um crescimento intenso apenas durante os primeiros anos de sua implantação.

Com a autonomização do Mobral em relação às Secretarias da Educação, porém, o programa fugiu ao controle dos organismos públicos e passou a receber críticas. Como tentativa de superação dessas críticas, tal programa compreendeu processos de permanente metamorfose com vistas a tentar sanar a lacuna entre os objetivos primeiros de superação do analfabetismo e os frustrados resultados alcançados (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 116), ainda, “[...] uma parcela significativa do projeto educacional do regime militar foi consolidada juridicamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971”. O IV capítulo dessa LDB regulamentava o Ensino Supletivo que propunha construir uma nova concepção de escola baseada na escolarização não formal. O Ensino Supletivo, em linhas gerais, objetivava a recuperação do atraso escolar – implicado no que se concebia como *atraso social* – por meio desse novo modelo de escola.

Nessa mesma época, no ano de 1972, aconteceu, na cidade de Tóquio, no Japão, a terceira edição da Confintea, reunindo 82 Estados-membros, três Estados na categoria de observador (inclusive Cuba), três organizações pertencentes às Nações Unidas, 37 organizações internacionais. O enfoque dessa edição foram as temáticas de Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura, apostando nas premissas de que a educação de adultos teria como elemento essencial a aprendizagem ao longo da vida e que seria importante realizar esforços para fortalecer a democracia e preparar o enfrentamento mundial em se tratando da não diminuição das taxas de analfabetismo<sup>27</sup>.

A principal constatação da terceira edição da Confintea foi que a instituição escolar, por si só, não dava conta de garantir a educação integral e, por isso, adotou-se a ampliação do conceito de *sistemas de educação*, que passaram a abarcar as categorias de ensino escolar e

---

<sup>27</sup> Informações disponibilizadas no *site* governamental ([http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com\\_content&Itemid=103](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103), acesso em 14/03/2010).

extraescolar, envolvendo estudantes de todas as idades. Nessa edição, ainda, afirmava-se ser recente a preocupação com a educação como elemento central nos projetos de desenvolvimento e, portanto, como um investimento rentável<sup>28</sup>.

Essa edição da Confinteia aconteceu durante o período militar no Brasil, época em que o discurso e os documentos legais procuravam atrelar questões de democratização de oportunidades educacionais à manutenção do sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento, em uma notória evidência de tentar manter a ordem por meio da coerção. Exemplo dessa coerção governamental foi a repressão aos movimentos culturais populares e às atividades educativas que se davam a partir deles, sob pretexto de poderem desestabilizar o regime. O Mobral e o Ensino Supletivo foram meios de reconstruir a mediação governamental em setores populares na área da educação (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Ainda de acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 119), “[...] os anos posteriores à retomada do governo nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais”. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios, reconheceram-se efetivamente os direitos de jovens e adultos à educação fundamental e a responsabilidade do Estado em relação à oferta pública, gratuita e universal desse direito. O reconhecimento desse direito no plano jurídico, porém, não significou políticas públicas concretas nesse sentido (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Na verdade, a educação de jovens e adultos no período de redemocratização constituiu um paradoxo entre o universo jurídico e a vida prática. Nesse período, ainda, segundo Galvão e Soares (2010, p. 47),

Uma pluralidade de práticas e metodologias de ensino passou a ser utilizada, algumas das quais influenciadas pelas descobertas recentes da Psicologia, da Linguística e da Educação que, com os estudos de Emília Ferreiro e com os trabalhos sobre letramento, forneceram subsídios para a compreensão de como se processa a

---

<sup>28</sup> Informações disponibilizadas no *site* governamental ([http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com\\_content&Itemid=103](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103), acesso em 14/03/2010).



construção das hipóteses acerca da leitura e da escrita pelos sujeitos não alfabetizados.

Paralelamente ao período pós-regime militar no Brasil, aconteceu a quarta edição da Confinteia realizada em Paris, na França, em 1985. A centralidade nessa conferência foi a temática “Aprender é a chave do mundo” e contou com 841 participantes de 112 Estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONGs. Essa edição da conferência enfatizou a importância do reconhecimento do direito de aprender com o maior desafio para a humanidade. *Direito a aprender* entendido como aprender a ler e escrever, questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas. A conferência incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos terem suas passagens pelos bancos escolares com propostas didático-pedagógicas adequadas e com qualidade de ensino<sup>29</sup>.

O primeiro governo pós-regime militar marcou, no entanto, uma ruptura com a educação de jovens e adultos (doravante EJA) proposta até aquele momento. Essa ruptura foi marcada, especialmente, pela extinção do Mobral, programa que, por sua vez, ficou profundamente associado ao regime militar. Ainda em 1985, foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. A Educar manteve funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas político-pedagógicas, porém procurou incorporar as inovações sugeridas pela Comissão que em 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Outra quebra em relação ao Mobral foi a subordinação da Educar à Secretaria de ensino de 1º e 2º Graus do MEC. A Educar assumiu o papel de gerir, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo responsável pela EJA nacionalmente, atendendo a séries iniciais do ensino de 1º grau, com o objetivo de formar e aperfeiçoar educadores dessas demandas, produzir material didático, além de supervisionar e avaliar as atividades desenvolvidas. A Fundação, então, constituía um órgão de fomento e apoio técnico nesse nível educacional. O objetivo do governo era que as atividades desenvolvidas pela Fundação fossem paulatinamente sendo absorvidas pelos municípios e estados.

---

<sup>29</sup> Informações disponibilizadas no *site* governamental ([http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com\\_content&Itemid=103](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103), acesso em 14/03/2010).

Outra grande quebra, segundo Haddad e Di Pierro (2000), em relação à educação do período marcado pelo Mobral, foi a passagem da clandestinidade do regime militar para a visibilidade e influência que a educação popular passou a ter, porém o grande feito no campo educacional de jovens e adultos do período foi o artigo 208 da Constituição de 1988, que apreçoava o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade. Além disso, a Carta Magna estabeleceu um período de dez anos para a erradicação do analfabetismo e para a universalização do ensino fundamental, “[...] objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis de governo” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120). Essa meta, no entanto, acabou por não ser alcançada.

Anos mais tarde, em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, foi realizada a quinta edição da Confinteia. Sob o tema da aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade. O evento contou com a participação de mais de 170 estados membros, quinhentas ONGs e cerca de 1300 participantes. Foi uma conferência em que a mobilização atravessou fronteiras temáticas e de ação. Nela, os participantes reiteraram o direito dos cidadãos de todo o planeta à aprendizagem ao longo da vida, comprometendo-se com esse direito e concebendo aprendizagem para além da escolarização e/ou da educação formal, de modo a incluir as situações informais de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas, marcadas pela forte presença da escrita, dos meios de informação e comunicação<sup>30</sup>.

Neste início de terceiro milênio, o Brasil apresenta ainda elevados índices que apontam para o não domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas por cerca de vinte milhões de pessoas consideradas analfabetas absolutas e trinta milhões consideradas analfabetas funcionais (GALVÃO; SOARES, 2010). Neste milênio, em 2003, os Estados-membros da Unesco foram convocados a reexaminar os compromissos com a EJA firmados na Conferência de 1997. A reunião para o Balanço Intermediário da V Confinteia aconteceu em Bangcoc, influenciada pelo clima do Fórum Social Mundial<sup>31</sup>. Esse

---

<sup>30</sup> Informações disponibilizadas no *site* governamental

[http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com\\_content&Itemid=103](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103), acesso em 14/03/2010.

<sup>31</sup> O Fórum Social Mundial é um espaço de debate democrático de ideias, aprofundamento da reflexão, formulação de propostas, troca de experiências e articulação de movimentos sociais, redes, ONGs e outras organizações da sociedade civil. O primeiro encontro mundial, realizado em 2001, configurou-se como um processo mundial permanente. O Fórum Social Mundial não é uma entidade nem uma organização, tem um caráter não confessional, não governamental e

encontro foi uma chamada à responsabilização dos estados-membros com a finalidade de implementar a Agenda de Hamburgo, mencionada no parágrafo anterior, e como uma prévia da VI Confintea<sup>32</sup>.

A sexta edição da conferência foi realizada em Belém do Pará no Brasil, em dezembro de 2009, e contou com cerca de 1.500 participantes de 156 países-membros. Essa edição da Confintea determinou como crucial impulsionar o reconhecimento da educação e da aprendizagem de adultos como elemento importante e fator que contribui com a aprendizagem ao longo da vida, da qual a alfabetização constitui alicerce; e o cumprimento, com urgência e em ritmo acelerado, por parte dos governos, de levarem adiante a agenda de educação e aprendizagem de adultos, além de redobram os esforços para cumprir as metas de alfabetização determinadas em Dakar (2000)<sup>33</sup>.

Além disso, na ocasião, houve um apelo para que se redobrassem os esforços a fim de reduzir o analfabetismo em 50% – em relação aos níveis de 2000 – até 2015. Fez-se, também, um apelo pelo aumento de recursos financeiros e humanos especializados, da oferta de currículos relevantes, de mecanismos de garantia de qualidade e de uma redução na disparidade de gênero antropológico<sup>34</sup> na alfabetização<sup>35</sup>.

Atualmente parece haver no Brasil uma preocupação bastante evidente com a educação de jovens e adultos e, como consequência, com a redução do analfabetismo. Exemplo dessa preocupação é o *Curso de Educação de Jovens Adultos* da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC, que procura atender a essa demanda em nível

não partidário. Ele se propõe a facilitar a articulação, de forma descentralizada e em rede, de entidades e movimentos engajados em ações concretas, do nível local ao internacional, pela construção de um outro mundo, mas não pretende ser uma instância representativa da sociedade civil mundial. Disponível em:

[http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id\\_menu=19&cd\\_language=1](http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id_menu=19&cd_language=1), acesso em 03/11/2010).

<sup>32</sup> Informações disponibilizadas no *site* governamental

[http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com\\_content&Itemid=103](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103), acesso em 14/03/2010.

<sup>33</sup> Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar no Senegal em abril de 2000, evento que deu origem ao Marco de Ação de Dakar – documento de compromissos assumidos pelos países-membros da Unesco. Tais compromissos davam conta do comprometimento desses países-membros em alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT) para cada cidadão e cada sociedade. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>, acesso em 03/11/2010.

<sup>34</sup> *Disparidade de gênero antropológico* é aqui entendida como disparidade de acesso e permanência à/em processos institucionais de alfabetização por homens e mulheres.

<sup>35</sup> Informações disponibilizadas no *site* governamental

([http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com\\_content&Itemid=103](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php?view=article&id=386%3Ahistorico-da-confinteas&option=com_content&Itemid=103), acesso em 14/03/2010).

municipal. O Brasil tem tido saldo bastante positivo nessa caminhada em favor da redução do analfabetismo, mas este está longe de ser *erradicado*<sup>36</sup>.

## 2.2 INDICADORES DE ALFABETISMO EM NÍVEL NACIONAL E EM SANTA CATARINA

O IBGE apresentou, no ano de 2010, dados que revelam, em se tratando de nível educacional, números que dão conta de 144.823.504 pessoas com mais de quinze anos no país. Desse número, 130.882.775 declararam, por ocasião da pesquisa, serem alfabetizadas. Do total de maiores de quinze anos, então, 13.940.729 adultos foram admitidos como analfabetos pelo censo. Esse número compreende pouco menos de 10% da população nessa faixa etária<sup>3738</sup>.

É imprescindível considerar, ainda, os números de indicadores como o Inaf<sup>39</sup>, por exemplo – indicador ao qual já nos referimos em tópico anterior nesta dissertação –, que tomam os indivíduos não a partir da escolarização, mas dos usos que fazem efetivamente da escrita. O Inaf, realizado desde 2001, tem como metodologia entrevistas e testes cognitivos aplicados em amostras nacionais de duas mil pessoas representativas de brasileiros e brasileiras entre quinze e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país (INAF, 2009).

É objetivo do Inaf, com o levantamento, reunir informações sobre a existência, ou não, de correspondências entre o desenvolvimento do domínio e usos da escrita e as demandas sociais de leitura e escrita; o indicador tenciona avaliar a capacidade de acessar e processar

---

<sup>36</sup> Quando tematizarmos os estudos do *letramento* discutiremos as implicações de sentido do termo *erradicação*. Dados do IBGE do ano de 2000 dão conta de mais de 24 milhões de pessoas que declaram ser analfabetas.

<sup>37</sup> Retomamos nesse ponto dados já apresentados no *capítulo introdutório* dessa dissertação pela relevância que tais números têm também para essa discussão.

<sup>38</sup> Retomamos, ainda, a ressalva já mencionada nesse mesmo capítulo introdutório quanto à impossibilidade de empreendermos uma discussão mais ampla acerca das características educacionais da população brasileira pela não disponibilização, ainda, por parte do IBGE 2010, da *amostra de educação*. Tal discussão, acreditamos, será feita quando da redação da tese de doutoramento.

<sup>39</sup> Disponível em [www.ipm.org.br/.../inaf\\_brasil2009\\_relatorio\\_divulgacao\\_final.pdf](http://www.ipm.org.br/.../inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf), acesso em 23/04/2010.

informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas<sup>40</sup>.

Considerando essas capacidades requeridas nas ações cotidianas, o Inaf define quatro níveis de categorização de domínios e usos da escrita: *analfabetismo*, *alfabetismo de nível rudimentar*, *alfabetismo de nível básico* e *alfabetismo de nível pleno*. É considerada no nível de *analfabetismo* a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever, não tem as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional (INAF, 2009).

Quanto ao *alfabetismo de nível rudimentar*, corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou proceder a medidas de comprimento usando a fita métrica (INAF, 2009).

Já com relação ao *alfabetismo de nível básico*, as pessoas nesse nível são consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações (INAF, 2009).

Por fim, são consideradas no nível de *alfabetismo pleno* as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem *fato* de *opinião*, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos (INAF, 2009).

Na prática, são considerados, pelo indicador, *analfabetos funcionais* os sujeitos que se encontram nos dois primeiros níveis, ou seja, os *analfabetos* e os *alfabetizados rudimentarmente*, o que compreendia, em 2001/2002, a 39% da população participante e

---

<sup>40</sup> De acordo com descrição do indicador no *site* do Instituto Paulo Montenegro ([http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por), acesso em 28/03/2010).

compreendeu, em 2009, a um decréscimo desse número para 28% (7% de analfabetos *absolutos* e 21% de alfabetizados no *nível rudimentar*).

Os dados do Inaf (2009) dão margem para a compreensão de que, como é de se esperar, a escolarização constitui, como já mencionamos, o principal fator de promoção das habilidades de alfabetismo da população. Isso implica dizer que a escola é a principal agência de letramento (KLEIMAN, 2001 [1995]) – sobretudo em se tratando dos estratos sociais desprivilegiados socioeconomicamente –, condição que confere à escola a responsabilidade por conhecer e valorizar os *eventos de letramento* dos quais o alunado participa cotidianamente. Outra implicação, logicamente esperada, parece ser as relações entre maiores níveis de escolaridade e maiores chances de atingir bons níveis de alfabetismo, entretanto os resultados mostram também que nem sempre o nível de escolaridade garante o nível de habilidades em leitura e escrita que seria esperado para cada qual dos graus de ensino; essa é uma questão complexa à qual retornaremos em sessão à frente.

O Inaf registra, ainda, um aumento significativo em se tratando dessas habilidades desde o início das edições desse indicador. Seguindo uma corrente que relaciona a isso o enfoque governamental dado a essa modalidade, observamos que

[...] em programas de alfabetização de jovens e adultos, não só os alfabetizandos esperam ser alfabetizados segundo o modelo escolar de alfabetização – inadequado, porque se destina a crianças –, como os próprios programas e alfabetizadores tendem a replicar esse modelo (SOARES, 2003 [1998], p. 94).

Focalizando a dimensão estadual, Santa Catarina apresenta dados bastante favoráveis em se tratando da população alfabetizada. Os números apresentados pelo IBGE, em 2010, sobre o estado, dão conta de um total 6.248.436 pessoas, das quais 4.886.123 têm mais de quinze anos. Dentre os maiores de quinze anos, 4.683.540 foram declarados pela pesquisa alfabetizados, e 202.583, analfabetos. Comparativamente a outros estados do país<sup>41</sup>, esse número, como já registramos neste texto, é animador.

---

<sup>41</sup> Como, por exemplo, Acre (total da população com mais de quinze anos é de 486.329; desse número, 406.065 declararam ser alfabetizadas, e 80.264, não alfabetizadas); Ceará (total da população com mais de quinze anos é de 6.264.131; desse número, 5.087.493 declararam ser

O Estado de Santa Catarina, segundo informações da Secretaria de Estado da Educação, tem números que facultam comemoração no que se refere aos indicadores de alfabetização. É o segundo estado brasileiro com menor taxa de analfabetismo<sup>42</sup> - 3,86%; tem, além disso, o município brasileiro com menor taxa de analfabetismo segundo dados do IBGE de 2010<sup>43</sup> e possui municípios que receberam selo do MEC como livres do analfabetismo, dentre outros números<sup>44</sup>.

Grande parte do comemorado êxito educacional de Santa Catarina é relacionado, pelo Estado, às iniciativas de educação massiva, como o *Programa Brasil Santa Catarina Alfabetizado*<sup>45</sup> e, mais localmente, o *Curso de Educação de Jovens e Adultos*. Aquele programa é desenvolvido em parceria com o Governo Federal e consiste em uma tentativa de cumprir, entre outros objetivos, com as metas estabelecidas em encontros mundiais – como o Confinteia – por exemplo, que firmam como escopo a erradicação do analfabetismo como motor do desenvolvimento de países subdesenvolvidos, o que remete ao *mito do analfabetismo* de que trata Graff (1994). Esse, no entanto, é desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC e tenciona “[...] uma Educação que atende às diferenças, aos tempos e espaços de cada um, de cada uma e que ao mesmo tempo se pretende crítica e transformadora” (SME-PMF, 2008, p.4), proposta que remonta aos postulados de Paulo Freire, mesmo que isso não seja explicitado diretamente no documento.

### 2.3 O CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SC: FUNDAMENTOS INSTITUCIONAIS E BASES TEÓRICAS

A exemplo dos muitos programas criados com esse enfoque o *Curso de Educação de Jovens e Adultos* da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC tem equivalência ao Ensino Fundamental e foi construído pautado na premissa de que as pessoas que estudam na EJA procuram um curso diferente, visto que

---

alfabetizadas, e 1.176.638, não alfabetizadas); e Paraíba (total da população com mais de quinze anos é de 2.813.647; desse número, 2.197.038 declararam ser alfabetizadas, e 616.609, não alfabetizadas). Nos três exemplos, o número de declarantes como não alfabetizados é de cerca de 20%, enquanto o estado de Santa Catarina apresenta, números que dão conta de menos de 5% da população declarante na condição de não alfabetizada.

<sup>42</sup> Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 04/08/2011.

<sup>43</sup> Município de São João do Oeste com taxa de analfabetismo de 1,04%.

<sup>44</sup> Disponível em [www.sed.sc.gov.br/secretaria/](http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/). Acesso em 21/05/2010.

<sup>45</sup> Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/coordenadorias/497-coordenadoria-alfabetizacao-e-ampliacao-e-escolaridade>. Acesso em 04/03/2010.

[...] a maioria trabalha, tem família, muita responsabilidade, não pôde estudar na escola na época da infância e da adolescência. Algumas pessoas tiveram um passado difícil e não puderam concluir o ensino fundamental na idade apropriada. Portanto, a proposta da EJA tem que ser diferente e adequada ao seu grupo (SME-PMF, 2010, p.1)<sup>46</sup>.

Podem se inscrever nesse curso pessoas com quinze anos ou mais. Quanto à formação das turmas e a criação dos próprios núcleos de EJA, de acordo com o Artigo 7º da Resolução Nº 02/2010 que estabelece Normas Operacionais Complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 06/2010, Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e nº 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos

Caberá à Secretaria Municipal de Educação, conforme interesse e necessidade, implantar os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos para atender a demanda.

§ 1º As turmas de Educação de Jovens e Adultos serão constituídas conforme as seguintes orientações:

**I** - mínimo de 15(quinze) alunos para constituição de turma;

**II** - o primeiro segmento não poderá ultrapassar 25 (vinte e cinco) alunos frequentes;

**III** - o segundo segmento não poderá ultrapassar 30 (trinta) alunos frequentes;

**IV** - em caso excepcional, reconhecida as peculiaridades da clientela do primeiro segmento e interesse da SME, poderá ser autorizada a criação de turma com número inferior a 15 (quinze) alunos<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> Disponível em [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22\\_02\\_2010\\_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf). Acesso em 28/07/2011.

<sup>47</sup> Disponível em [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11\\_05\\_2011\\_12.08.55.735d2fbf7f7260f583b585211b7bdf60.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2011_12.08.55.735d2fbf7f7260f583b585211b7bdf60.pdf). Acesso em 26/07/2011.



Tal curso está organizado, assim, em dois segmentos: o *primeiro segmento* equivalente à alfabetização e às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; o segundo segmento equivalente às quatro últimas séries do Ensino Fundamental. A carga horária do curso é de, pelo menos, oitocentas horas de trabalho efetivo, por segmento, sendo que cada dia letivo corresponde ao máximo de quatro horas-aula. Desse total de horas, seiscentas horas (ou 75%) devem ser realizadas presencialmente e duzentas horas (25%) podem ser realizadas em caráter não-presencial<sup>48</sup>.

As horas-aula efetivamente não correspondem às horas de frequência. São consideradas horas-aula as que o aluno participou efetivamente das atividades, demonstrando qualidade e esforço. As turmas do curso são orientadas por um professor-orientador e contam, ainda, com assessoria de professores de áreas do conhecimento específicas. A partir do planejamento coletivo semanal e diário das aulas, podem ser propostas diversas estratégias, como cursos, oficinas, palestras por professores e pela comunidade, confraternizações, saídas pedagógicas, estudos dirigidos, atividades esportivas etc.<sup>49</sup>.

As horas não-presenciais são registradas a partir da participação em atividades sociais, culturais e esportivas na comunidade (mutirões, coral, grupos de dança, teatro, música); leitura de livros, jornais e revistas; síntese de filmes assistidos ou programas de televisão; idas a cinema e/ou ao teatro; participação em associações comunitárias; ida a cursos e palestras diversos; realização de atividades propostas pelos professores (atividades de casa, pesquisas na comunidade, entrevistas); passeios, saídas programadas a museus, parques etc. Tais horas não-presenciais (HNP ou HPE - Horas de Produção Externa) devem ser registradas no caderno de estudante do aluno e em planilha própria que é distribuída a todos os professores<sup>50</sup>.

Durante o curso, são realizadas pesquisas em pequenos grupos. Estas pesquisas originam-se de problemáticas do interesse e necessidade dos alunos. Tais pesquisas têm como princípios a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a autonomia, a

---

<sup>48</sup> Disponível em

[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22\\_02\\_2010\\_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf). Acesso em 28/07/2011.

<sup>49</sup> Disponível em

[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22\\_02\\_2010\\_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf). Acesso em 28/07/2011.

<sup>50</sup> Disponível em

[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22\\_02\\_2010\\_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf). Acesso em 28/07/2011.

responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a formação política, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, a sustentabilidade do planeta e a totalidade do conhecimento<sup>51</sup>.

Tanto nas aulas, como no processo de construção que dá origem à pesquisa, é objetivo motivar a leitura diária. Além de estímulo à leitura, o trabalho, nessa perspectiva, objetiva facultar ao aluno: identificar e avaliar suas próprias necessidades de conhecimento atuais, buscando soluções; problematizar e debater sobre o que estudar, sob que justificativa, sobre quais as dificuldades e avanços nas atividades realizadas, acerca das regras de convivência, regimento, direitos e deveres; autoavaliar-se responsabilmente; saber identificar, avaliar, valorizar e exercer seus direitos e deveres como cidadão; saber ler e se expressar com clareza, concisão, coerência, autonomia e fundamentação nas diversas formas de expressão humana; através de textos de vários tipos, dramatizações, representações, apresentações, soluções matemáticas etc.; entre outras questões<sup>52</sup>.

A avaliação desse processo se dá na perspectiva de melhoria de todo o processo educacional, ou seja, deve ser processual, permanente, dialógica e registrada de várias formas todos os dias. As avaliações se dão pela análise dos diários individuais, dos portfólios individuais, dos cadernos pessoais, dos cadernos de assessoramento das pesquisas, dos cadernos de turma, das produções textuais das aulas e dos projetos, das socializações parciais e finais dos trabalhos, dos pareceres descritivos do conselho de classe, das autoavaliações, das atas das assembléias deliberativas, reuniões e encontros pedagógicos, durante os assessoramentos dos professores nos pequenos grupos de pesquisa e em outros diversos instrumentos de avaliação criados conforme os interesses e necessidades. A intervenção dos professores nesta avaliação é considerada fundamental para a reorientação e o redimensionamento do processo. Os professores devem perceber as dificuldades e ajudar efetivamente na superação delas, seja com orientações individuais ou em grupo, seja com palestras para a toda a classe<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> Disponível em [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22\\_02\\_2010\\_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf). Acesso em 28/07/2011.

<sup>52</sup> Disponível em [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22\\_02\\_2010\\_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf). Acesso em 28/07/2011.

<sup>53</sup> Disponível em [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22\\_02\\_2010\\_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf). Acesso em 28/07/2011.

Quanto à certificação, essa precisa ser solicitada pelo próprio aluno, sendo que esse processo conta com cinco fases: (1) solicitação do interessado; (2) verificação de pelo menos oitocentas horas-aula efetivamente trabalhadas em atividades do Núcleo, sendo seiscentas horas presenciais e duzentas horas não-presenciais; (3) realização e apresentação de três pesquisas, sendo pelo menos duas em grupo; um relatório individual de aprendizagem e um relatório de auto-avaliação final, conforme modelo em prática; (4) reunião e discussão do interessado no conselho de classe sobre sua solicitação, relatórios e pareceres descritivos; e, (5) ratificação do aluno de seu interesse na certificação<sup>54</sup>.

Considerando a história da educação de adultos em contextos institucionalizados, os números apresentados por indicadores nacionais e estaduais e as muitas iniciativas internacionais e nacionais que visam à melhoria no acesso e na permanência de adultos em programas de alfabetização institucionalizados, que acabam por refletir no âmbito estadual, vemos dissonâncias entre todas essas iniciativas e os resultados efetivamente alcançados. Mesmo sendo o êxito de Santa Catarina superior ao da maioria dos estados brasileiros no que se refere à alfabetização de adultos, o desempenho do estado ainda está aquém das metas propostas em encontros internacionais, como Confintea, por exemplo. Pareceu-nos relevante, portanto, entender como se dá um dos processos de alfabetização institucionalizado mais recorrentes na capital do estado e como isso *significa* para os sujeitos nele ingressantes.

---

<sup>54</sup> Disponível em

[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22\\_02\\_2010\\_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_8.58.54.df4e8c71110b920b69b35009af5abac5.pdf). Acesso em 28/07/2011.



### 3 LETRAMENTO: ESPECIFICIDADES CONCEITUAIS E RELAÇÕES COM A ALFABETIZAÇÃO

*Está na incompletude  
a energia geradora da busca da completude  
eternamente inconclusa.  
(Geraldi, 2010)*

Pensar a educação no Brasil como um construto homogêneo parece-nos uma impropriedade, se não por outras razões, pela dimensão social e culturalmente múltipla do cenário nacional. Fazê-lo no âmbito da educação de jovens e adultos, consideradas as especificidades já arroladas anteriormente – histórias de vida, inserção social efetiva independentemente da escrita, percursos escolares pontuados por episódios de fracasso, necessidades práticas e imediatas acerca dos conhecimentos escolares etc. – possivelmente constitua impropriedade ainda maior.

Compreender essas especificidades, as motivações dos alfabetizandos, seus entornos culturais imediatos e em que medida a escola pode promover uma interface entre a sua realidade microcultural (ERICKSON, 1985) e o universo macrocultural em que se inserem, desenha-se como basilar para pensar ações educativas consequentes nesses contextos inerentemente heterogêneos. Considerar essa ampla gama de fatores favorece a ação educativa, mas não lhe assegura pleno êxito, isso porque estão envolvidas, nessas classes, questões que extrapolam a ação pedagógica. São questões de ordem particular, individual, relacionadas a historicidade desses sujeitos, as quais, mecanismos de pesquisa massiva, por sua própria natureza, não conseguem abarcar. Nesse sentido, a compreensão do lugar da alfabetização frente a esse fenômeno maior – o *letramento* – parece central à ação educativa.

Estão implicados no fenômeno<sup>55</sup> do letramento os usos que os sujeitos fazem da escrita em diferentes espaços sociais, em diferentes fases da vida, em diferentes esferas da atividade humana. Em nosso entendimento, a alfabetização é um dos *conteúdos* – entendido o termo como *contido em* – desse fenômeno maior que é o *letramento*, ou seja,

---

<sup>55</sup> Nesta e em outras passagens desta pesquisa, trataremos de *letramento* e de *alfabetização* como *fenômenos*, opção que se deve à compreensão das implicações sócio-históricas, socioeconômicas e políticas de ambos os processos, o que, em nosso entendimento, lhes confere uma dimensão que transcende essa mesma ideia de *processo*, para assumir uma conotação filosoficamente mais ampla.

letramento é *continente* de alfabetização. Assim, importa compreender esse fenômeno a fim de compreender a constituição da própria alfabetização, além das mudanças de base na compreensão do próprio processo de alfabetização por ele suscitadas. Para tal, empreenderemos ao longo deste capítulo, uma discussão inicial sobre a construção conceitual desse fenômeno; sobre a recente utilização do termo *letramentos*, no plural, em teorizações nacionais e internacionais; ainda, acerca dos *modelos de letramento* e das *práticas e eventos de letramento*; e, por fim, uma problematização buscando identificar similitudes e dissimilitudes entre *alfabetização* e *letramento*.

### 3.1 CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DO *LETRAMENTO*: UMA DISCUSSÃO INICIAL

A década de 1990 é considerada inaugural aos Estudos do Letramento no Brasil. Nela, ganham projeção discussões desencadeadas na década anterior, sobretudo nos Estados Unidos e no Reino Unido. Trata-se de pesquisas que assumem uma perspectiva sociocultural em se tratando dos usos da modalidade escrita da língua em teorizações seminais de autores como Brian Street e Shirley Brice Heath. O termo *letramento* passou a ser entendido como uma nova maneira de tratar as habilidades de ler e escrever. A partir desses novos contornos que a compreensão do termo passou a agasalhar, o conceito foi redimensionado e começou a ter espaço crescentemente maior no Brasil. “Os termos ‘estudos de letramento’, ‘novos estudos de letramento’ e ‘letramentos’, no plural, são algumas maneiras de registrar esse redimensionamento” (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008, p. 7).

Para Britto (2005), a introdução do termo *letramento* constitui uma literatação de *literacy* do inglês, termo que, até o surgimento do novo conceito em nível nacional, foi traduzido como *alfabetização*<sup>56</sup>. O que teria motivado essa mudança, conforme o autor (2005, p. 6), foi o entendimento do “[...] que significa uma pessoa ser alfabetizada em função das exigências sociais do uso da escrita”. A primeira autora brasileira a utilizar o termo *letramento*, no entanto, foi Mary Kato (1986) ao discutir distinções e interfaces entre oralidade e escrita. Nesse uso que faz do termo, porém, tal autora não contempla os significados que *letramento* ganhou em nível nacional nos últimos anos; ou seja, as dimensões *antropológica*, *política* e *sociológica* do termo não estavam

---

<sup>56</sup> Em língua inglesa, *literacy* designa tanto *letramento* (tal qual o tomamos no Brasil) como *alfabetização*.

contempladas no emprego que Mary Kato fez dele na década de 1980. Ainda sobre os significados implicitados nesse uso de Kato (1986), segundo Britto (2007, p. 26), derivam de “[...] uma percepção a-crítica das questões político-sociais no plano da linguagem e fortalecem o preconceito e o normativismo”.

O surgimento do conceito de *letramento*, com as implicações socioculturais e político-econômicas de que se revestiu no processo de instauração em nível nacional, teve respaldo nos meios acadêmicos, de acordo com Kleiman (2001 [1995]), pelo interesse em separar os estudos sobre o *impacto social da escrita* dos estudos sobre *alfabetização*, que assumiam as competências individuais no uso e na prática da escrita como axiais nos contextos escolares. Como, em alguma medida, tal conceito propunha reflexões sobre a esfera escolar, o termo passou a ser incorporado ao discurso docente também na educação básica, muitas vezes com interpretações arrefesadas, sobretudo por conta das contraposições feitas entre os termos *letramento* e *alfabetização* – distinções de que nos ocuparemos à frente –, além de outras tentativas de construir inteligibilidades sobre implicações do tema no âmbito escolar.

Ainda hoje, o conceito de *letramento* vem sendo amplamente discutido em congressos, em cursos de formação de professores, em documentos parametrizadores de ensino e entre professores de ensino médio e fundamental. Inferências empíricas nos levam a considerar haver ainda profissionais da esfera da educação que parecem acreditar tratar-se de um neologismo para *alfabetização*. Tais equívocos de compreensão acerca do termo podem ser justificados pelo pouco tempo de circulação da terminologia entre professores e, até mesmo, entre pesquisadores. Além disso, pode constituir motivo para tais equívocos o fato de muitos trabalhos apresentarem lado a lado, ainda, sob o argumento de didatizar o conceito, termos como *alfabetização*, *letramento*, *escolarização* etc., gerando problemas de compreensão do caráter, antes antagônico, dos termos, do que correlato (TINOCO, 2008).

Considerando essas interpretações, algumas vezes equivocadas, do conceito, muitos estudiosos, no Brasil, ainda tentam dar ao termo uma compreensão consensual no que respeita à referenciação da escrita tomada na perspectiva dos usos sociais. Para Tfouni (2006a, p. 20) – cuja abordagem do fenômeno tende a se voltar mais à sociocognição, comportamento que, no plano maior das discussões que empreende, a distingue, em boa medida, de Kleiman –, “[...] o *letramento* focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma

sociedade”. Os estudos sobre o letramento, para aquela autora, transcendem, no entanto, o universo das pessoas que dominam a escrita. Eles buscam investigar, também, as consequências da ausência da escrita no nível individual, mas sempre remetendo ao universo social mais amplo.

Para Soares (2003 [1998], p.72), que se ocupa do tema sob uma ótica que entendemos mais escolarizante, “[...] letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Em alguns momentos de sua obra, no entanto, parece-nos notório que as concepções adotadas pela autora enfocam, em especial, o *letramento escolar*, quando afirma, por exemplo, que “[...] o termo *alfabetismo* (outros preferem ‘letramento’) [é usado] para designar o estado ou condição de domínio e uso plenos da escrita, numa sociedade letrada” (SOARES, 2004 [2003], p. 54).

De acordo com Rojo (2009a), assim como para Soares (2004 [2003]), *alfabetismo* é um termo que disputa espaço com o conceito de *letramento*. Rojo (2009a) toma como definição para o termo uma proposição de Soares (2003 [1995], p. 29): “[...] alfabetismo pode ser definido como o estado ou condição de quem sabe ler e escrever [...]” e afirma que o ato de ler (e escrever) não implica apenas conhecer o alfabeto e decodificar, é preciso também acionar o conhecimento de mundo, conhecimento de outros textos, prever, inferir etc.

Já Kleiman (2001 [1995]), em nossa compreensão – diferentemente de Tfouni e de Soares – ancora suas teorizações de modo mais efetivo nos estudos culturais, entendendo *letramento* como as práticas e os eventos relacionados com o uso, a função e o impacto social da escrita e discutindo questões políticas e de identidade implicadas nesse uso. Para Baltar (2010, p. 216), “[...] a concepção de Kleiman está associada de modo mais amplo ao conjunto de práticas sociais possíveis de serem vivenciadas na sociedade, tratando-se de um processo experiencial contínuo que acompanha o indivíduo durante toda sua vida”.

Essas diferenças em se tratando do posicionamento dos principais teóricos da área no Brasil, nos levam a considerar que é possível escrutinar pelo menos duas concepções de letramento que se eliciam nesses estudos. A primeira concepção assume uma perspectiva que associa o conceito ao “[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2003 [1995], p. 39). A outra concepção corresponde ao ideário de Angela Kleiman, a que nos filiamos, e, tal



qual mencionamos no parágrafo anterior, concebe o fenômeno como “[...] práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (KLEIMAN, 2001 [1995], p. 11), sendo, portanto, reiteramos, mais voltada para a dimensão antropológica, sociológica e cultural do fenômeno (TINOCO, 2008).

Importa registrarmos, ainda, nosso entendimento de que a primeira concepção, que entende *letramento* como fenômeno mais ligado ao *letramento escolar*, concebe mensurações por parâmetros, níveis e graus predefinidos. Já a segunda concepção contrapõe-se a esse nivelamento – como assinala Barton (1994) –, e toma o conceito como um fenômeno que nos acompanha por toda a vida, em diferentes esferas de atividade humana, não circunscritas à esfera escolar (TINOCO, 2008).

Assim, concebemos, tal qual Street (1984; 1988; 2003) e Kleiman (2001 [1995]), *letramento* como um fenômeno maior, tomado em suas implicações sociológicas, antropológicas e políticas mais amplas. Esse olhar, no entanto, não nos exige de reconhecer a centralidade do *letramento escolar* em nossa sociedade, o que nos remete à compreensão, fundada em Kleiman (2001 [1995]), de que a escola é a principal agência de *letramento*, sobretudo em determinados contextos socioeconômicos e culturais, porém concordamos com a autora quando chama atenção para o fato de que

[...] a mais importante das agências de *letramento*, preocupa-se, não com o *letramento*, prática social, mas com apenas um tipo de prática de *letramento*, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de *letramento*, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de *letramento* muito diferentes (KLEIMAN, 2001 [1995], p. 20).

Vale retomar, aqui, considerações de Tinoco (2008) de que a coexistência de termos como *alfabetização*, *letramento*, *alfabetismo* etc. alimenta incoerências de compreensão conceituais. Britto (2005) arrola quatro termos-conceito em uso hoje: *letramento*, *alfabetização*,

*alfabetismo* e *cultura escrita*. Embora alguns desses termos se equivalham no uso, segundo o autor (2005), é simplismo assumi-los como equivalentes de forma geral. É possível, em seu entendimento, por exemplo, referir-se à *alfabetismo* para tratar de capacidades individuais e *letramento* para tratar das práticas sociais de uso da escrita e da leitura, como, em nossa compreensão, sugerem Ribeiro, Vóvio e Moura (2002).

Para Britto (2005), o termo *cultura escrita* é mais amplo e tenciona caracterizar um modo de organização social cuja base é a escrita. Esse termo, segundo ele, por ser mais abrangente, abarcaria *letramento*, *alfabetismo* e *alfabetização*, além de explicitar modos de produção social. O sujeito, sob esse enfoque, é “[...] captado em função de relações histórico-sociais, e seu conhecimento resulta das formas de inserção e de participação de que dispõe” (BRITTO, 2005, p. 16). Entendemos que, no que diz respeito a essas especificidades terminológicas, o que nos interessa para as finalidades deste estudo, são distinções e aproximações entre os conceitos de *alfabetização* e *letramento*, do que nos ocuparemos à frente. Ainda que compartilhem com Britto (2005) a percepção dessas singularidades terminológicas, não entendemos como efetivamente relevantes, para as finalidades desta dissertação, distinções entre *cultura escrita* e *letramento*, universos, em nossa compreensão, muito próximos sob o ponto de vista antropológico, político e econômico.

Ainda em se tratando do foco deste estudo, vale considerar que, nessas quase duas décadas, discussões sobre o fenômeno do *letramento* têm trazido (ou, pelo menos, proposto reflexões sobre) novos sentidos às práticas sociais, no que se refere ao uso da modalidade escrita da língua. Uma das principais contribuições dos estudos do *letramento* parece ser a desconstrução da ideia de que adultos analfabetos não experienciem situações de usos da escrita, não participem de *eventos de letramento*, na acepção que Heath (2001 [1982]) dá ao conceito. Segundo Vóvio (2010, p. 107), “[...] os estudos do letramento têm colocado em xeque a atribuição de qualidades aos sujeitos escolarizados/alfabetizados em detrimento dos sujeitos não escolarizados”.

Britto (2005, p. 5), por sua vez, entende que o conceito de *letramento* trouxe à baila, especialmente na área da educação, “[...] uma série de novos questionamentos e proposições sobre as formas de apropriação da escrita e sobre a utilização das variadas construções intelectuais e dos produtos de cultura da sociedade urbano-industrial”. Nessas discussões, é central produzir inteligibilidades acerca de que o conhecimento da escrita não se faz apenas pela codificação e decodificação de mensagens, e sim pela vivência no universo cultural,

isto é, “[...] a autonomia de ler e de grafar decorre dessa experiência, e não o contrário” (BRITTO, 2005, p. 19).

### 3.2 LETRAMENTOS: PLURALIZAÇÃO INERENTE AOS USOS SOCIAIS DA ESCRITA

Considerando a heterogeneidade constitutiva dos usos sociais da escrita, tanto quanto a natureza situada desses usos (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), o conceito de *letramentos*, no plural, presta-se à tradução dessa diversidade. Rojo (2009b, p. 102) pontua que “[...] as abordagens mais recentes sobre letramentos [...] têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”. Do mesmo modo, Hamilton, Barton e Ivanic (1993, p. 222) entendem que no mundo social coexistem diferentes *letramentos*. Sobre essa questão, escrevem:

[...] in complex societies like our own there are different worlds of literacy that exist side by side. People belong to different cultural group: we lead different lives, we read and write different things in different ways and for different purposes. The idea that literacy is embedded in social context, that there are different literacies, is now accepted<sup>57</sup>.

Esses letramentos implicariam *práticas de letramento* atinentes a contextos específicos, em esferas da atividade humana específicas, tanto institucionalizadas como cotidianas. Os autores ancoram tal proposição na compreensão de que cada indivíduo tem demandas diferentes para leitura e escrita, do mesmo modo que as pessoas leem e escrevem por motivações diferentes, com objetivos diferentes etc. Além disso, adultos e crianças, homens e mulheres fazem uso da escrita de formas também distintas, assim como as esferas da atividade humana em que se processam esses usos também são distintas.

---

<sup>57</sup> [...] em sociedades complexas como a nossa, existem mundos diferentes de letramento que existem lado a lado. As pessoas pertencem a grupos culturais diferentes: nós levamos vidas diferentes, lemos e escrevemos coisas diferentes de formas diferentes e para diferentes finalidades. A idéia de que o letramento é incorporado no contexto social, que existem diferentes letramentos, é agora aceita.

Tinoco (2008), por sua vez, entende que esse conceito focaliza a natureza situada das práticas sociais de escrita e leitura. A autora advoga em favor da inexistência de um conjunto de práticas que dê conta do amplo espectro envolvido quando se tematiza leitura e escrita e que pudesse ser caracterizado como ‘o’ letramento, no singular. Assim,

[...] não há ‘um’ letramento para o qual possamos fazer uma proposta globalizadora de ensino-aprendizagem, mas múltiplos letramentos, que ocorrem em diferentes esferas de atividade e são orientados por propósitos comunicativos particulares, em função dos quais sistemas simbólicos, gêneros e suportes são adequados (TINOCO, 2008, p. 73).

Já Oliveira (2008, p. 102) defende que, pelo fato de as práticas de letramento se relacionarem com diferentes domínios de atividade humana, como família, escola, lugar de trabalho, igreja, rua etc., existem aspectos particulares da vida cultural (letramento na academia, letramento no lugar de trabalho etc.), e, conseqüentemente, diferentes orientações de letramento, cabendo, assim, o uso do termo no plural, *letramentos*. Importa o registro de que, mesmo compartilhando da compreensão acerca da dimensão pluralizada do *letramento*, entendemos como excessivas algumas adjetivação que dissociam completamente o fenômeno do signo verbal escrito, tal qual acontece com *letramentos musicais*, por exemplo, em que um código de outra natureza está envolvido.

Cerutti-Rizzatti (2009, p. 04) entende que a pluralização justifica-se pela natureza sócio-histórica e culturalmente situada do fenômeno, tanto quanto pelo fato de tal pluralização

[...] conferir ao estudo do [...] *letramento* uma dimensão notoriamente vinculada a questões de cidadania, de identidade cultural, de mobilidade social. Essas implicações, no entanto, [...] não autorizam uma expansão desmedida do uso do termo *letramento* para instâncias diversas em que o signo verbal escrito não esteja presente [...].

Street (2000, p. 18), discutindo essa questão, registra que

[...] the idea of multiple literacies [...] was an important construct in challenging that autonomous singular literacy. [...] However, what I begin to see happening now makes me feel that there is a danger of reification again. In characterizing literacy as multiple, it is very easy to slip into then assuming that there is a single literacy associated with a single culture, so that there are multiple literacies just as there are, supposedly, multiple cultures<sup>58</sup>.

Para o autor, não se pode simplesmente estabelecer relações isomórficas entre *um letramento* e *uma cultura*, porque, em sua compreensão, *cultura* não pode ser tomada como um *inventário de características*; ao contrário, tem natureza *múltipla, contestada e processual*. Escreve o autor: “So in that sense, one cannot simply line up a single ‘literacy’ with a single ‘culture’<sup>59</sup>” (STREET, 2000, p, 19). Do mesmo modo, o autor atenta para implicações do conceito de *multiletramentos*. Ele pontua que a noção de *multiletramento* foi apresentada para se referir não a letramentos múltiplos, associados a culturas diferentes, mas as múltiplas formas de letramento associadas a diferentes usos da escrita nas diferentes sociedades e dentro de uma mesma sociedade. O autor chama atenção, ainda, para uma versão extrema desses posicionamentos, que coloca em projeção outras semioses:

The extreme version of this position is the notion of ‘the end of language’ – that somehow we are no longer talking about language in its rather traditional notion of grammar, lexicon and semantics, but rather we are now talking about semiotic systems that cut across reading, writing, speech, into all these other semiotic forms of communication. This, then, is what is signaled by the term ‘multi-literacies’: a rather different approach from that entailed by the ‘multiple

---

<sup>58</sup> [...] a ideia de letramentos múltiplos foi um elemento importante no embate suscitado ante ao letramento singular autônomo. [...] No entanto, o que eu começo a ver acontecer agora me faz sentir que existe o perigo de reificação novamente. Ao caracterizar letramento como múltiplo, é muito fácil deslizar em seguida assumindo a existência de um letramento único associado com uma única cultura, do mesmo modo que existem letramentos múltiplos, assim como há, supostamente, múltiplas culturas.

<sup>59</sup> Então, nesse sentido, não se pode simplesmente alinhar um ‘letramento’ único com uma ‘cultura’ única.

literacies' view outlined earlier<sup>60</sup>. (STREET, 2000, p. 19)

A legitimidade do conceito de *letramentos* está, para Street (2003), no reconhecimento de que existem múltiplos letramentos, variáveis temporal e espacialmente e que esses são contestados nas relações de poder. Ainda, o conceito de *letramentos* permite o questionamento sobre quais desses letramentos são dominantes e quais são marginalizados. Cerutti-Rizzatti (2009, p. 5) sobre isso registra:

É legítimo que se discutam outros sistemas semióticos, mas não entendemos possível uma externalidade de natureza tão ampla: em nossa compreensão, para tratarmos de *letramento*, o signo verbal escrito tem de estar presente [...] – mesmo que como objeto de escuta [...].

Por fim, para Rojo (2009b), essas mudanças, acréscimos e discussões sobre o conceito de *letramento* nos fazem caminhar para a compreensão da escola de hoje como um espaço onde coexistem letramentos diferentes, da ordem do cotidiano e das instituições, letramentos locais ou globais, valorizados socialmente e não valorizados etc., que, enfim, estabelecem entre si relações de poder, conflito, sendo, alguns deles, rejeitados, ignorados, apagados, ao passo que outros são enfatizados, evidenciados, sobrevalorizados.

### 3.3 MODELOS DE LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO

Outro conceito relevante nesta discussão é o de *modelos de letramento*, proposto por Street (1984). O autor propõe a existência de dois modelos de letramento: *modelo autônomo* e *modelo ideológico*. O *modelo autônomo de letramento*, segundo Street (1984), é caracterizado pela (tentativa de) dissociação das dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita. Essa dissociação entre a escrita, a leitura e os aspectos sociopolíticos solidifica falsas concepções, como a

---

<sup>60</sup> A versão extrema dessa posição é a noção de ‘o fim da linguagem’ – de acordo com a qual, de alguma forma, não estamos mais falando de linguagem em sua noção mais tradicional de gramática, léxico e semântica, mas sim estamos falando de sistemas semióticos que atravessam leitura, escrita, fala, em todas essas outras formas de comunicação semiótica. Isso, então, é o que é sinalizado pelo termo ‘multi-letramento’: uma abordagem bastante diferente do que resulta a visão dos ‘letramentos múltiplos’ descrita anteriormente.

pseudoneutralidade do ensino, o entendimento de leitura e escrita como sistemas independentes e fechados em si mesmos e a supervalorização da escola no processo de ‘aquisição’ de ‘altos níveis de letramento’. Isso significa dizer, em alguma medida, que tal modelo tende a reproduzir a cultura de grupos dominantes.

Sob essa perspectiva, o *modelo autônomo* contribui para a propagação do ideário de que há uma única forma do letramento a ser desenvolvido, ou seja, que os sujeitos, quer sejam crianças ou adultos, construiriam seu processo de aprendizagem de leitura e escrita da mesma forma em todos os contextos. Para Kleiman (2001 [1995], p. 22), “[...] a característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um artefato completo em si mesmo, com consistência interna”. Isso significa dizer que, independentemente dos letramentos locais, a aprendizagem se daria segundo um mesmo modelo, caminho, processo. Estão ligadas a esse modelo, assim, teorizações que relacionam, em uma perspectiva causal – polemizada por Graff (1994) e discutida por Britto (2003; 2005) –, *alfabetização* com questões como ascensão econômica e maior mobilidade social<sup>61</sup>, o que discutiremos à frente nesta pesquisa.

Street (1984; 2003) afirma que *letramento*, tomado à luz do *modelo autônomo*, é concebido como uma habilidade técnica, ou seja, “[...] as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém-adquirido letramento” (STREET, 2003, p. 4). Dessa forma, o *modelo autônomo* se erige a partir da compreensão de que, em si mesmo, o letramento trará efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas e, ainda, tende a apregoar neutralidade e universalidade que seriam constitutivas do processo de ‘aquisição’ do letramento (STREET, 2003), no entanto “[...] the ‘autonomous’ model is [...] constructed for a specific political purpose”<sup>62</sup> (STREET, 1984, p. 19).

Já no que diz respeito ao *modelo ideológico* de letramento, segundo Street (1984), escrita e leitura são vinculadas às práticas sociais. Assim, em se tratando dos materiais escritos, importa não apenas o conteúdo e a situação de comunicação no qual são produzidos, mas valores, ideologias e representações presentes. Para Baltar (2010, p. 216), o *letramento ideológico* considera “[...] o processo histórico,

---

<sup>61</sup> Sobre a questão da mobilidade social, ascensão, poder que seriam ‘adquiridos’ juntamente com o letramento, afirma Street (2003, p. 10) “[...] ‘fornecer’ esse tipo de letramento formalizado não levará à atribuição de poder, não facilitará novos empregos, e não gerará mobilidade social”.

<sup>62</sup> O modelo ‘autônomo’ é [...] construído para um propósito político específico.

conflituoso, as relações sociopolíticas de poder na sociedade para a distribuição dos bens culturais e econômicos”. Sob essa concepção, as práticas de letramento ocorrem no bojo da estrutura social, interpeladas pelas ideologias (BALTAR, 2010). Nessa compreensão, as práticas de letramento são analisadas pela ótica da hegemonia cultural, do poder, das relações sociais. Para este último autor, a relevância do *modelo ideológico* está nas contribuições possíveis, especialmente em se tratando das agências de letramento de prestígio, como a escola e a universidade, em favor da transformação da aparente neutralidade empregada aos discursos dessas instituições em “[...] uma visão que contemple a distribuição de poder na sociedade” (BALTAR, 2010, p. 216). Nesse *modelo*, são considerados, portanto, aspectos culturais e estruturas de poder que perpassam as práticas de letramento, podendo ser tanto instrumentos de dominação como instrumentos de construção da cidadania, dependendo dos interesses que ancoram o processo.

O *modelo ideológico*, então, delineia-se sob uma perspectiva histórica, socioeconômica e político-cultural. Desse modo, segundo Oliveira e Kleiman (2008), não há um letramento monolítico, determinado por um processo único de escolarização ou desenvolvimento de uma forma autônoma, mas letramentos (no plural). Isso implica afirmar que “[...] a escrita e a leitura assumem significados específicos, dependendo do contexto e dos grupos sociais aos quais essas atividades estão vinculadas” (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008, p. 145).

Para Street (2003), a concepção ideológica de letramento faculta uma visão mais sensível culturalmente às práticas de letramento, considerando que são bastante distintas de um contexto para outro. O *modelo ideológico* assume premissas diferentes das adotadas pelo *modelo autônomo* e propõe que o *letramento* seja concebido como uma *prática de cunho social*, portanto situado sócio-historicamente. Além disso, esse modelo nega a neutralidade conferida ao processo pelo *modelo autônomo* e compreende o letramento como “[...] sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2003, p. 4). Assim sendo, é possível afirmar que “[...] práticas variáveis de letramento são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes inocência e neutralidade das ‘regras’ atuam para disfarçar as maneiras de manter esse poder através do letramento [...]” (STREET, 2003, p. 10).

Ainda de acordo com Street (2003), a aparente dicotomia entre os dois modelos é vista por alguns profissionais como polarizada demais. Esses dois modelos, no entanto, não são entendidos pelo autor



como opostos polares. Na verdade, o *modelo autônomo de letramento*, segundo ele, existiria no bojo do modelo ideológico, ou por outra, o *modelo ideológico de letramento* envolveria o *modelo autônomo*. Para Street (2003, p. 9),

A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento, que em realidade disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas.

Sendo assim, o *modelo autônomo* é profundamente ideológico. Ao passo que o modelo ideológico entende que, no processo de letramento, há, em alguma instância, habilidades técnicas envolvidas (STREET, 2003), porém,

[...] o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido (STREET, 2003, p. 09).

Assim, é possível afirmar que mesmo as primeiras formas de ‘aquisição’ de letramento convencionalmente dadas via escolarização, são sempre ideológicas, axiológicas e, paralelamente, incluem habilidades técnicas e conhecimento sistematizado. Essa compreensão é de fundamental importância para que os espaços escolares, especialmente, sejam entendidos como espaços de variação e mudança, ao contrário do que propõe o *modelo autônomo* que vê nesses espaços uniformidade e neutralidade (STREET, 2003).

O *modelo de letramento ideológico*, assim, ao contrário do *autônomo*, pode servir à classe trabalhadora (TINOCO, 2008). Na esfera escolar, isso se efetiva quando ensino e aprendizagem são compreendidos como processos de co-construção de saberes e não como transmissão de conhecimentos como tipicamente ocorre nas escolas. Essa co-construção de saberes só é possível, no entanto, se a escola

assumir que existem vários tipos de letramento nas comunidades e que as práticas associadas a esse letramento têm base social (FREIRE<sup>63</sup>, 2009 [1982]). Além disso, é central que entendamos, principalmente na construção de programas de alfabetização, que as práticas de letramento tendem a diferir substancialmente de uma comunidade escolar para outra e que, por vezes, a própria comunidade escolar se apresenta heterogênea no que respeita às representações que alimenta sobre a modalidade escrita.

### 3.4 PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: VIVÊNCIAS DOS ALFABETIZANDOS EM FOCO NO FAZER PEDAGÓGICO

Conceber espaços escolares como inerentemente heterogêneos implica conceber, também, que, nesses espaços, os sujeitos são oriundos de entornos socioculturais que se caracterizam por diferentes formas de fazer uso da escrita, diferentes maneiras de valorar a escrita, diferentes modos de pensar a escrita etc.. As situações em que a modalidade escrita da língua desempenha um papel nas interações humanas, como ler um livro, escrever um *e-mail*, orientar-se por uma placa, enfim, situações nas quais podemos observar os sujeitos interagindo pela escrita, constituem *eventos de letramento*. O conceito de *eventos de letramento*, para Street (2003, p. 07), permite

Focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente – pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho.

Esses *eventos* são, resumidamente, concebidos como ocasiões em que a escrita esteja implicada na natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos (HEATH, 2001 [1982]). Assim, nos *eventos de letramento* “[...] we looked for images of people

---

<sup>63</sup> Paulo Freire não usou o termo *letramento*, mas suas teorizações sobre os usos da escrita são insistentemente referenciadas por autores como Brian Street, David Barton e James Paul Gee, os quais estão dentre os principais teóricos que tratam desse tema contemporaneamente.

interacting directly with written texts”<sup>64</sup> (HAMILTON, 2000, p. 17). Os textos, desse modo, são uma parte crucial dos *eventos de letramento*, bem como a forma como eles são produzidos e utilizados (BARTON; HAMILTON, 2000).

Nessa discussão importa considerar que os *eventos de letramento* tendem a se instituir na interface entre oralidade e escrita, havendo maior ou menor prevalência de uma ou de outra modalidade, mas, em nosso entendimento, jamais prescindindo da presença da modalidade escrita. Ações como contação de histórias a partir de livros, conferências que se apoiam em material escrito, filmes que são realizados a partir de roteiros escritos são alguns exemplos desses processos nos quais há um estreito imbricamento entre a linguagem escrita e a falada (BARTON; HAMILTON, 2000). O *letramento* está, segundo Kleiman (2001a), presente na oralidade também, desde que haja, de algum modo, remissão ou interface à/com a modalidade escrita. A autora apresenta como exemplo disso uma atividade na modalidade oral, como ouvir rádio, entendida por ela como um evento de letramento quando implica marcas de planejamento e lexicalização da modalidade escrita (KLEMAN, 2001 [1995]).

Já aos valores, às ideologias subjacentes a esses eventos, isto é, à ancoragem social, histórica e cultural de tais situações, chamamos de *práticas de letramento*. O conceito de *práticas de letramento* foi proposto por Street (1988; 2003) e se refere a uma acepção cultural mais ampla das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais.

O conceito das *práticas de letramento* tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. É impossível para nós chegar a esses modelos simplesmente permanecendo sentados sobre um muro com uma câmera de vídeo, observando o que estiver acontecendo. (STREET, 2003, p. 8)

---

<sup>64</sup> [...] nós olhamos para as imagens de pessoas que interagem diretamente com os textos escritos.

O autor entende essas práticas como um conjunto de comportamentos sociais profundamente associados com a identidade e a posição social dos usuários da escrita (STREET, 2000). Esse conceito tem como característica sua maior robustez quando comparado aos demais conceitos que emergem dos estudos dentro de uma abordagem social do letramento (STREET, 1988; 2000).

Baynham (1995) entende as *práticas de letramento* como sendo formas culturalmente aceitas de se usar a leitura e a escrita, realizadas em *eventos de letramento*. Tal acepção envolve “[...] não apenas o que as pessoas fazem, mas o que elas pensam sobre o que fazem e os valores e ideologias que estão subjacentes a essas ações” (BAYNHAM, 1995, p. 39). Kleiman (2001 [1995], p. 21), por sua vez, concebe essas *práticas de letramento* como sendo “[...] social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”.

Em se tratando das relações entre *práticas* e *eventos de letramento*, Hamilton (2000) destaca que os *eventos* são observáveis – podemos fotografar as pessoas fazendo uso da escrita –, mas constituem apenas a ponta de um *iceberg*, isso porque as *práticas de letramento* formam a base para esses *eventos*, sendo constituídas de recursos invisíveis, tais como os conhecimentos e sentimentos, aspectos sociais e valores, além de serem parte de um contexto de mudanças constantes, tanto espaciais quanto temporais, assim como é proposto no quadro *Basic elements of literacy events and practices*<sup>65</sup> (HAMILTON, 2000, p. 17):

<p><i>Elements visible within literacy events (These way be captured in photographs)</i></p>	<p><i>Non-visible constituents of literacy practices (These way only be inferred from photographs)</i></p>
<p>Participants: the people who can be seen to be interacting with the written texts.</p>	<p>The hidden participants – other people, or groups of people involved in the social relationships or producing, interpreting, circulating and otherwise regulating written texts.</p>

<sup>65</sup> Elementos básicos dos eventos e práticas de letramento

<p>Settings: the immediate physical circumstances in which the interaction takes place.</p> <p>Artefacts: the material tools and accessories that are involved in the interaction (including the texts).</p> <p>Activities: the actions performed by participants in the literacy event<sup>66</sup>.</p>	<p>The domain of practice within which the events takes place and takes its sense and social purpose.</p> <p>All the other resources brought to the literacy practice including non-material values, understandings, ways of thinking, feeling, skills and knowledge.</p> <p>Structured routines and pathways that facilitate or regulate actions; rules of appropriacy and eligibility – who does/doesn't, can/can't engage in particular activities<sup>67</sup></p>
---	--

Quadro 1: Elementos constitutivos das *práticas* e dos *eventos de letramento*

Fonte: Hamilton (2000)

Podemos observar, nesse quadro, que, em se tratando dos *eventos de letramento*, os elementos são visíveis, o que não se dá no que diz respeito às *práticas de letramento*. Tais recursos invisíveis que constituem as *práticas* são depreensíveis a partir dos *eventos*. Assim, é possível inferir que os elementos constitutivos das *práticas* são, em alguma medida, compreendidos a partir de pistas visuais (HAMILTON, 2000).

Street (1988; 2003), ao propor o conceito de *práticas*, assim como Hamilton (2000), assume ambos os conceitos como

<sup>66</sup> *Elementos visíveis nos eventos de letramento*: Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos; Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá; Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos); Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.

<sup>67</sup> *Constituintes não-visíveis das práticas de letramento*: Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos; o domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais; todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos; rotinas estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações, regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

profundamente imbricados. Aquele autor entende o conceito de *práticas de letramento* como uma tentativa de dar conta tanto “[...] dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o *letramento*, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social” (STREET, 2003, p. 08). Reiterando o imbricamento dessas duas concepções, Hamilton (2000, p. 16) afirma que “[...] ‘literacy practices’ incorporate not only ‘literacy events’ as empirical occasions to which literacy is integral, but also ‘folk models’ of those events and the ideological preconceptions that underpin them”<sup>68</sup>.

Focalizando a questão da consonância de determinados eventos com os entornos socioculturais dos sujeitos, “[...] é impossível prever de antemão o que poderá emprestar significado a um evento de letramento e o que vai vincular um conjunto de eventos de letramento às suas práticas” (STREET, 2003, p. 8), isso se deve ao fato de as práticas de letramento se referirem “[...] a esse conceito cultural mais amplo das formas específicas de pensar e de fazer a leitura e a escrita dentro dos contextos culturais” (STREET, 2003, p. 08). Os sujeitos, enfim, participam de comunidades discursivas distintas em diferentes domínios/esferas da vida (BARTON; HAMILTON, 2000). Dada essa complexidade, é fundamental que os profissionais dirijam à escola um olhar sensível às *práticas de letramento locais* com vistas a promover o engajamento dos indivíduos e a descoberta de novos usos da escrita, tão presentes nas sociedades modernas.

### 3.5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: EM BUSCA DE ESPECIFICIDADES E DISTINÇÕES

Tendo discutido, até aqui, especificidades do conceito de *letramento*, por serem consideradas de fundamental importância para a compreensão do fenômeno em si mesmo e das diferentes acepções do termo nacionalmente, passamos, agora, a refletir sobre possíveis distinções e/ou aproximações entre esse fenômeno e o fenômeno da *alfabetização*, abordagem relevante para o tema desta dissertação.

Há, hoje, relativo consenso no entendimento de *letramento* como os usos sociais da escrita que caracterizam as diferentes formas de interação humana mediadas por essa modalidade da língua. Essas interações, reiteramos, são múltiplas em função das especificidades

---

<sup>68</sup> [...] “práticas de letramento” incorporam não somente “eventos de letramento” como ocasiões nas quais empiricamente o letramento seja parte integrante, mas também “modelos populares” de tais eventos e os preconceções ideológicas que os sustentam.

culturais, sociais e históricas e, por isso, os usos da escrita manifestam-se de formas distintas, atendendo a demandas dos diferentes grupos humanos – ocupamo-nos dessas discussões nas subseções anteriores.

O *letramento escolar*, já mencionado, constitui um dos muitos letramentos existentes e, em nossa compreensão, admite gradação, níveis etc. pelo fato de o próprio processo de escolarização dar-se desse modo. É importante, porém, pontuar que o *letramento escolar*, mesmo com sua centralidade em uma sociedade que tem na escola sua principal agência de letramento, é constitutivo de um fenômeno maior que dá conta dos usos possíveis da escrita, isto é, o *letramento*, tomado como fenômeno, contém o *letramento escolar* (relação que discutiremos com mais vagar a frente), um dos muitos tipos de *letramento*, paralelamente, por exemplo, ao *letramento religioso* e ao *letramento familiar*.

Soares (2005, p. 93) descreve o redimensionamento do conceito de *alfabetização* a partir dos estudos do letramento, propondo que

[...] à medida que foram se intensificando as demandas sociais e profissionais de leitura e escrita, apenas aprender a ler e escrever foi-se revelando insuficiente e, tornou-se indispensável incluir como parte constituinte do processo de alfabetização também o desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais e profissionais. É essa ampliação do conceito – essa *ressignificação* do conceito – que trouxe também a palavra *letramento* [...].

A autora afirma, também, que está subjacente a todos os termos decorrentes desse redimensionamento – *alfabetizado funcional*, *analfabeto funcional*, *alfabetismo funcional* etc. – a compreensão de que a inserção no mundo da escrita ocorre via dois processos, a saber: a aprendizagem do sistema de escrita (ao que ela denomina de *alfabetização* em sentido restrito) e o desenvolvimento de competências para o uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolvem a escrita (ao que ela denomina *letramento*, alfabetismo funcional). A autora (2004; 2005; 2006) entende, porém, que tais processos não são dissociáveis e ocorrem simultaneamente.

Kleiman (2007, p. 1), por sua vez, sob um olhar comprometido com a dimensão política e antropológica dos estudos do letramento, afirma que

Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais.

Assim, a autora não entende possível, na perspectiva de letramento à qual se filia, compreender *alfabetização* como o desenvolvimento de habilidades individuais. Para ela, *alfabetização* e *letramento* são sempre, mesmo em esfera escolar, uma prática social.

Matencio (2003, p. 3), por sua vez, define a relação entre *alfabetização* e *letramento* como sendo “[...] a relação entre conhecimento e uso do código alfabético – que diz respeito à *alfabetização* – e conhecimento, uso e funções da palavra escrita nas interações sociais – que diz respeito ao processo de *letramento*”. Para essa autora, ainda, pensar as relações entre *alfabetização* e *letramento*, entre conhecimento do código e prática, “[...] implica que sejam revistos e redimensionados vários outros conceitos: o de ler e escrever, o de modalidade escrita e modalidade falada (e de suas relações), o de práticas orais (de oralidade, portanto) e de práticas escritas de produção de textos” (MATENCIO, 2003, p. 3).

Soares (2003, p. 1), ao defender a necessidade de ensinar as questões acerca da sistematização do código no processo de alfabetização, assume uma perspectiva de alfabetização como técnica e escreve:

Chamo a escrita de *técnica*, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons e letras, fonemas com grafemas para codificar e decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para direita [...].

A autora, entretanto, pontua a necessidade de desenvolver as práticas de uso dessa técnica, visto que não faria sentido aprender uma técnica e não saber usá-la. Soares (2003) entende, ainda, que a alfabetização, aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento, do que inferimos haver analfabetos que fazem uso social da escrita em



sociedades em que há demandas para tal. Em obra – que entendemos seminal no Brasil – sobre o tema, escreve a autora:

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a esse adjetivo sentido vinculado ao *letramento*). Assim, um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte [...] é de certa forma letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2003 [1998], p. 24, *grifos da autora*)

Britto (2004), considerando os dados levantados pelo Inaf 2001, aponta, nesse sentido, para o número expressivo de atividades que mesmo os indivíduos considerados analfabetos realizam sem dificuldade, ainda que envolvendo a leitura, como, por exemplo, comparar preços antes de comprar, pagar contas em banco ou lotéricas etc.. Assim, existem atividades da vida cotidiana que estão implicadas na sobrevivência dos sujeitos em espaços *urbano-industriais* e são adquiridas independentemente de inserção escolar, sendo realizadas por pessoas com baixa escolaridade (BRITTO, 2004). Desse modo, “[...] há formas coletivas de uso da escrita que não se percebem em avaliações de competência individuais; [...] o alfabetismo, principalmente quando se consideram habilidades individuais, é em grande parte produto da condição social” (BRITTO, 2004, p. 60).

Tfouni (2006b, p. 11) relaciona os conceitos de *alfabetização* e *letramento*, respectivamente, a uma perspectiva individual e coletiva.

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades de leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do *individual*.

Sobre a compreensão do que seja *letramento*, a autora (2006, p. 11) pontua a focalização nos *aspectos sócio-históricos* da aquisição da escrita, afirmando que o *letramento*

[...] procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura, ainda, saber quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual, e centraliza-se no social mais amplo.

A autora concebe, por outro lado, a existência de duas formas de compreensão da *alfabetização* – como um processo de aquisição individual de habilidades de leitura e escrita; e como um processo de representação de objetos diversos. A primeira perspectiva toma a alfabetização como algo que chega ao fim e que pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Nessa perspectiva, o processo de *alfabetização* é descrito a partir da relação que estabelece com objetivos escolares. De acordo com a segunda perspectiva, defendida pela autora, “[...] não é o código, tomado na acepção simplista de representação gráfica dos sons da fala, que o sujeito precisa dominar ao ser alfabetizado” (TFOUNI, 2006a, p. 19), e, sim, um sistema complexo, sócio-histórico e cultural, em que as práticas discursivas letradas circulam.

Conforme Britto (2005, p. 13), há uma supervalorização da dimensão individual na sociedade contemporânea, e isso relega o fato de que “[...] o conhecimento é um produto social e que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve a condições históricas objetivas em que se encontra”. Essa supervalorização do plano técnico-individual escamoteia, segundo o autor, os problemas políticos e sociais implicados nos modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento. Assim, para ele, o debate sobre *alfabetização* e *letramento* só ganha sentido se forem consideradas, no âmbito da educação e da aprendizagem, as desigualdades, as diferenças, as disputas que se dão no bojo social.

Enfocando também questões acerca de similitudes e dissimilitudes entre esses dois fenômenos, vale referenciar as críticas de

Ferreiro (2003) sobre o uso do termo *letramento* no Brasil. Segundo a autora, o advento do conceito de *letramento* em nível nacional tem sido responsável, em alguns contextos, por circunscrições na compreensão do que seja *alfabetização*. Sob essa perspectiva, *alfabetização* voltaria a ser concebida como sinônimo de *domínio do código* tão somente. Segundo Ferreiro (2003), os usos sociais da escrita estão necessariamente implicados no conceito de *alfabetização*, processo que não pode voltar a ser concebido prevalecentemente na dimensão técnica do domínio do código, o que seria um retrocesso.

Cerutti-Rizzatti (2009, p. 10) registra a necessidade de zelo no tratamento das relações entre *alfabetização* e *letramento* sob pena de reinstituímos

[...] uma concepção de alfabetização destituída dos contornos socioculturais, econômicos e históricos em que se situam os sujeitos artífices desses processos, contornos tão caros ao conceito do *letramento*. É como se estivéssemos tratando de um fenômeno em que houvesse assepsia da materialidade histórica dos sujeitos.

Conforme a autora (2009, p. 11), o *letramento* é “[...] um conceito essencial na co-ocorrência com a alfabetização e que não se sobrepõe a ela; ao contrário, é *continente* e a tem como um de seus *conteúdos* [...]” – *conteúdo*, concebido, aqui, como *integrante de*. Assim, a *alfabetização* seria concebida como parte do *letramento escolar*, que, por sua vez, corresponde a um dos muitos *letramentos*.

Relativamente comum nas discussões sobre *alfabetização* e *letramento*, também, o uso de expressões como *alfabetizar letrando*, *alfabetização com letramento* etc. é polemizado por Cerutti-Rizzatti (2009), para quem a relação entre os termos é, antes, de *conteúdo* e *continente* – tal qual mencionamos anteriormente – do que de *justaposição* ou *complementação*, sentidos que essas expressões suscitam. A autora defende “[...] o processo de *alfabetização* como conteúdo do fenômeno do *letramento* – um de seus conteúdos – *conteúdo* entendido, aqui, como *parte* de um todo maior” (CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p. 13). Dessa forma, não haveria razões para a utilização de tais expressões já que o *letramento* nessa perspectiva é concebido como um fenômeno maior no bojo do qual o processo de alfabetização é construído – *alfabetização*, pois, traria consigo necessariamente a dimensão do *letramento*, porque seria parte dele

(CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p. 13). Tais expressões, segundo a autora, conferem um ilusório caráter dicotômico aos fenômenos, quando na verdade a relação entre ambos deveria ser tomada sob o ponto de vista dialético.

Por fim, entendemos que o processo de alfabetização constitui-se de duas dimensões em relação dialética: a sistematização do código alfabético e uso social desse mesmo código em práticas sociais instituídas pela escrita. Entendemos, pois, que não pode haver *alfabetização* sem uso efetivo da escrita, assim como não se pode pensar em *alfabetização* para outra finalidade que não o referido uso social da escrita (CERUTTI-RIZZATTI, 2009, p. 7). E pensar o ensino da escrita implica inerentemente compreender a configuração social, cultural e história dos entornos em que se inserem os sujeitos alfabetizandos.

## 4 ALFABETIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES NO QUE RESPEITA A ACESSIBILIDADE SOCIAL, IDENTIDADE E EMPODERAMENTO

*Para distribuir más equitativamente la riqueza de la cultura escrita, hay que hacerla accesible para todos.*  
(Kalman, 2003)

Concluimos o terceiro capítulo desta dissertação tratando do que entendemos ser a natureza das relações entre *alfabetização* e *letramento*. Neste capítulo, particularizamos o fenômeno da *alfabetização*, mas o fazemos ainda em estreita interface com as discussões sobre *letramento*, porque, aqui, tematizamos questões como demandas de domínios da escrita implicados na configuração grafocêntrica das sociedades atuais, bem como concepções que atribuem à *alfabetização* papel *causal* em relação ao desenvolvimento socioeconômico, tanto quanto tematizamos questões atinentes a posicionamentos que tomam o analfabetismo como *chaga* e que atribuem aos próprios analfabetos a *culpa* por essa condição de *analfabetismo*; e, ainda, discutimos como a escola, principal agência de *letramento* para as populações mais fragilizadas, termina por agir como instituição de exclusão dessas mesmas populações, sobretudo se considerado o tratamento que a modalidade escrita da língua tende a receber nos espaços escolares.

Há, seguramente, estreito imbricamento das discussões deste quarto capítulo com o fenômeno do *letramento* tal qual o particularizamos no terceiro capítulo desta dissertação. Concebemos, porém, este quarto capítulo como uma abordagem que empreende uma interface entre o foco específico no fenômeno do *letramento* – capítulo imediatamente anterior – e o foco específico na *alfabetização* como processo escolar, quinto capítulo deste texto.

### 4.1 ALFABETIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL INICIAL

Tem havido no cenário nacional uma ampla discussão sobre as construções conceituais acerca da *alfabetização*. Nesse sentido, julgamos ser nodal, em nossa pesquisa, discutir neste momento histórico, propriedades da *alfabetização* – a exemplo de suas implicações quanto à acessibilidade social – e formas por meio das quais ocorre esse processo em contextos educacionais de jovens e adultos.

Para pensar, então, a *alfabetização* nesses contextos, sob a ótica da Linguística Aplicada, é importante considerar que

[...] não constituem objetos do linguista aplicado nem os processos cognitivos de um sujeito psicológico nem o texto enquanto objeto formal, mas o sujeito social em processo de constituição de identidade e de transformação social, que opera cognitivamente sobre os diversos objetos formais da linguagem, entre eles o texto, em contextos de situações que podem, ou não, se constituir em contextos de aprendizagem através da ação conjunta dos participantes (KLEIMAN, 2001 [1995], p.174).

Sob essa perspectiva, entendemos que, em nenhuma instância, é possível concebermos, respeitado o ideário ao qual nos filiamos, processos de alfabetização, quer sejam de adultos ou crianças, que desconsiderem o sujeito situado social e historicamente, o que tem convergência com os estudos do *letramento* de que nos ocupamos no capítulo anterior deste texto. E, nesse olhar que endereçamos ao fenômeno em estudo, compartilhamos a compreensão de Graff (1994), para quem o processo de alfabetização é inerentemente ideológico, a despeito do discurso de neutralidade proposto por programas nessa área. O autor (1994, p. 14) elenca como central a esses processos a compreensão da

[...] natureza da alfabetização como uma variável dependente; sua dependência do contexto; os limites dos impactos universais e consequências generalizadas [...]; as complicações epistemológicas ao definir e mensurar níveis de alfabetização no plano social ou habilidades alfabéticas no indivíduo; a fragilidade da dicotomia tradicional alfabetização-analfabetização; e o fato de que mudanças nos níveis de alfabetização podem com frequência derivar de ao invés de preceder transformações básicas de natureza social, econômica, política e cultural.

Entendemos, pois, insustentável, contemporaneamente, proceder à assepsia da dimensão social dos processos de escolarização,

desde a idealização de programas de alfabetização até a ação pedagógica em si mesma e o processo de aprendizagem dos sujeitos. Dessa forma, em nosso entendimento, o processo de alfabetização não pode mais ser compreendido como independente do contexto social e histórico em que se processa, sendo focado em um conjunto de habilidades cognitivas, em abordagens didático-pedagógicas que se pretendem neutras e que têm fim em si mesmas. Indicadores massivos – a exemplo, hoje, do Inaf<sup>69</sup> – têm apontado, segundo Soares (2005), mudanças ocorridas (a partir de 1950) nas abordagens do alfabetismo, as quais passaram a contemplar questões acerca dos usos efetivos que a população faz da escrita – anteriormente, importava se sabiam ler e escrever um bilhete simples –, para uma ampliação do conceito de *alfabetização*, ou seja, já não é mais considerado *alfabetizado* o sujeito que declara saber ler e escrever, mas aquele que sabe usar leitura e escrita no bojo de práticas sociais em que a escrita é necessária. A forma como se dá o processo de pesquisa levado a termo pelo Inaf parece ser bom exemplo dessas mudanças, já que nesse processo os sujeitos são convidados a manipular suportes que contêm gêneros discursivos diversos, interagindo por meio dos textos escritos nesses gêneros<sup>70</sup>.

Esses apontamentos convergem para a dimensão de uso social da escrita presente no processo de *alfabetização*, o que dá conta da impossibilidade de realizar a assepsia da dimensão social desse processo, a que já fizemos menção anteriormente. Assim como Graff (1994, p. 14), entendemos que a alfabetização deve ser “[...] conceitualizada como um atributo contínuo, amplamente variável e não-linear [...]”, ou seja, esse processo não deve ser concebido como um pacote-pronto a ser ‘entregue/repassado’ aos alfabetizando e que, uma vez adquirido, constitui um processo acabado.

Esses novos encaminhamentos conceituais conferidos à alfabetização são, em alguma medida, reflexo dos estudos do letramento. Vóvio (2010), retomando pressupostos de Kalman (2004), afirma que, a partir dos estudos do letramento, alfabetizar-se ganhou novos contornos, envolvendo o aprendizado da manipulação da linguagem escrita de forma consciente a fim de participar de eventos culturalmente valorizados e relacionados com outros eventos que envolvem a escrita. Sob essa perspectiva, *alfabetização* passa a ser concebida como prática social, e sua relevância se institui na resposta a

---

<sup>69</sup> No capítulo *A(na)lfbetismo adulto: aspectos históricos, indicadores e programas*, neste texto, já apresentamos esse indicador.

<sup>70</sup> Disponível em [http://www.ipm.org.br/ipmb\\_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por](http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por), acesso em 28/03/2010.

demandas individuais específicas tanto quanto a demandas sociais mais amplas, resposta que se evidencia nas aprendizagens.

Stromquist (2005, p. 301) atenta para três perspectivas no trato da *alfabetização*, que são: “[...] alfabetização como uma habilidade básica descontextualizada; alfabetização como prática social imersa em condições locais (letramento); e alfabetização (letramento)<sup>71</sup> como ferramenta para o *empowerment* individual e coletivo [...]”. O cenário constitutivo da primeira perspectiva é

[...] formado majoritariamente por governos e agências internacionais [e] considera que a alfabetização oferece um caminho crucial para o desenvolvimento nacional ao produzir mão-de-obra mais preparada e cidadãos mais informados em muitas dimensões da vida coletiva, desde criar crianças mais saudáveis até gerar maior participação política em eleições (STROMQUIST, 2005, p. 303).

Essa concepção é considerada pela autora como a dominante. Stromquist (2005), afirma, ainda, que a maioria dos estudos nessa concepção, a qual tematiza o impacto da alfabetização nas sociedades, acaba, em alguma medida, por confundir *alfabetização* – nesse caso, em nossa compreensão, se trata de *letramento* – com *escolarização*.

A partir desse conceito são criadas a maioria das campanhas de alfabetização que tendem a apresentar em suas propostas de encaminhamento metodológico fragilidades no que se refere ao potencial socioeconômico, político e cultural da alfabetização, assim como limitações e exigências para implementação de processos com essa finalidade. Além disso, por conta de compreenderem a *alfabetização* nessa perspectiva, muitos documentos parametrizadores ainda concebem o analfabetismo como uma *peste*, uma *chaga*, semelhante a alguma doença contraída no ar (STROMQUIST, 2005), discussão que retomaremos em seção à frente.

Outra abordagem que acaba por não contribuir favoravelmente para a construção de programas de alfabetização é a visão subjacente a

---

<sup>71</sup> Ainda que a autora posponha *alfabetização* e *letramento* desse modo – o que atribuímos à tradução do texto do inglês –, entendemos que se trata de processos distintos, cada qual com suas particularidades, embora intrinsecamente relacionados. Ocupamo-nos dessa discussão no segundo capítulo desta dissertação.



esse ideário de *alfabetização*, a qual dicotomiza indivíduos *alfabetizados* e *analfabetos* no que diz respeito a capacidades cognitivas. Esse ideário não raro traz implícita a concepção de que, além de competências cognitivas *inferiores*, o indivíduo analfabeto teria dificuldades cognitivas no encaminhamento de demandas que lhe são cotidianamente apresentadas. Para Stromquist (2005, p. 305), restrições dessa ordem não são confirmadas no discurso desses sujeitos que, ao contrário dessa caracterização, não relatam dificuldades dessa natureza relacionadas ao analfabetismo. Possivelmente tais discursos sejam “[...] reflexo [...] do fato de que muitos indivíduos têm empregos que não requerem o uso de alfabetização ou [reflexo de] que eles aprenderam a lidar com suas habilidades [...]” (STROMQUIST, 2005, p. 305). Essa é uma discussão complexa cujo eixo foi criticado por Street (1984) ao polemizar estudos antropológicos e psicológicos que terminam por estabelecer uma relação isomórfica entre domínios da escrita e desenvolvimento da capacidade de abstração do real.

A segunda concepção – alfabetização como prática social imersa em condições locais – tem a seu favor posicionamentos “[...] acadêmicos, principalmente nas áreas de linguística e antropologia. Esse grupo considera que o letramento é, mais que um conjunto de habilidades abstratas, uma prática social e assim argumenta não haver um único letramento, mas múltiplos *letramentos*” (STROMQUIST, 2005, p. 303) – a que já fizemos menção em capítulo anterior. Segundo essa perspectiva, os indivíduos acabam por desenvolver várias estratégias para viver em sociedade e driblar não domínios de leitura e escrita.

Ainda que haja remissões ao fenômeno do *letramento*, para a autora, geralmente os programas de alfabetização nessa vertente estão muito preocupados com os resultados do desenvolvimento cognitivo desses sujeitos e não são suficientemente sensíveis ao modo como o processo de alfabetização ocorre para eles e como eles incidem, a partir dos novos conhecimentos e modelos, sobre a cultura que os cerca. Assim, inferimos que tais remissões ao fenômeno do *letramento* não trazem consigo a ancoragem sócio-histórica e político-econômica que caracteriza as discussões sobre esse tema contemporaneamente.

Para essa segunda concepção, segundo Stromquist (2005), alfabetizar adultos dentro do paradigma escolar convencional, que concebe *alfabetização* como um construto a ser adquirido e não toma esse fenômeno em uma perspectiva processual, resulta geralmente em fracasso. Conforme esse ideário, o processo de alfabetização deve estar ligado à continuidade da educação para que obtenha êxito, além de ter

de necessariamente encontrar consonância na microcultura dos alfabetizandos.

Já a terceira perspectiva – alfabetização como ferramenta para o empoderamento individual e coletivo –, que “[...] inclui educadores populares [...] vê o letramento como uma ferramenta de que indivíduos precisam para se capacitar e se tornarem agentes na sua própria luta por justiça social e cidadania plena” (STROMQUIST, 2005, p. 303). Segundo essa concepção, a alfabetização – em nossa compreensão, tomada como parte do fenômeno maior, o *letramento*, tal qual discutimos no terceiro capítulo deste texto – objetiva a implementação de conhecimentos que facultem aos alfabetizandos maior entendimento do contexto social e histórico em que vivem. É, assim, uma ferramenta necessária para o desenvolvimento da cidadania, mas seguramente não instrumento suficiente para tal.

Para Stromquist (2005), o empoderamento dos sujeitos, delegado à alfabetização – tomada, aqui, reiteramos, como parte do fenômeno maior, o *letramento* –, deve-se à ferramenta na qual se constitui esse processo, ou seja, instrumento para o incentivo a uma vivência política ativa tanto nos níveis *doméstico* e *comunitário*, como em nível *nacional*. Além disso, o processo de alfabetização, sob essa perspectiva, facultaria ao sujeito credenciais para, conjuntamente com outras apropriações de natureza socioeconômica e política, implementar sua mobilidade social. A autora, porém, admite que a concepção de *alfabetização* – tomada à luz do fenômeno do *letramento* – como *empoderamento* é hoje mais um desejo do que uma realidade, ainda que seu potencial de poder possa ser vislumbrado.

Nosso posicionamento teórico, nessa pesquisa, converge com esta última aceção de alfabetização, concebendo-a como constitutiva do fenômeno do *letramento*, mas não sinônimo dele, em razão das especificidades de que se constitui, tanto quanto a concebendo como ingrediente para o processo de empoderamento que traz consigo possibilidades de ampliação da mobilidade dos sujeitos social e historicamente situados, discussão que abriremos nas próximas seções.

#### 4.2 ACESSIBILIDADE À ALFABETIZAÇÃO, MOBILIDADE E ASCENSÃO SOCIAL: UMA DISCUSSÃO CONFLITUOSA

A relação direta entre alfabetização e mobilidade, acesso e ascensão social há muito vem se constituindo foco de embate entre estudiosos do tema. Posicionamentos conflituosos têm sido adotados nesse sentido, por vezes até antagônicos. Essa discussão nos remete a

entendimentos emblemáticos como a defesa de Paulo Freire (2009 [1969]) de que a alfabetização constitui um instrumento potencial para a libertação e a mudança social, tanto quanto o pensamento de Graff (1994), para quem são imprecisas, complexas e contraditórias as relações entre educação/alfabetização com trabalho, ocupação e mobilidade social.

Paralelamente a essas discussões que polemizam os poderes da alfabetização e suas interveniências sociais mais amplas ou menos amplas, no campo governamental e nas esferas educacionais institucionalizadas parece que essa relação entre estar alfabetizado e redimir-se de situações de privação socioeconômica e política é dada como inquestionável e, por vezes, até mesmo imanente quando da criação de programas de alfabetização, já que nesses contextos a alfabetização ainda é concebida, na maioria das vezes, como um valor em si mesma, o que não raro implica tomá-la como *causa* de melhores condições de vida sob o ponto de vista socioeconômico e político.

Pensar, então, essa realidade, que acaba por englobar questões como a centralidade da escrita em sociedades grafocêntricas, as relações de exclusão e inclusão às quais são submetidos os alfabetizandos, os programas de alfabetização e suas bases teóricas, relacionando às diferentes concepções que norteiam a alfabetização de adultos, neste momento histórico, parece ter configurações complexas, quando não antagônicas, como já mencionamos. Assim, nos debruçaremos, ainda que brevemente, sobre esses temas nas seções que seguem.

#### **4.2.1 A centralidade da escrita em sociedades contemporâneas**

A condição de alfabetismo é considerada central nas sociedades contemporâneas, isso porque *leitura e escrita* constituem elementos valorizados em contextos grafocêntricos. Sob essa perspectiva, a alfabetização é considerada como um instrumento que faculta o desenvolvimento de outras habilidades também valorizadas nessa realidade social (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Em função disso, iniciativas que visam promover a alfabetização tendem a ocupar espaço nos planos de desenvolvimento em sociedades subdesenvolvidas (GRAFF, 1994, p. 12). Assim, ao que parece, a centralidade da leitura e da escrita nas sociedades contemporâneas tem feito com que o direito à alfabetização seja promovido à obrigação do Estado quando do percurso de construção de direitos civis, políticos, sociais e culturais na modernidade. Tal é a valorização da alfabetização nesse âmbito que, hoje, *não ler e não escrever* são comportamentos equiparados a outras

marcas distintas da pobreza, uma alegoria da condição de subalternidade (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Ainda no que tange a essa discussão, vale registrar que, historicamente, o surgimento de numerosas tecnologias deflagrou um temor de que elas se tornassem ameaças ao livro e à leitura. Tais tecnologias, porém, têm potencializado as demandas por leitura e escrita – e, não têm, como se supunha, inibido ambos os processos –; ou seja, seu advento contrariou a expectativa negativa que se havia construído em torno delas; e leitura e escrita estão sendo cada vez mais requeridas, exatamente por tais aparatos no campo das novas tecnologias. É certo que hoje esse avanço tecnológico permite usos diferentes da escrita, a exemplo de *e-mail* ou “torpedo” em lugar de telefonema, e de *chats* em lugar de reuniões presenciais, para citar apenas alguns exemplos<sup>72</sup>. Tais possibilidades, porém, só se configuram efetivamente como *opções* se o sujeito for alfabetizado de fato e, com isso, puder *optar* pela modalidade que melhor lhe convier, o que, sem dúvida, não é plenamente facultado ao analfabeto ou àquele com domínio muito rudimentar de leitura e escrita (KLEIMAN, 2001a).

É inegável, no entanto, que, embora determinadas atividades permeadas pela escrita não sejam acessíveis a analfabetos, “[...] a cultura letrada está amplamente disseminada no país e [...] mesmo as pessoas analfabetas relacionam-se com o mundo letrado de diversas formas” (RIBEIRO, 2004, p. 20), questão a que já fizemos remissão nas discussões sobre *letramento* no terceiro capítulo desta dissertação. Para Britto (2004, p. 50), “[...] o aspecto mais significativo do desenvolvimento das formas de escrita foi a expansão da possibilidade da memória registrada e de formas de organização mais estruturadas e de controle sistemático”. Ainda sobre essa questão, Britto (2004, p. 50) afirma que

[...] pertencer à cultura escrita significa [...] mais que a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. Na medida em que a pessoa se emprega, na medida em que utiliza os instrumentos e aparatos

---

<sup>72</sup> Exemplos do grafocentrismo atual: segundo a revista *Veja* (abril de 2010), há 150 *sites* para cada habitante do planeta; segundo essa mesma revista (fevereiro de 2011), o *twitter* e as redes de relacionamento foram fatores determinantes na mobilização popular que destituiu o ditador egípcio em 2011 e, segundo edição do *Jornal Nacional* em maio de 2010, o uso de dados é maior do que o uso de voz nos USA: um trilhão e 500 bilhões de mensagens nos EUA em 2009 – 50% a mais do que o as ligações telefônicas.

técnicos que constituem o espaço urbano, em que organiza seu tempo e seu deslocamento em função da organização produtiva e jurídica, ela necessariamente está submetida à ordem da cultura escrita. [...] até mesmo sua representação no mundo está, pelo menos em parte, sobredeterminada pela representação de modo de ser que se impõe a partir dos discursos hegemônicos. Até mesmo a dimensão da oralidade está implicada na ordem do escrito [...].

Segundo o autor, quanto maior a inserção/participação dos indivíduos em sociedades grafocêntricas, maior será o contato e mais frequente a utilização de textos escritos, de prática de leitura autônoma, a produção de textos com finalidade de planejamento, comunicação, registro. Assim, participar da cultura implica conhecer e utilizar os objetos e discursos dessa cultura, o que significa também “[...] deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos” (BRITTO, 2004, p. 51).

#### **4.2.2 Alfabetismo e escolarização: implicações profissionais e de empregabilidade**

A relação entre *educação/alfabetização* e *trabalho, ocupação e mobilidade* é imprecisa, complexa e contraditória; parece haver evidências históricas de que não há relações de causa e efeito entre trajetória de escolarização e obtenção de emprego (GRAFF, 1994). As interveniências da alfabetização seriam basicamente atitudinais e não de habilidades específicas em um sentido causal em relação à empregabilidade.

Sobre essa relação entre *escolarização e empregabilidade*, Britto (2004) pontua que é vigente no senso comum a correlação entre *baixa qualificação intelectual*, o que inclui dificuldades no trato com a leitura e a escrita, e exclusão social, além de baixa produtividade. Ancorado nos dados do Inaf 2001, Britto (2004, p. 55) afirma que “[...] o letramento é fundamental para a empregabilidade [...]”, isso porque em setores de atividade tipicamente urbanos e que supõem maior manipulação de dados organizados com base em sistemas escritos formais, como o comércio, há evidente predomínio dos segmentos de maior alfabetismo. Nesses setores, há baixa empregabilidade de analfabetos e pessoas de *nível 1 de alfabetismo*, “[...] indicando a

exigência de um mínimo de domínio operacional do sistema escrito para realizar trabalhos tipicamente urbanos [...]” (BRITTO, 2004, p. 55).

Nas correlações que se propõem causais entre alfabetismo e empregabilidade, está pressuposto, segundo Vóvio (2010, p. 104), que “[...] a alfabetização produz efeitos homogêneos nos indivíduos e interfere diretamente em sua condição de vida”; no entanto, ainda segundo a autora, apropriação da escrita e introdução em certas práticas de leitura e produção textual não se bastam para o alcance de tal proposição, postulado que converge com o pensamento de Graff (1994). Compatíveis com essas percepções estão, ainda, concepções que apoiam iniciativas de alfabetização massiva, associando recorrentemente a necessidade desses programas ao progresso das nações, ou seja, ao desenvolvimento social e econômico.

No ideário de Graff (1994), é central a questão de que a alfabetização por si só não gera necessariamente o progresso, pessoal ou social, isso porque os usos e as funções da escrita diferem muito de sociedade para sociedade e entre os grupos sociais. Pesquisas em sociedades de tradição oral têm apontado para a não neutralidade da alfabetização, sugerindo que o processo, por si só, não pode ser compreendido como um objeto cujo valor independe do contexto cultural. Desse modo, é possível compreender que a importância da alfabetização se deve aos usos sociais que leitura e escrita adquirem em cada sociedade e em cada momento histórico para os diferentes grupos sociais, a como esses grupos lidam com esses usos e ao acesso que têm a eles a partir do que lhes é dado dominar em se tratando da modalidade escrita.

O estabelecimento de relações de *causa e efeito* respectivamente entre *alfabetismo* e *melhores condições de vida*, relações nas quais se depuram implicações sobretudo de natureza sociopolítica e econômica, tende a simplificar um processo altamente complexo e com desdobramentos que têm ocupado os estudos do *letramento* que foram objeto de discussão no terceiro capítulo deste texto: as dimensões de empoderamento ligadas aos diferentes domínios da escrita. Evidentemente, reiteramos, essa modalidade da língua traz consigo a possibilidade de contato com formas múltiplas de conhecimento e a diversificação dos domínios nos usos da escrita tende a compor um conjunto de fatores implicados em uma maior mobilidade social do sujeito e em horizontes de empregabilidade mais alargados.

Perpassam essa relação, no entanto, fatores de natureza econômica, política e social que não podem ser denegados, sob pena de atribuímos ao domínio do sistema escrito e aos usos a que esse sistema

se presta uma dimensão socialmente redentora, o que termina por delegar ao indivíduo – secundarizando especificidades de sua inserção sociocultural e econômica – a culpa pelo *fracasso* ou os louvores decorrentes do *sucesso* na conquista de um lugar social em seu tempo histórico, entendendo, aqui, *fracasso* e *sucesso* à luz de expectativas sociais historicamente construídas do que seja ter qualidade de vida contemporaneamente.

Sob esse enfoque, o acesso à alfabetização não é visto por parte de muitos analfabetos como um direito adquirido ou de perspectiva coletiva; é, na maioria das vezes, visto pelo viés individual (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 15). Dessa forma, o *analfabetismo* não é concebido como um processo de exclusão social ou de violação dos direitos coletivos, mas pelo jugo também individual de *desvio* ou *fracasso*, que por sua vez promove repetidos episódios de discriminação e humilhação causadores de muito sofrimento e de culpa e vergonha aos analfabetos.

#### 4.2.3 Analfabetismo como chaga a ser extirpada/erradicada

A atribuição, ao indivíduo – descurando de sua inserção socioeconômica e de sua condição política –, da responsabilidade por seu *fracasso* ou por seu *sucesso*, discussão com que concluímos o tópico imediatamente anterior, tem profundas relações com a compreensão do *analfabetismo* como *chaga* a ser extirpada, foco desta seção.

Hoje, poderia ser considerada *analfabeta* ou *analfabeta funcional* “[...] a pessoa [que] não [...] [tenha] se apropriado das habilidades necessárias para participar efetivamente das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita – para ‘viver em uma sociedade grafocêntrica’” (SOARES, 2005, p. 90). Paralelamente a essa compreensão, convivem no ideário coletivo muitas visões estigmatizadas acerca dessa parcela da população, isso porque, em alguma medida, os próprios programas governamentais incumbem-se de perpetuar ideias de que o progresso depende da erradicação dessa *chaga* e, por via de consequência, o atraso social também seria decorrente de falta de habilidades/competências pessoais desses indivíduos para se alfabetizarem.

Barton (1994) alerta para as metáforas claras veiculadas nos meios de comunicação massiva que justapõe *alfabetização* a outros termos negativos, como *fraqueza*, *criminalidade* e *doença*. Uma outra abordagem, pontuada pelo autor, é a visão da alfabetização em termos

de acesso ao conhecimento e à informação, como se isso se desse apenas pelo *mundo dos livros* e outros materiais escritos, negligenciando os conhecimentos que os alfabetizados possuem independentemente do domínio da escrita. Não negamos, evidentemente, o papel da escrita na apropriação do conhecimento; o foco, nesta discussão, é a associação isomórfica que tendemos a estabelecer entre domínios da escrita e posse do conhecimento, associação que, muitas vezes, apaga as implicações socioeconômicas e político-culturais que tanto a apropriação quanto a posse do conhecimento trazem consigo.

Paralelamente a essas concepções, bastante latentes no ideário do senso comum, e a partir delas, são atribuídas ao analfabetismo valorações negativas e, por via de consequência, estigmatizantes. A atribuição de características inerentemente emancipadoras à alfabetização e, de igual modo, inerentemente negativas ao analfabetismo sustenta a manutenção do binômio alfabetização/mudança (VÓVIO, 2010). Aspectos como *corrupção*, *violência*, *desemprego*, *tráfico de drogas* e *subdesenvolvimento* tendem a ser, também, explicados pelo viés do analfabetismo, daí, sob vários aspectos, a concepção de *chaga*. Assim, o analfabetismo, em boa medida uma decorrência de complexas implicações de natureza socioeconômica e política, termina por virar causa de mazelas sociais.

Nessa discussão, vale registrar que, durante muitas décadas foi propagada a ideia, já mencionada na seção imediatamente anterior, de que, quanto maiores os níveis de alfabetismo, maiores as possibilidades de desenvolvimento social e econômico. O contrário também foi objeto de propagação, ou seja, os níveis de analfabetismo estavam diretamente associados ao subdesenvolvimento de países. A Unesco, de certa forma, contribuiu para a disseminação desse ideário ao propor campanhas de alfabetização em massa sob a pecha de que o analfabetismo estaria ligado ao *atraso* e à *pobreza* e sugerindo que o alfabetismo seria uma condição inerentemente/imaneamente favorável a todos, além de propiciar progresso do ponto de vista social e individual. Essa concepção também acabou por ser difundida na esfera acadêmica por meio de pesquisas de toda ordem (GALVÃO; DI PIERRO, 2007); no entanto, para Britto (2004, p. 56), “[...] a análise comparativa do nível de alfabetismo com a classe socioeconômica, o grau de instrução e o tipo de atividade profissional demonstra que são essas circunstâncias que contribuem para o letramento, e não o contrário”.

Entendemos que a *chaga* a ser extirpada não é o analfabetismo em si mesmo, mas a precariedade de condições socioeconômicas e de privação do exercício político a que se veem submetidas populações



alijadas dos bens sociais da contemporaneidade. O analfabetismo é, em nossa compreensão, uma das manifestações dessa *chaga* e não a *chaga* em si mesma, tampouco o fator que a causa. Trata-se, como anunciamos no início deste capítulo, de relações conflituosas, das quais emergem posicionamentos teóricos que não raro camuflam as verdadeiras causas de um contingente expressivo da população estar à margem de determinadas vivências sociais mediadas pela modalidade escrita da língua e, por via de consequência, terminam por propor caminhos para operacionalização de mudanças os quais se mostram viciados na origem: extirpar/erradicar o analfabetismo é prova disso. O alfabetismo só será condição de *conquista* quando a configuração social, política e econômica dessas populações ganhar novos contornos.

#### **4.2.4 Inclusão e exclusão: paradoxo entre acesso à escolarização e geração de preconceito social na escola**

Compreendendo que conceber políticas de *inclusão* escolar implica pensar no seu contraponto, a *exclusão*, Kleiman (2001a) entende que considerar o ensino, a aprendizagem e o uso da escrita devem ser objetivos prioritários da escola inclusiva, visto que, reiteramos, a

[...] escola é a principal agência de letramento na nossa sociedade [...]; a escola é a única agência de letramento para uma grande maioria dos alunos brasileiros que vêm de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade; o uso fluente da língua falada e escrita [...] é visto hoje como um objetivo do ensino fundamental, prioritário a todas as crianças [...]; e, saber ler e escrever e conhecer os números em diversas situações de vida social – ou seja, ser letrado e não apenas alfabetizado – é considerado, hoje em dia, uma capacidade básica para o funcionamento do indivíduo, tanto para o seu desenvolvimento pessoal como para contribuir para o desenvolvimento do seu grupo (KLEIMAN, 2001a, p. 88).

Segundo a autora, porém, não se trata de uma condição suficiente, mas sem dúvida necessária, visto que, em sociedades grafocêntricas, os sujeitos são cada vez mais solicitados a ler e a escrever de modo fluente, tal qual mencionamos em tópico inicial neste quarto capítulo.

A despeito do discurso incorporado pelo senso comum e perpetuado em iniciativas de alfabetização massiva, que delega à alfabetização a capacidade de inclusão mais efetiva do sujeito em sociedades urbano-industriais, a escrita não raro atua nessas sociedades como um mecanismo de exclusão social. O papel social da leitura e da escrita, em muitos contextos, tem sido fator de exclusão, uma barreira para o acesso à escola (KLEIMAN, 2001a).

Muito mais poderosa do que as barreiras que impedem o acesso físico de alunos, a escrita constituiu-se, ao longo da história, em instrumento de autoritarismo, opressão e manutenção das profundas diferenças sociais da sociedade brasileira em vez de constituírem instrumento de liberação e emancipação na construção da escola sonhada. (KLEIMAN, 2001a, p. 85)

Convergente a essa afirmação, Gramsci (1971) pontua que o primeiro momento da escolarização (o processo de alfabetização) é historicamente marcado pela solidificação da hierarquia social, pela capacitação das elites e pelo movimento de manutenção/aceitação por parte das pessoas das camadas mais baixas do seio social dos valores, normas e crenças da elite. E, nesse movimento empreendido no processo de escolarização, a escrita tem importante papel.

Kleiman (2001a) afirma que a escrita exclui, também, devido aos mitos a ela associados. A exclusão promovida pela escrita ocorre porque, mesmo diante de questionamentos acerca da ideologização da modalidade escrita da língua, como os propostos por Graff (1994), a escola permanece com uma visão ideologizada e naturalizada dessa modalidade e não como uma tecnologia social (GALVÃO; DI PIERRO, 2007), o que converge com reflexões de Street (1984) sobre *modelos de letramento* registradas nesta pesquisa.

A partir dessas visões estigmatizadas/ideologizadas da escrita em sociedades grafocêntricas, “[...] o termo *analfabeto* significa [passa a significar] outras coisas além de ‘não saber ler e escrever’; é um qualificativo fortemente estigmatizante que carrega outros sentidos como ‘ignorância’, ‘burrice’, ‘chaga’, ‘cegueira’, e ‘subdesenvolvimento’” (RIBEIRO, 2004, p. 10), questão de que tratamos no capítulo imediatamente anterior. Assim, a pessoa adulta não alfabetizada passa a se sentir não vítima de um construto social que a impede de participar ativamente de contextos em que o uso da escrita é requerido largamente, mas como responsável/incapaz/inábil pela/diante

da sua própria condição de *analfabeta*. Ainda, episódios de discriminação e de constrangimento sucessivos que decorrem da condição de *analfabeto* acabam por corroborar tal autoimagem desses sujeitos e convencê-los da sua limitação sensorial (cegueira) diante do mundo, deficiência moral e intelectual, já que o analfabeto é concebido como ignorante e desprovido de meios de discernir certo e errado (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Reiteramos considerações feitas na introdução desta dissertação no sentido de que dificuldades impostas por sociedades grafocêntricas não devem significar que adultos analfabetos ou pouco escolarizados não possam desenvolver estratégias que lhes permitam *sobreviver* e se mover nesses meios urbanos, ainda que evidentemente não defendamos vivências de algum modo circunscritas, quer pelo não domínio da escrita, quer por questões de natureza socioeconômica mais ampla ou, inequivocamente, pela associação de ambos os fatores.

A utilização de estratégias como *observação, oralidade, memória, cálculo mental* e o *apoio de familiares, amigos e colegas* parece constituir meio que permite a circulação social desses sujeitos independentemente do uso da escrita. A escolarização é, nesse sentido, um dos processos utilizados para o enfrentamento da exclusão – que, paradoxalmente, como registramos, não raro é gerada na própria escola –, mas seguramente não o único deles, como fazem parecer os discursos dominantes. É papel da escola, como estratégia para enfrentar a exclusão, facultar domínio da leitura, da escrita, do registro convencional do cálculo matemático, mas também reorientar a subjetividade dos aprendizes e sua conduta para fazer frente aos padrões culturais dominantes (KLEIMAN, 2001a).

Com relação ao papel da escola e ao espaço da alfabetização nesses contextos, Graff (1994, p. 27) afirma que “[...] os lugares da alfabetização e da escolarização não são nem sacrossantos nem muito bem compreendidos”. Para o autor ocorre que

Estamos familiarizados com essas noções [centralidade da alfabetização, em suma]; a extensão na qual permitimos que elas, consciente e sistematicamente, reorientem nosso pensamento a respeito dos papéis e da relevância da alfabetização e da escolarização, passado e presente, permanece uma questão demasiadamente separada e distinta. Consequentemente, nós supervalorizamos a alfabetização, por si mesma e, ao fazê-lo, nós a

removemos de seu contexto sócio-cultural (GRAFF, 1994, p. 29).

A realidade das sociedades urbano-industriais, porém, é inerentemente não equânime; nelas, o acesso à escolarização se dá de maneira desigual e acaba perpetuando, assim, essa desigualdade. Sobre essa questão, Britto (2004, p. 47) afirma que “[...] o atual modo de produção econômico e de organização político-social do capitalismo implica processos educativos e formas de conhecimento que, por um lado, são, em sua origem, desigualmente distribuídos e, por outro, atuam como reprodutores da própria desigualdade”.

Vóvio (2010, p. 100) pontua que estão implicadas na questão da *alfabetização de pessoas jovens e adultas* além da *desigualdade*, frisada por Britto (2003), a dimensão da *legitimidade*. Para a autora, são intrínsecas ao processo de alfabetização “[...] relações operadas entre e no interior de classes e grupos sociais, que evidenciam certos fenômenos em sociedades letradas”. Esses fenômenos seriam, então, de duas naturezas: primeiramente, a *desigualdade* na distribuição de oportunidades de participação em práticas, competências e artefatos valorizados; e, em um segundo enfoque, a *legitimidade* da escolarização e de certas práticas de uso da escrita como necessárias e altamente desejáveis a todos. Nesse contexto, políticas públicas têm perpetuado a ideia de que a alfabetização seria a redenção desses adultos do aprisionamento a que, em tese, o analfabetismo os condicionaria.

Assim, a escola a quem cabe a função de principal agência de letramento (KLEIMAN, 2001 [1995]), sobretudo nos entornos de desprivilegiamento socioeconômico, muitas vezes atua como agente de exclusão, fomentando a geração do preconceito em relação ao alfabetismo rudimentar ou ao analfabetismo e, por denegar/desconhecer/silenciar *práticas de letramento* que caracterizam determinadas populações, termina por afastar essas mesmas populações dos processos de escolarização pela impossibilidade de identificação dos sujeitos com o ideário escolar, suas demandas e propósitos.

#### 4.3 IMPLICAÇÕES IDENTITÁRIAS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As discussões sobre o papel da escola no embate inclusão *versus* exclusão no universo da alfabetização remete a reflexões sobre *identidade* e, por via de consequência, a relações existentes (ou que podem derivar de) entre os universos *familiar* e *escolar*, isso porque o

descompasso entre a comunidade familiar e a comunidade escolar pode constituir fator determinante do fracasso na escolarização. Freire (2006 [1996], p. 42) corrobora a necessidade de pensar tais questões ao asseverar que “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”.

Quando inserido em esfera escolar, o alfabetizando sofre um “[...] ‘rito de passagem’ da tradição de oralidade (no microespaço da comunidade local) para o mundo grafocêntrico (no macroespaço da comunidade global), na intenção de elaborar um novo patamar de identidade, ao inserir-se ativamente no mundo letrado” (SOUZA; MOTA, 2007, p. 507). Esse rito de passagem pode ser equiparado ao processo de aculturação a que se refere Kleiman (2001b). Para a autora (2001b, p. 271),

[...] a aprendizagem de língua escrita envolve um processo de *aculturação* – através, e na direção, das práticas discursivas de grupos letrados –, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e luta social. (*grifo nosso*)

Vóvio (2010), a seu turno, afirma que mudanças nas práticas dos alfabetizandos resultam em mudanças identitárias, “[...] porque corresponde[m] a transformações nas formas de interação e [nos] modelos de ação” (VÓVIO, 2010, p. 102). O processo de mudança identitária é, por sua vez, uma questão de saber e poder (SILVA, 2011). Para Silva (2011), conhecimento, identidade e poder formam uma tríade inseparável quando se toma o processo de escolarização<sup>73</sup>.

Há, também, uma dimensão de poder envolvida nesse processo de aculturação efetivado na escola, do qual emerge que “[...] aprender – ou não – a ler e a escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos” (KLEIMAN, 2001b, p. 271). Para Vóvio (2010, p. 102),

As práticas letradas, a leitura, a escrita e a oralidade, inclusas a alfabetização e outras que se

---

<sup>73</sup> Silva (2011) empreende tal discussão com enfoque na teoria curricular, mas entendemos possível o alargamento de seu postulado para a escolarização como um todo.

originam e se realizam na esfera social escolar, são tomadas como fundamentalmente ligadas às estruturas sociais; encontram-se interpenetradas em complexos sistemas culturais e dentro de estruturas de poder.

Kleiman (2001b) afirma, ainda, que, ao contrário do que pesquisas massivas apontam, o problema com o abandono de cursos de alfabetização de adultos não está na falta de motivação; que, segundo a autora, ao contrário, é muito alta. Tais motivações existentes, em linhas gerais, obedecem a duas frentes, a saber: são de foro íntimo, individual e de foro externo, social, como já exemplificamos anteriormente. Pode, por outro lado, constituir um fator de desmotivação dessas pessoas adultas o fato de, na realidade escolar brasileira, a aprendizagem de escrita ser equivalente a uma situação de conflito diglósico, mas não entre língua dominante e subalterna, mas entre modalidades oral e escrita da língua. Considerando aspectos sociolinguísticos, “[...] as diferenças funcionais entre língua falada e a língua escrita são evidentes” (KLEIMAN, 2001b, p. 273). Aprender a ler e escrever consiste, então, em um processo de aculturação conflitivo, já que acarreta perda e substituição de práticas discursivas orais que até então serviam ao aluno (KLEIMAN, 2001b).

A permanência do aluno em cursos de alfabetização institucionalizados, segundo Kleiman (2001b), depende, entre outros fatores, da *construção de identidade institucional* do aluno, sem estar a ela reduzida. Referindo-se aos pressupostos de Bourdieu (1993), a autora define essa construção de identidade institucional como sendo um processo de investidura, como atribuição de papéis, cargos etc. Desse modo, a escola constitui o sujeito, aos olhos dos outros, com a identidade de aluno, transformando “[...] a representação do sujeito assim legitimado ou investido” (KLEIMAN, 2001b, p. 274).

A construção da identidade, de acordo com Hall (1996), se ancora em dois eixos: um de ruptura e outro de aproximação. Do mesmo modo, Enne (2010) propõe que ao marcar similaridades, os sujeitos indicam também divergências. Assim, “[...] a concepção contrastiva da identidade social aparece claramente [...] para além dos mecanismos de identificação com determinados agentes ou agências, busca-se a negação e a oposição frente a outros” (ENNE, 2010, p. 73).

Sobre essa questão ainda, Silva (2011, p.106) afirma que a identidade é sempre uma relação, ou seja, “[...] o que eu sou só se define pelo que eu não sou; a definição de minha identidade é sempre

dependente da identidade do Outro”. Há, também, para esse autor (2011), uma dimensão de significação implicada nas formações identitárias na medida em que a identidade não é um construto natural, ela é definida num processo de significação, visto ser necessário que, no bojo das relações sociais, lhe seja atribuído um significado. Dessa forma, “[...] não existe identidade sem significação. Não existe significação sem poder” (SILVA, 2011, p. 107).

Essa criação de identidade não se limita, no entanto, ao universo macrossocial, ela se desenvolve cotidianamente, microssocialmente, na interação entre professor e aluno; portanto, a vivência em sala de aula seria *constituidora* da identidade, por meio da co-construção de significados entre os interactantes (KLEIMAN, 2001b). Ou, em linhas mais gerais, “[...] as identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social” (KLEIMAN, 2001a, p. 281). Assim, a identidade do alfabetizador é construída conjuntamente com a identidade dos alfabetizados (SOUZA; MOTA, 2007).

Para Stromquist (2005, p. 315), outro fator importante na compreensão de questões de identidade e poder presentes no processo de alfabetização é o fato, a que já fizemos menção anteriormente a partir de Britto (2005), de que “[...] o analfabetismo não é distribuído aleatoriamente. Ele afeta sobretudo pessoas pobres”. Essa distribuição desigual do analfabetismo em sociedades contemporâneas pode ser justificada porque “[...] suas [dos adultos analfabetos] necessidades de sobrevivência surgem com urgência muito maior e vêm muito antes de qualquer necessidade educacional” (STROMQUIST, 2005, p. 315). A condição de pobreza diretamente relacionada com a baixa escolaridade (numa via de mão dupla) afeta inclusive questões de papéis sociais e identidades. Exemplo disso são situações em que a mulher consegue empregar-se e o homem não, ocasiões em que ele tende a experimentar sentimentos de baixa autoestima e conflitos identitários.

A participação/ingresso em programas de alfabetização por parte desses sujeitos, para Stromquist (2005), é uma tentativa de preencher necessidades concernentes aos seus papéis sociais e identitários, já que as inúmeras referências enraizadas no senso comum sobre a necessidade de alfabetização desses indivíduos acabam por marginalizar essa população, além de negar as muitas habilidades e estratégias comunicativas que eles têm/desenvolveram.

Ainda quanto à criação identitária dos alunos, Barbosa (2007, p. 63), em estudo sobre a tal construção em cursos de alfabetização, pontua que

[...] os próprios aprendizes [...] se reportam a imagens bastante negativas de si mesmos antes de ingressarem na aprendizagem da escrita. Essa imagem reflete a reconstrução da identidade do alfabetizando adulto em meio a conflitos e tensões peculiares ao contexto de alfabetização e letramento.

Assim, a inserção em programas de alfabetização institucionalizados pode contribuir para a construção identitária social do aluno na medida em que reflete uma busca pessoal por “[...] reconhecimento social e da afirmação da autoestima. [...] o conhecimento escolar, independentemente de sua aplicabilidade, é um valor, de modo que dominá-lo é uma forma de se sentir (ou estar) incluído na sociedade” (BRITTO, 2003, p. 200).

Em suma, importa entender a multiplicidade de identidades com as quais os alunos querem se identificar ou não, em determinado momento, e compreender como são construídas as posições sociais em contextos escolares, ou sociais mais amplos, colocando “[...] em suspeição fatores tomados como condicionantes de suas experiências de socialização no universo da escrita [...] desestigmatizar [desestigmatizando] e (re)conhecê-los [reconhecendo-os] como sujeitos que não estão totalmente submetidos à ordem estabelecida” (VÓVIO; DE GRANDE, 2010, p. 53).



## 5 ALFABETIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE AÇÕES PEDAGÓGICAS ENDEREÇADAS A ALFABETIZANDOS ADULTOS

*Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização:  
Aprender a escrever a vida, como autor e  
como testemunha de sua história,  
isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se.  
(Ernani Maria Fiori, Prefácio Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire)*

Como já pontuamos, há um amplo espectro envolvido em se tratando de educação de jovens e adultos. É, pois, um campo de estudo rico em especificidades e em acepções teóricas, por vezes, bastante divergentes. O que parece consensual, nas discussões desse tema, é o fato de que o trabalho com alfabetizando adultos não pode mais ser concebido sem que se considere o universo social mais amplo desses sujeitos. Assim, extrapolamos o debate sobre se o processo de alfabetização pode ou não ser compreendido como domínio formal do código somente. Hoje, o debate assume contornos mais complexos e permeia aspectos que dizem respeito a formas de promoção da harmonização entre a sistematização do código e uso social da escrita, a fim de facultar aos sujeitos parte do conjunto de condições necessárias para a ampliação de sua mobilidade social, tanto quanto para ressignificações identitárias e de empoderamento.

No segundo capítulo deste trabalho, ocupamo-nos de uma breve historicização das iniciativas governamentais em se tratando da alfabetização de adultos. No capítulo teórico seguinte – terceiro capítulo desta dissertação –, ocupamo-nos de discussões conceituais vinculadas ao fenômeno do *letramento*. Feito isso, no quarto capítulo, ocupamo-nos de discussões sobre a natureza das relações estabelecidas entre *alfabetização*, *empregabilidade* e *desenvolvimento socioeconômico*, abordando questões relacionadas à exclusão e à identidade dos sujeitos analfabetos. Neste capítulo, voltamos o nosso olhar para temas bastante específicos em se tratando de nosso recorte de pesquisa: configurações didático-pedagógicas em se tratando da alfabetização de adultos.

Nosso interesse com tal discussão acaba por focalizar teorizações que propõem insistentemente que o caminho para a construção de processos de escolarização/alfabetização verdadeiramente significativos aos adultos deve contemplar/partir de aspectos da vida desses adultos, tal qual propõem Paulo Freire (2009 [1982]; 2009

[1969]) e Vóvio (2007; 2010), tanto quanto Street (2003) quando menciona a necessidade de hibridização entre *letramentos locais* e *globais*. Tratar dessas implicações metodológicas no ensino e na aprendizagem da escrita em se tratando de adultos é, portanto, o propósito deste capítulo.

### 5.1 AÇÕES METODOLÓGICAS CONTEMPORÂNEAS: INDISSOCIABILIDADE ENTRE PRÁTICAS SOCIAIS DE USO DA LÍNGUA E CONHECIMENTO SISTÊMICO DA MODALIDADE ESCRITA.

Ainda que não tenhamos discutido neste aporte teórico *métodos* e *metodologias* de alfabetização – e não o fizemos em razão de teorizações sobre esse tema estarem ainda muito circunscritas à alfabetização de crianças, entendemos, a partir da concepção de *língua* que move este estudo, que não é mais possível empreender processos de alfabetização centrados nas bases epistemológicas que ancoram *métodos fônicos* (MORAIS, 1996), nem tampouco nas bases epistemológicas que ancoram *métodos analíticos* ou *globais* – centradas em unidades de sentido, mas não em práticas sociais (MORTATTI, 2000), dada a necessidade de alfabetizar a partir dos usos que a escrita tem na sociedade. Compreendemos, porém, que, nesse processo, o sistema alfabético precisa ser ensinado, sob pena de não se consolidar o domínio da escrita alfabética.

Considerando, assim, a indissociabilidade entre usos da escrita e domínio do código, evocamos, Matencio (2003), para quem é certo que o processo de alfabetização como um todo engloba pelo menos três grandes sistemas de conhecimento, a saber: *conhecimentos linguísticos* (saberes acerca das regras de funcionamento da língua, nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico), *conhecimentos textuais-pragmáticos* (saberes relativos aos gêneros e tipos textuais, tanto em relação à sua configuração usual quanto a seu funcionamento em diferentes instituições e situações de interação, bem como no que respeita a normas de uso da língua nas práticas comunicativas das quais emergem os textos) e *conhecimentos referenciais* (saberes sobre o mundo).

Professor e aluno, assim, mais do que centrarem sua atenção na modalidade escrita da língua como código alfabético, devem relacionar a dimensão propriamente linguística à dimensão textual-pragmática e aos conhecimentos referenciais dos interactantes, seus conhecimentos de mundo. Esse pensamento converge com o que propõe Kleiman (2007)

quando atenta para a impossibilidade de pensar o processo de alfabetização, hoje, na aspepsia da dimensão social nele implicada.

Segundo Matencio (2003, p. 9), ainda, “[...] quando jovens e adultos chegam à escola, já construíram inúmeros conhecimentos linguísticos, textuais, pragmáticos e referenciais e já tiveram acesso, na produção e na recepção, a diferentes gêneros textuais”. Assim, procedimentos de ensino e aprendizagem que operem com os textos em situações reais (salvaguardada a artificialidade constitutiva da esfera escolar quando do trato de gêneros de outras esferas) de produção, recepção e circulação só fazem sentido se permitirem ao aluno “[...] entender as razões de os sujeitos fazerem o que fazem nas interações e, dessa forma, refletir sobre sua própria maneira de se relacionar com a língua/gem” (MATENCIO, 2003, p. 10).

Sobre as particularidades desse tipo de abordagem, Kleiman (2007, p. 4) adverte que “[...] é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social – os gêneros – sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar”. A autora advoga em favor de uma prática pedagógica que não tome gêneros dados *a priori*, ou seja, o professor pode ancorar sua ação pedagógica nos gêneros, explicar, atentar, exemplificar características dos textos, da língua ou de palavras que o compõem, mas “[...] tudo isso é bem diferente de definir, de antemão, que neste ano, serão ensinados os textos interativos (*blog, email, texto informativo em forma de hipertexto entre outros*), verbete e entrevista” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Geraldi (2010) compartilha desse zelo, ao atentar para os perigos da objetificação dos gêneros discursivos.

Enfocando mais especificamente o processo de alfabetização, a autora assevera que “[...] a diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica” (KLEIMAN, 2007, p. 2). Assim,

Nas escolas em que predomina a concepção de leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidade progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com

múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Nessa perspectiva, obviamente, a ação pedagógica ganha contornos bem mais complexos, já que se propor a considerar o contexto implica assumir a heterogeneidade como constitutiva do processo de alfabetização, o que constitui uma ruptura com o ensino da forma como é convencionalmente concebido.

É importante registrarmos, no entanto, que assumir essa heterogeneidade constitutiva da esfera escolar não significa que não possamos pensar em uma organização curricular. Para Kleiman (2007), é viável que princípios gerais para a organização do currículo sejam concebidos, no entanto é preciso considerar que “[...] as atividades para seu desenvolvimento, na interação entre professor e aluno(a) e entre aluno(s) e aluno(s) envolvem tal sorte de fatores de ordem social e pessoal que seus resultados são imprevisíveis” (2007, p. 3). Esse currículo deve, segundo a autora, ser dinâmico; partir da realidade local (turma-escola-comunidade); ter como princípio estruturante a prática social; ter como função orientar, organizar e registrar o trabalho do professor e não constituir os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Nesse sentido, segundo Kleiman (2007), são objetos/objetivos da ação pedagógica basicamente os saberes requeridos em práticas sociais letradas, tais como: conteúdos matemáticos de medição, cálculo etc.; os necessários à participação em práticas discursivas de diversos gêneros; conteúdos relativos ao domínio do código, entre outros. De acordo com a autora (2007, p. 3),

[...] numa prática social, há a necessidade de tudo isso e, portanto SEMPRE surge a oportunidade de o professor focalizar, de forma sistemática, algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar um procedimento, buscar uma explicação.

Desse modo, “[...] as letras, as sílabas e as palavras passam a ser ensinadas a partir de elementos salientes, tanto verbais como não verbais, que se destacam nos textos” (KLEIMAN, 2007, p. 5). Nesse ponto, a autora defende a necessidade de proceder ao ensino sistemático de aspectos formais da língua, como letras, sílabas etc., porém alerta

para que essa sistematização se dê a partir de elementos presentes em textos e, portanto, em contextos de sentido.

Sobre o amplo espectro que constitui as questões sobre currículo, saberes mínimos, conteúdos etc., Soares (2010, p. 91), a seu turno, pontua que

[...] em virtude do caráter teleológico que a sociedade lhe atribui, a escola se vê obrigada a essa seleção dos conteúdos culturais que transmite, à sua homogeneização, sistematização e codificação, à marcação e seccionamento do tempo e de sua distribuição, à avaliação periódica do nível de sua apropriação [...] em função de determinados resultados que devem ser obtidos em grau considerado aceitável, no fim de um período de tempo prefixado.

Em razão disso, estamos ainda hoje, de acordo com a autora, buscando um método; porém, diferentemente da dicotomização  *sintéticos* versus  *analíticos*, o método hoje seria

[...] o resultado da determinação dos objetivos a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos  *paradigmas conceituais* (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de  *ações, procedimentos, técnicas* compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas (SOARES, 2010, p. 93).

Soares (2010, p. 17), nesse sentido, atenta para a idiossincrasia do processo de alfabetização no que compete às modalidades oral e escrita da língua, questão que precisa ser contemplada quando do planejamento de ações pedagógicas, e afirma que

[...] o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um  *outro* código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia

de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Albuquerque (2007), por sua vez, converge com o pensamento de Kleiman (2007) ao assumir, ancorada no ideário de Paulo Freire, que considerar as experiências trazidas pelos alunos apresenta-se como um caminho de novas possibilidades no campo da alfabetização. A autora, assim como Kleiman (2007), defende a importância de se considerar, ainda, os usos e as funções da modalidade escrita da língua a partir do desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola. Pondera, no entanto, assim como fizeram Kleiman (2007) e Soares (2003; 2010), que “[...] apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os educandos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 92). Assim, em contextos de alfabetização, as atividades desenvolvidas precisam envolver, além de leitura e produção de diferentes gêneros, reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita (ALBUQUERQUE, 2007).

Do mesmo modo, Leal (2010, p. 78) entende que está implicado no processo de alfabetização o domínio dos processos de produção e compreensão textual. Esse domínio pressupõe “[...] não apenas a capacidade de codificação e decodificação, como também os conhecimentos acerca das situações de interação mediadas pela língua escrita, incluindo os conhecimentos textuais necessários à estrutura do texto e ao resgate do sentido”. Em função disso, é central que, na escolarização inicial, “[...] sejam encaminhadas atividades de apropriação do sistema alfabético simultaneamente às atividades de apropriação dos usos e das funções sociais da escrita, com reflexões acerca dos diversos gêneros de textos que circulam socialmente” (LEAL, 2010, p. 78). Cabe, dessa forma, ao alfabetizador organizar o tempo pedagógico de modo a contemplar atividades voltadas a “[...] quatro grandes eixos de ensino da língua portuguesa: (1) linguagem oral; (2) prática de leitura; (3) produção de texto e (4) análise linguística” (LEAL, 2010, p. 79).

Frade (2003, p. 17) converge com os pressupostos já mencionados em, pelo menos, um ponto: “[...] o conceito de letramento comporta o conceito de alfabetização, mas [...] a alfabetização supõe ações específicas para ensinar a ler e escrever [...]”, isto é, a alfabetização tem um compromisso com a sistematização do código alfabético que precisa ser contemplada por ocasião da ação pedagógica.

A autora, ainda, defende que é preciso recortar e descrever, no conjunto de práticas de letramento, aspectos específicos que provocam um certo sucesso no trabalho com decodificação, para torná-los públicos, sem receio de que uma discussão metodológica seja considerada um retrocesso.

Diretamente relacionada à defesa do compromisso do processo de alfabetização com a sistematização do código alfabético feita por Frade (2003), Soares (2003) entende a alfabetização como parte constituinte da prática da leitura e da escrita. Ela, entretanto, tem uma especificidade, que não pode ser denegada. Segundo a autora, a alfabetização implica um saber que deveria ser ensinado de forma sistemática. Tal autora adota uma perspectiva de *letramento escolar* e toma a alfabetização como habilidade. Compartilhamos a existência dessa especificidade do processo de alfabetização e a impossibilidade de denegá-la ao longo do processo, isso porque, conforme a autora, ninguém aprende a escrever e a ler sem que se aprendam respectivamente as relações entre fonemas e grafemas e entre grafemas e fonemas.

A partir dessas considerações, entendemos ter a alfabetização saído da “[...] querela dos métodos analíticos *versus* os sintéticos para uma polarização em torno do método *versus* processo de aquisição” (FRADE, 2003, p. 18). Ou, por outra, o foco prioritário não parecem ser os métodos de alfabetização, mas estudos sobre o que chamamos de *elaboração didática* (HALTÉ, 2008 [1998]), entendida por nós, para as finalidades deste estudo, como a ação do professor, consciente e planejada, que tem lugar no cotidiano do processo de alfabetização. O nó, nesse momento histórico, parece ser a construção dessa elaboração didática, que precisa ser feita a partir de bases teóricas definidas, considerando que a alfabetização não se dá sem o domínio dos princípios do sistema alfabético, mas que esse mesmo domínio precisa ser empreendido em contextos de sentido, ou seja, a partir dos usos para os quais a escrita se presta na sociedade.

Assim, entendemos que discussões de natureza metodológica acerca do processo de alfabetização, inicialmente dicotomizadas entre *métodos sintéticos* e *métodos analíticos* (MORTATTI, 2000; 2006), ganharam novos contornos com o pensamento de Ferreiro e Teberosky (1985), suscitando embates acerca de equívocos na compreensão desse ideário, tanto quanto acerca de eventuais consequências desses equívocos na aprendizagem da modalidade escrita da língua, processo que – paralelamente a descobertas das neurociências (DEHAENE, 2007) – tem constituído argumento para propostas de retorno ao método fônico

(SCLIAR-CABRAL, 2009). Entendemos, entretanto, que, a partir da influência dos PCNs (1998) na propagação da vertente sócio-histórica e com o advento dos estudos do *letramento*, não é mais possível conceber o processo de *alfabetização* apenas no plano do domínio do código; as implicações sociais, culturais e históricas dos usos da escrita estão hoje entranhadas irredutivelmente nesse processo.

Parece evidente que ações didático-pedagógicas nesse campo têm se caracterizado, sob vários aspectos, por abordagens metodológicas tal qual tais abordagens se instituem no universo infantil, salvaguardadas suas idiossincrasias. A alfabetização de adultos, no entanto, tem especificidades que requerem reflexões de natureza distinta, do que nos ocuparemos na próxima seção.

## 5.2 SINGULARIDADES DA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: ESPECIFICIDADES DA OFERTA/PROCURA DESSA/POR ESSA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO E CONSIDERAÇÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO

Pensando em singularidades das sociedades grafocêntricas tematizadas em capítulo anterior e compartilhando inquietações de Graff (1994) sobre os *mitos da alfabetização*, reiteramos inegável o importante papel que a alfabetização, especialmente via escolarização formal, ganha nos entornos sociais mais fragilizados socioeconomicamente, tanto quanto entendemos necessário o zelo para não superestimarmos o fenômeno em sua imanência, tal qual discutimos em tópicos anteriores.

Voltando, desse modo, o enfoque às iniciativas governamentais que visam à alfabetização massiva de adultos, há que se ponderar quanto a especificidades dessa parcela da população potencialmente alcançada por essas campanhas. Normalmente

[...] se trata de alunos adultos, homens e mulheres, providos de uma competência comunicativa (com base predominante na oralidade) satisfatória para os ambientes familiares nas esferas privadas da vida social; entretanto quando se deslocam para a escola, são quase sempre infantilizados com textos de leitura e escrita que não condizem com suas experiências de vida (SOUZA; MOTA, 2007, p. 507).



Considerando especificidades contextuais e de demanda, é fundamental compreendermos que não há uma única forma de alfabetizar e que a alfabetização não é, como já pontuamos, um pacote-pronto que deve ser tomado por todos da mesma forma. Além disso, embora seja central o papel da escolarização em uma sociedade que tem na escola sua principal agência de letramento (KLEIMAN, 2001 [1995]), a escolarização não pode ser concebida como única forma de alfabetização. Ela, a escolarização, é antes uma das formas de alfabetizar. Para Graff (1994, p. 46), “[...] a história da alfabetização sugere claramente que não existe uma rota única para a alfabetização universal e que não existe uma via única destinada ao êxito na obtenção de uma alfabetização de massa”.

Ainda para esse autor (1994, p. 67), “[...] a oferta sistemática e institucional da alfabetização e da escolarização para as massas constituiu-se em um elemento central nas estratégias para se estabelecer o controle da sociedade.” Assim, a alfabetização escolarizada e massiva, entendida como um instrumento de controle social, é concebida como o novo *cimento social*. Grosso modo, a alfabetização via escolarização, historicamente, não era vista como um fim em si mesmo, era antes um veículo de doutrinação moral, econômica, social de massa, isto é, “[...] a alfabetização dificilmente era um objetivo, pois, isolada de sua base moral, era temida como potencialmente muito perigosa” (GRAFF, 1994, p. 68). Para Graff (1994, p. 69), por fim, “[...] a educação formal, o único meio de divulgar a alfabetização às massas de modo seguro, tencionava exaltar a população e assegurar a paz, a prosperidade, e a coesão social”.

Ao contrário dessa concepção que entende a escolarização como uma das estratégias possíveis para a alfabetização, Soares (2005, p. 94) acredita que, considerando a centralidade da escola em nossa sociedade,

[...] é um equívoco considerar que a inserção no mundo da escrita possa se fazer de forma dissociada e independente do processo educativo mais amplo. Ao se falar, pois, hoje, de alfabetização – seja de crianças, seja de adultos – esse processo não pode ser dissociado do processo educativo, que o inclui e lhe dá sentido.

Essa aceção de que a *alfabetização* é um processo que não pode estar dissociado da *escolarização* – ainda que se dê também em

outros entornos, a exemplo das famílias escolarizadas que instigam as crianças a esse aprendizado na ambientação doméstica e a exemplo de adultos que, premidos por demandas sociais de toda ordem, buscam formas alternativas de se alfabetizarem – é, em alguma medida, também vigente nas concepções que norteiam os idealizadores de programas massivos de alfabetização de adultos. Governos alimentam expectativas de que um grande número de inscrições sejam feitas quando do *lançamento* de programas de alfabetização que visam atender às massas. O número de inscrições, porém, é, geralmente, muito inferior ao esperado, além de a maioria dos ingressantes desistirem ainda no começo do processo<sup>74</sup>. Sobre essa questão, Stromquist (2005) afirma que as motivações dos alunos na busca por um programa de alfabetização formal tendem a ser diferentes das manifestadas pelos idealizadores dos programas.

Essas incompatibilidades existentes entre os potenciais alfabetizandos e os idealizadores de tais programas de alfabetização podem ser um dos motivos do fracasso na implementação de grande parte desses programas. Para a autora, o que move esses adultos ao processo de escolarização são razões bem mais modestas do que as pretensões dos idealizadores dos programas já mencionadas; são, por exemplo, da ordem de aprender a assinar o nome, de ampliar o conhecimento lexical, ou simplesmente sair de casa e ter algumas horas de relaxamento. Além disso, a autora pontua que muitas vezes esses programas, embora se dirijam a pessoas adultas analfabetas, acabam por receber como inscritas pessoas com diferentes domínios da escrita, o que poderia contribuir, em alguma medida, para a desistência dos efetivamente analfabetos (STROMQUIST, 2005).

Quando analisadas as principais motivações desses adultos na busca por programas de alfabetização institucionalizados, parece que elas têm natureza bem mais imediata e prática do que o que intentam os idealizadores de programas, isto é, aprender a assinar o nome para não mais ter de usar identificação digital e com isso evitar o constrangimento sofrido pela estigmatização desse ato, ou ampliar os recursos expressivos a fim de poder interagir com pessoas de outros grupos sociais; ou, ainda, aprimorar ou passar a dominar escrita, leitura e cálculo, o que melhoraria seu desempenho em contexto profissional a fim de conseguir um emprego, melhorar o desempenho das atividades profissionais ou conseguir uma promoção, ou, por fim, potencializar seu

---

<sup>74</sup> Segundo Kleiman (2006), nas grandes campanhas de alfabetização, cerca de 50% dos alunos se evadem.

próprio deslocamento e orientação espacial com a finalidade de não dependerem de outras pessoas para ler o nome das ruas, a linha do ônibus etc. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Essas considerações vão ao encontro do que foi proposto anteriormente por ocasião do trato dos aspectos de inclusão e exclusão em contextos de escolarização, nessa pesquisa.

Muitas dentre essas iniciativas governamentais, no entanto, frequentemente fracassam por assumirem perspectivas de aprendizagem homogêneas e sobrepostas, além de incompatíveis com esses interesses e necessidades das pessoas adultas. Street (2003) defende que, antes de serem empregados, os programas e as intervenções em alfabetização devem compreender as *práticas de letramento* em que já estejam envolvidos os grupos e as comunidades.

Uma alternativa promissora no sentido da eficiência dos programas é a sua construção “[...] a partir das práticas culturais próprias dos grupos que deles participam, que focalizam tipos particulares e situados de conhecimentos, de identidades e modelos de ação” (VÓVIO, 2010, p. 101). Assim, é preciso, antes, entender as práticas de uso da escrita como algo necessariamente plural, porque “[...] sociedades diferentes e grupos sociais que as compõem têm variadas formas de letramento, tendo a escrita tantos efeitos qualitativos sobre os sujeitos quanto possibilidades e funções que assume para eles em contextos sociais específicos” (VÓVIO, 2010, p. 101).

Além de compreender esse complexo contexto que envolve as iniciativas de alfabetização de pessoas adultas, entender as especificidades do processo de alfabetização de adultos já elencadas, partir das motivações que fazem essas pessoas adultas buscarem a escolarização como estratégia para potencializar sua inserção em contextos sociais grafocêntricos, parece ser um caminho. É preciso, porém, que a instituição escolar compreenda que considerar essas motivações no processo de alfabetização desses adultos não significa mantê-las sem facultar-lhes resignificação, alargamento e, ainda, promover a hibridização entre os letramentos microculturais/locais e macroculturais/globais. Dessa forma, é papel da escola, e conseqüentemente do educador, formar indivíduos *bilíngues* nas modalidades oral e escrita (KLEIMAN, 2001a). Assim,

[...] os sentidos que os estudos do letramento trazem para alfabetização de jovens e adultos acarretam uma série de decorrências para o desenho de políticas educacionais e para a organização de

programas educativos. Apontam a necessidade da conexão destes com práticas sociais e, em especial, com aquelas que se mostram relevantes e emancipatórias para os estudantes, tendo, ainda, decorrências diretas no modo como se implementam práticas pedagógicas na alfabetização de jovens e adultos (VÓVIO, 2010, p. 103).

Ainda segundo Vóvio (2010), o debate ao longo do século passado sobre alfabetização permeou aspectos acerca da defesa ou não de que essa prática social seria detonadora de mudanças sociais e desenvolvimento econômico (VÓVIO, 2010). A autora, ancorada no pensamento de Graff (1994), afirma que é histórica no Brasil a compreensão da alfabetização como um valor, superdimensionando-se o domínio da escrita em si mesmo, com assepsia da dimensão social de que se reveste; a importância da escrita e da imprensa na vida dos indivíduos e da sociedade; a exigência de habilidades com a escrita para inserção efetiva em contexto social; a atribuição à alfabetização e à escolarização de caráter delimitador de *civilização*, o que encontra convergência nas contraposições de Street (1984) àquilo que esse autor nomeou como *modelo autônomo de letramento*.

Para Kleiman (2001a, p. 96), é importante que na idealização de campanhas de alfabetização se considere que “[...] uma pedagogia inclusiva é uma pedagogia da diferença”. Constitui papel da escola inclusiva “[...] assegurar a co-construção dos conhecimentos sobre língua escrita, o acesso de todos aos usos valorizados da escrita, o processo contínuo de formação e desenvolvimento [...]” (KLEIMAN, 2001a, p. 97). Práticas pedagógicas referendadas por essas iniciativas governamentais, porém, “[...] devem valorizar o que o analfabeto tem (e não o que lhe falta), possibilitando a sua inserção mais efetiva em uma sociedade marcada pela presença da escrita” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Essas proposições se relacionam, novamente, com as considerações sobre inclusão/exclusão em esferas de alfabetização institucionalizadas, já pontuadas nesta pesquisa.

O analfabeto, assim, em programas institucionais, não pode ser concebido à luz de pseudolacunas em sua formação e em seus conhecimentos, delineadas a partir de práticas uniformizantes e dominantes; deve ser visto a partir das *práticas de letramento* que o caracterizam como membro de um grupo social com suas especificidades. Importa, pois, que se considerem especialmente as estratégias utilizadas por esses adultos nas relações intersubjetivas que estabelecem, estratégias que, até aquele momento de suas vidas,

permitiram a sua inserção em sociedade, as quais, em boa medida, motivam ou não sua permanência nos programas institucionais. A partir de tais estratégias, é possível promover e co-construir novas maneiras de executar as atividades por meio do uso da escrita, além de inserir esses adultos em novas atividades antes não realizadas pela condição de analfabetismo. A alfabetização, dessa forma, “[...] deve ser vista como uma base, um fundamento, não como um fim ou conclusão. O que se segue desse fundamento é talvez uma preocupação maior que a alfabetização *per se*” (GRAFF, 1994, p. 33).

Pensar na construção de programas de alfabetização de jovens e adultos que considerem os *letramentos locais* a fim de promover a hibridização entre *letramentos locais e globais* (STREET, 2003) parece ser central uma vez que

[...] o estabelecimento de uma área de contato e de relacionamento entre as formas dominantes, de prestígio, com as formas subalternas, não legitimadas, do letramento, poderia levar à comparação e ao contraste necessários para o estabelecimento de melhores e mais eficientes programas de Educação Básica de Jovens e Adultos. (KLEIMAN, 2001b, p. 270)

É comum, no entanto, ao longo da História, que o objeto das pesquisas acerca da alfabetização de pessoas adultas seja a coletividade ou os processos, não incidindo a análise sobre os sujeitos e suas práticas localmente instituídas. Essas práticas, no entanto, são fundamentais para a compreensão e o tratamento do fenômeno em questão. Em contextos microculturais em que vivem analfabetos, por exemplo, e nos quais a concepção de fracasso individual e a não consciência acerca da dimensão social do analfabetismo são reiteradas historicamente – ou seja, famílias em que os demais membros também não estudaram e persistem sentimentos de sofrimento e vergonha atrelados à falta de escolarização –, os saberes adquiridos no trabalho costumam ser mais valorizados que os saberes veiculados pela escola.

Por outro lado, costumam ser raras nesses contextos as situações de leitura e escrita vivenciadas, restringindo-se a eventuais cartas, cerimônias religiosas, contas em pequenos mercados de bairro e usos afins. Desse modo, até os que passaram um curto período na escola e chegaram a ter domínio (mesmo que em nível de codificação e decodificação) da escrita regressam, muitas vezes, à condição de

analfabetos plenos pela interrupção dos estudos e/ou pelo reduzido uso da escrita em sua microcultura (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Em muitos casos, a necessidade efetiva de alfabetização se dá quando esses sujeitos migram para grandes centros e são expostos a interações permeadas pela escrita e, assim, se dão conta de que não atendem a expectativas normativas dominantes. O que move os adultos à busca por alfabetização em contextos escolares tendem a ser motivações de caráter imediato, como já pontuamos, com base em Stromquist (2005). Ribeiro (2004, p. 15) sobre isso escreve:

[...] para quem só sabe assinar o nome, esse saber ainda hoje pode ser valioso, no mínimo, para livrá-lo da vergonha de ter que marcar seus documentos com uma impressão digital; é um saber limitado, mas que pode ter funções bem práticas no dia-a-dia. O mesmo se pode dizer de pessoas que só lêem e escrevem palavras ou frases em certos contextos específicos, como um anúncio de emprego, um caderno de anotações pessoais etc.

É na necessidade efetiva, ou seja, na significação da vida cotidiana dessas pessoas adultas que a alfabetização ganha sentido, e essa atribuição de sentido é que viabiliza a permanência desses indivíduos na condição de alfabetizados. Além disso, como já mencionamos, iniciativas de alfabetização precisam se dar com enfoque também na questão da continuidade do processo, porque muitas vezes os conhecimentos adquiridos por pessoas adultas em programas de alfabetização, que, na maioria das vezes, têm formato e duração sintética, “[...] não ser [são] suficiente[s] para muitas demandas colocadas na vida moderna, especialmente em contextos urbanos [; porém] habilidades de leitura e escrita, mesmo que limitadas, certamente têm alguma serventia para quem as possui, nem que seja apenas um valor simbólico” (RIBEIRO, 2004, p. 15).

Dar conta dessas significações, em programas de alfabetização massivos ou não, tanto quanto ressignificar motivações que conduzem os sujeitos a tais programas, bem como construir alternativas de ação pedagógica que facultem a esses mesmos sujeitos a continuidade do processo de escolarização são medidas que demandam, tal qual adverte Street (2003), a valorização das *práticas de letramento* que caracterizam os alfabetizandos, assim como a inserção desses sujeitos em *práticas de letramento* dominantes, que correspondem a características e a

demandas do tempo histórico e da sociedade em que vivem no que respeita à dimensão macrocultural das relações que estabelecem ou deveriam estabelecer.

Na organização desses programas, importa tematizar, também, a construção identitária do professor. Se, como aponta Kleiman (2001b), o professor é parte central na criação identitária dos alfabetizandos, importa compreender de que forma isso se dá em esfera escolar. Kleiman há cerca de dez anos vem discutindo questões sobre a formação de professores, sobre o processo de desvalorização desses profissionais e sobre a própria construção identitária desses professores.

A gama de agentes que atua em alfabetização de adultos é constituída por um amplo universo de pessoas, que não só assumem muitas funções e atribuições, como também têm um processo de construção profissional bastante complexo (VÓVIO; DE GRANDE, 2010). Essa complexidade constitutiva da ação do profissional alfabetizador de adultos se dá também pelas diferentes facetas implicadas na prática escolar cotidiana, isto é, pelo envolvimento de perspectiva psicológica, psicolinguística, sociolinguística e, efetivamente, linguística (SOARES, 2003).

Acreditamos que, em se tratando de iniciativas governamentais de alfabetização de adultos, a questão da construção identitária do alfabetizador é processo singular, isso porque três pontos nos parecem especialmente relevantes na convocação/chamado ao processo de alfabetização desses profissionais. O primeiro deles é o tempo escasso em que se dá o curso; são geralmente seis meses de duração sob pretexto de se tratarem de cursos de alfabetização básicos. Esse tempo pareceria razoável se fosse focada apenas a apropriação do sistema alfabético nesses cursos, o que não tende a acontecer e, em nossa compreensão, nem pode acontecer. Tais cursos, nas últimas décadas, vêm exercitando uma aproximação mais intensa com a leitura e a escrita numa perspectiva sócio-histórica e dos estudos de *letramento* – questões discutidas em seções anteriores -, o que, em nosso entendimento, representa um grande avanço, mas, considerando a escassez de tempo dos programas, tem se revelado um desafio substantivo ao alfabetizador.

Depois, salta aos olhos o fato de ‘qualquer cidadão’ ser chamado a alfabetizar<sup>75</sup>, em alguns desses programas, dando à atividade

---

<sup>75</sup> Segundo informações do MEC - disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13690&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13690&Itemid=817), acesso em 01/03/2011 -, o quadro de alfabetizadores deve ser composto preferencialmente por professores da rede pública que receberam bolsa do Ministério Público e deverão desenvolver a atividade ligada ao Brasil Alfabetizado no contraturno de suas atividades, no

um caráter assistencialista e desprestigiando ferramentas teóricas e metodológicas que só um professor efetivamente possui. Por fim, a questão da remuneração ser proporcional ao número de alunos<sup>76</sup> reforça o aspecto assistencial dessas iniciativas e, ainda, delega a responsabilidade pela evasão dos alunos ao alfabetizador, aspecto que, como já pontuamos, é, na verdade, um complexo construto social e individual.

Afora essas questões que permeiam o ofício de alfabetizador nessas iniciativas de alfabetização massivas, cabe ao professor, como representante do grupo escolarizado, conferir aos sujeitos participantes das interações a identidade institucional de aluno, o que implica delegar ao aprendiz o direito de aceitar ou recusar o contrato didático que faculta ao professor o direito de ensinar e ao aluno o direito de participar da construção de saberes, de escutar e ouvir (KLEIMAN, 2001b). Para Souza e Mota (2007, p. 506),

O espaço social é, então, criado pelas vozes que nele operam, construídas, na concepção de Bourdieu (1998), pelo *habitus* de cada grupo social durante o processo de formação do indivíduo, ao mesmo tempo em que transcende a sua história pessoal ao ser receptor da herança cultural da sua comunidade social.

Ainda, segundo as autoras (2007, p. 506), “[...] as vozes sociais são organizadas em padrões de produção e recepção, mas também de opressão – repressão e emancipação”.

Assim, parece claro que, em se tratando de alfabetizar adultos, a discussão transcende questões meramente metodológicas para ganhar espaço na natureza da motivação que leva esses sujeitos a ingressarem nos programas que lhes são oferecidos, tanto quanto nas perspectivas sobre as quais esses programas se estruturam e na forma como concebem tanto as alfabetizandos quanto os alfabetizadores, facultando-

---

entanto, “[...] qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa”.

<sup>76</sup> O pagamento das bolsas aos alfabetizadores obedece a uma escala de valores que considera *turmas ativas*, *turmas ativas* com idoso alfabetizando, com deficiente visual etc.. São consideradas ativas turmas que tiverem, no mínimo 7 (sete) alunos na zona rural e 14 (quatorze) na zona urbana, conforme o *Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado* – disponível em [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/pba\\_passoapasso.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/pba_passoapasso.pdf), acesso em 01/03/2011.



lhes ou não condições para que confirmem a esse processo a excelência didático-pedagógica e os significados socioculturais de que precisa se revestir, uma discussão que nos leva a um dos mais importantes teóricos desse campo: Paulo Freire, conteúdo da próxima seção.

### 5.3 ESPECIFICIDADES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS À LUZ DO PENSAMENTO FREIRIANO

Compreendendo, assim, que o caminho para a construção de um processo de alfabetização de adultos está na consideração das razões que movem seu ingresso nesses programas, tanto quanto no conhecimento de suas *práticas de letramento*, a partir do que deve se dar a elaboração didática (HALTÉ, 2008 [1998]), pautada em bases teóricas definidas, importa particularizar, nesta seção, a expressiva contribuição de um dos autores mais importantes, no Brasil, em se tratando de alfabetização de adultos: Paulo Freire. O pensamento desse autor ficou conhecido internacionalmente justamente pelo seu trabalho com processos de alfabetização voltados a essa parcela da população. Dentre os aspectos mais significativos do seu pensamento está o fato de ele envolver os alfabetizados numa espécie de círculo cultural em que eles se sentem participando, na condição de sujeitos de uma experiência efetiva.

Tal envolvimento cultural proposto pelo autor relaciona-se com sua defesa de que a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. Nesse sentido, defende

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE, 2009 [1982], p. 11).

Para o autor, a leitura da palavra, da frase, da sentença, não pode significar uma ruptura com a “leitura” do mundo. A leitura da palavra, sim, deve ser a leitura da ‘palavramundo’. No pensamento de Freire, o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente no processo, de modo que “[...] a palavra dita flui do mundo

mesmo através da leitura que dele fizemos” (FREIRE, 2009 [1982], p. 20). Tal dinâmica é, para o autor, central no processo de alfabetização.

Vóvio (2010) corrobora e ressignifica o ideário de Paulo Freire à luz dos estudos do letramento, asseverando que

Uma consequência dos estudos do letramento é agregar novos significados à proposição *freiriana* de que, ao estabelecer processos educativos, é necessário considerar a realidade social tanto dos sujeitos como dos contextos em que essas ações serão desenvolvidas. [...] Associa-se à focalização do local, para além das condições sociais e econômicas, o modo como a cultura escrita circula, é apropriada e constitui as relações sociais nesses contextos (VÓVIO, 2010, p. 108).

A autora (2010) atenta, ainda, para o fato de que existem formas locais de uso da escrita conhecidas pelos habitantes, mas que não são claras para educadores, gestores e pesquisadores. Assim, há que se identificar os significados atribuídos pelos sujeitos que as praticam, incorporando aos processos educativos uma variedade de práticas e de acervos que comumente não tem espaço nesses lugares, mas que são úteis em outros contextos. Isso, no entanto, não implica atribuir caráter utilitário aos programas de alfabetização ou dicotomizar os universos *local* e *global*, já que práticas situadas estão também inseridas no espectro social mais amplo, se não por outras razões porque o compõem.

Processos educativos, que incluem a aprendizagem da leitura e a alfabetização, são, para Paulo Freire (2009 [1982]), atos de educação, e educação é um ato fundamentalmente político. O autor reafirma, nesse sentido, a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou “astutas” e negando, dessa forma, a pretensa neutralidade da educação (FREIRE, 2009 [1982]). O autor entende “[...] a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 2009 [1982], p. 19). Como ato do conhecimento que é a alfabetização de adultos,

[...] o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar de ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever

a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura dessa linguagem (FREIRE, 2009 [1982], p. 19).

Entendendo, pois, os processos educativos como inerentemente políticos, o autor afirma que

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a torná-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica (FREIRE, 2009 [1982], p. 23).

Assim, do ponto de vista crítico, é impossível negar a natureza política do processo educativo, do mesmo modo que é impossível negar o caráter educativo do ato político. Paulo Freire (2009 [1982], p. 24) propõe:

[...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais [talvez] seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política.

Para o autor, uma “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilita aos grupos populares, às vezes, em posição fatalista em face às injustiças, uma compreensão diferente de sua indignação.

Pensando numa ação pedagógica crítica, é possível pontuar que a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral (FREIRE, 2009 [1982]). Tal *montagem* não se dá num movimento do educador para/sobre o alfabetizando, se dá, sim, num processo de co-construção. E, nesse processo, é desafio considerar os

interesses dos alfabetizandos, bem como considerar práticas que habitualmente não teriam lugar na esfera escolar ou mesmo no processo de alfabetização, conferindo-lhes novos significados nesse universo (VÓVIO, 2010). Nesse sentido, é proposta por Vóvio (2010, p. 111) “[...] uma inversão no ordenamento do processo de aprendizagem, sendo a prática social demandante dos conteúdos que apoiam os sujeitos em suas ações e não o contrário”.

Sobre os encaminhamentos práticos de uma proposta crítica de alfabetização, Paulo Freire (2009 [1982]) advoga em favor, mais uma vez, de que o universo dos alfabetizandos seja considerado. Para ele (2009 [1982], p. 24), “[...] as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos”. Tais palavras deveriam vir da experiência existencial dos alfabetizandos e não da experiência do alfabetizador. Além disso, a concepção/organização de um programa de alfabetização precisa partir de um projeto ético e político que promova dignidade e ampliação das possibilidades de vida e de liberdade humanas (FREIRE; MACEDO, 2006 [1990]).

Desenvolver uma pedagogia radical, tal qual propõem Freire e Macedo (2006 [1990]), implica, desse modo, repensar a própria natureza do discurso curricular. Para eles, o currículo precisa ser tratado como uma narrativa cujos interesses precisam ser descobertos e analisados criticamente, além de os próprios professores instituírem nas salas de aula um processo em que as vozes dos alunos são ouvidas e legitimadas. Assim, a pluralidade constitutiva dos espaços escolares deve ser dignificada e, em alguma medida, unificada em suas divergências. Vóvio (2010) também atenta para a importância de se considerar/reconhecer as pluralidades no interior das sociedades e dos grupos humanos.

Pensar a pluralidade nesses espaços é possível quando “[...] os professores [...] [facultam] aos alunos a oportunidade de examinar diversas linguagens ou discursos ideológicos, como se encontram desenvolvidos numa variedade de textos e de materiais curriculares” (FREIRE; MACEDO, 2006 [1990], p. 21). Para tal, é necessário que os professores levem em conta constantemente a palavra e o mundo. Dessa forma, o que é proposto por Freire e Macedo (2006 [1990]) não é apenas uma abordagem sobre a alfabetização como empoderamento dos alunos, mas de empoderamento dos professores, já que o cerne dessa perspectiva está em um projeto de reconstrução social e política mais amplo.

Segundo Freire (2009 [1982]), entretanto, é fato que a educação reproduz a ideologia dominante, mas não apenas isso. Para ele (2009 [1982], p. 24), “[...] as contradições que caracterizam a sociedade [...] penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante”. Dessa forma, à medida que a educação passa a ser compreendida como reprodutora da ideologia dominante por um lado e, por outro, a negação daquela ideologia ou pelo menos seu desvelamento, pelo confronto entre ela e a realidade vivida pelos educadores e educandos, a inviabilidade de uma educação neutra passa a ser clara. A partir dessas compreensões, falar de educação não neutra já não assusta mais, isso porque “[...] o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser manipulador” (FREIRE, 2009 [1982], p. 25).

Outra ressignificação exigida, segundo Freire (2009 [1982]), numa acepção de processos educativos críticos, é a compreensão de que a alfabetização de adultos não pode mais ser tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão linear e homogênea da palavra por parte dos alfabetizandos, palavra doada pelo educador aos analfabetos, imprimindo ao processo caráter assistencialista e não transformador, assim como os textos já não podem mais ser oferecidos aos alunos como neutros. Nessa acepção crítica, “[...] a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 2009 [1982], p. 30), de modo que não é mais possível *texto sem contexto*. Nesse sentido, Vóvio (2010, p. 111) entende “[...] alfabetização como um mosaico de práticas sociais que variam em função de propósitos, interesses e contextos de uso; os ambientes e seus artefatos passam a ser importantes elementos constitutivos nesses processos”.

O modo de atuação profissional tem amplo enfoque, como já mencionamos, na abordagem proposta pela pedagogia freiriana. Segundo essa perspectiva, a postura do professor não pode ser de

[...] quem apenas fala e jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere a estudantes; [...] quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por

isso, ser libertada de cima para baixo [...].  
(FREIRE, 2009 [1982], p. 27)

Para o autor, educadores autoritários tendem a negar a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos. Separam, assim, o ato de ensinar e aprender, de forma que ensina quem sabe e aprende quem é tido como aquele que nada sabe. Freire (2009 [1982], p.27) assevera, nesse sentido, que “[...] ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora”. Um educador humanista, por outro lado, insurge-se contra essa educação da passagem/depósito do conhecimento, ao que o autor chama de “educação bancária”. A ação desse profissional caminha no sentido de identificar-se com os educandos e de humanizar a ambos, educador e educando, já que “[...] a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2009 [1969], p. 77).

Sobre a proposta inclusiva defendida pelas iniciativas educativas e a realidade exclusiva realizada pela escrita nesses espaços, aspecto já abordado na discussão empreendida nesta dissertação, o autor pontua que é emprestado à palavra escrita um caráter mágico, sendo ela vista ou concebida quase como uma palavra salvadora. Dessa forma,

O analfabeto, porque não a tem, é um ‘homem perdido’, cego, quase fora da realidade. É preciso, pois, salvá-lo, e sua salvação está em passivamente receber a palavra – uma espécie de amuleto – que a ‘parte melhor’ do mundo lhe oferece benevolmente. Daí que o papel do analfabeto não seja o de sujeito de sua própria alfabetização, mas o de paciente que se submete docilmente a um processo em que não tem ingerência (FREIRE, 2009 [1969] p. 28).

Ao contrário disso, Freire sugere que o alfabetizando deve se inserir no processo criador da alfabetização, de que ele é também sujeito.

A alfabetização é responsável por desenvolver “[...] as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e [...] fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades de vida e da liberdade humanas” (FREIRE; MACEDO, 2006 [1990], p. 10). Tal relevância da alfabetização, no entanto, tende a ser supervalorizada em iniciativas

educativas. A alfabetização, por outro lado, não é sinônimo de emancipação, porque ser alfabetizado não implica ser livre. Ser alfabetizado é “[...] estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro” (FREIRE; MACEDO, 2006 [1990], p. 11). Do mesmo modo, ser analfabeto não explica o desemprego maciço, a burocracia e o racismo, assim como a alfabetização não significa liberdade social, política e econômica automaticamente. A alfabetização é, antes, “[...] uma condição básica para a organização e a compreensão da natureza socialmente elaborada da subjetividade e da experiência” (FREIRE; MACEDO, 2006 [1990], p. 11). Para Vóvio (2010, p. 113), é importante no processo de alfabetização conhecer as práticas de uso da escrita que “[...] os apoiam numa perspectiva emancipatória, em vez de presumir esses elementos de maneira universal, padronizada”.

Freire (2009 [1969]) afirma, ainda, que de acordo com o pensamento das elites, o povo é “naturalmente” incapaz. Essa incapacidade dessa parcela da população se estende a vários aspectos, como *pensar certo, abstrair, conhecer, criar* etc. A sabedoria popular é tida como inexistente, da mesma maneira que são inexistentes as manifestações autênticas da cultura do povo etc.. Na verdade, o eixo que subjaz a essas concepções e que se materializa no desrespeito à linguagem dos grupos populares e à sua visão de mundo, é a “tentativa” sempre nos processos educativos de elitizar o povo. Vóvio (2007, p. 89), ancorada nas contribuições dos estudos do letramento, atenta para o fato de que os alfabetizados “[...] ao compartilharem práticas de uso da escrita, constroem conhecimentos, antes mesmo de ocuparem os bancos escolares”.

Considerando essas questões no processo de alfabetização de adultos, Paulo Freire (2009 [1969]) pontua ser fundamental que o povo assuma a tarefa de *refazer a sua sociedade, refazendo-se a si mesmo também*. Para ele, essa refacção passa pelo encaminhamento de uma escolarização no seguinte sentido:

A alfabetização de adultos enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e de leitura da palavra. Simultaneamente com a ‘leitura’ e a ‘reescrita’ da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização, de um lado, são expressões da reconstrução nacional

em marcha; de outro, práticas impulsionadoras da reconstrução. Uma alfabetização de adultos que, em lugar de propor a discussão da realidade nacional e de suas dificuldades, em lugar de colocar o problema da participação política do povo na reinvenção da sua sociedade, estivesse girando em volta dos ba-be-bi-bo-bu, a que juntasse falsos discursos sobre o país – como tem sido tão comum em tantas campanhas –, estaria contribuindo para que o povo fosse puramente representado na sua História. (FREIRE, 2009 [1969], p. 42)

Na etapa da alfabetização, dessa forma, não se pretende ainda uma compreensão profunda da realidade que está sendo analisada, mas o desenvolvimento de uma posição curiosa, além de estimulação da capacidade crítica dos alfabetizandos, de modo a desafiá-los pelo objeto a ser conhecido. “É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido” (FREIRE, 2009 [1969], p. 44).

A alfabetização em nenhum momento pode ser reduzida ao mero lidar com letras e palavras, como uma atividade puramente mecânica. Codificar e decodificar, nessa perspectiva, são processos aprendidos simultaneamente ao processo de alfabetização, mas nunca se constituem o foco. Já que é tarefa do processo de alfabetização, antes, a promoção de meios para a transformação do pensamento em pensamento crítico. É, pois, uma das principais contribuições do ideário de Paulo Freire a acessibilidade ao poder gerador da linguagem e o papel da consciência crítica (FREIRE; MACEDO, 2006 [1990]).

Nada, apregoa Freire, sobre a sociedade, a língua, a cultura e a alma humana é simples, visto que onde há seres humanos há processos, e os processos são dialéticos. O ensino e a aprendizagem são, assim, dialógicos por natureza, e a ação dialógica depende da percepção de cada um como cognoscente, ou seja, da conscientização. Dessa forma,

É essencial [...] [na alfabetização] uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a sua ação transformadora, por outro. [...] a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade,



aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído. (FREIRE; MACEDO, 2006 [1990], p. 7)

A alfabetização, no entanto, é muito mais do que um projeto de cunho político em que pessoas afirmam seu direito e sua responsabilidade com um processo de aprendizagem da leitura, compreensão e transformação pessoal, é também reelaborar sua relação com a sociedade. Nesse sentido, engajar-se em um processo de alfabetização é, em alguma medida, reiteramos, engajar-se num processo de empoderamento individual e social.

Esse engajamento adquire importância na medida em que dá aos sujeitos a capacidade de nomear a própria experiência, e isso “[...] é parte do que significa ‘ler’ o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites *bem como* das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla” (FREIRE; MACEDO, 2006 [1990], p. 7). É essencial, para Freire e Macedo (2006 [1990]), que os educandos sejam capacitados pelo conhecimento de que são educandos. Tal consciência, conforme o autor, pode ser atendida via linguagem, isso porque nomear o mundo torna-se um modelo para transformar o mundo. A linguagem, então, oferece o modelo de transformação social.

O papel transformador atribuído à linguagem, por sua vez, afeta o fazer pedagógico e o papel do educador no processo de alfabetização. É fundamental ao professor, então, proceder a um processo de *reconhecimento*, ou seja, cabe ao professor reconhecer aquilo que o educando sabe e respeitar esse conhecimento. Tal respeito deve ser estendido à pluralidade de vozes, à variedade de discursos e às linguagens diferentes (FREIRE; MACEDO, 2006 [1990]). Isso porque, a linguagem, como já foi mencionado, é a principal responsável na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis nos vários grupos da sociedade.

Com relação ao nível escolar desse processo de transformação conferido à linguagem, Freire e Macedo (2006 [1990]) afirmam que é a linguagem dominante que estrutura e regulamenta o que deve ser ensinado e de que forma deve ser ensinado e avaliado, por isso, “[...] as escolas devem ser vistas em seus contextos históricos e relacionais” (FREIRE; MACEDO, 2006 [1990], p. 14). Freire e Macedo (2006 [1990], p. 17) entendem, nesse sentido, que

[...] a vida escolar não é concebida como um sistema unitário, monolítico e rígido de regras e

regulamentações, mas como um terreno cultural caracterizado pela produção de experiências e de subjetividades em meio a variados graus de acomodação, contestação e resistência. [...] a alfabetização ao mesmo tempo ilumina e examina a vida escolar como um lugar caracterizado por uma pluralidade de linguagens e de lutas conflitantes, local em que as culturas dominante e subalterna entram em conflito e onde professores, alunos e administradores escolares frequentemente divergem quanto a como se devem definir e compreender as experiências e as práticas escolares.

A proposta norteadora do processo de alfabetização de adultos defendida por Paulo Freire, com a qual converge Vóvio (2007; 2010), é problematizadora e libertadora, não sendo mais concebível como ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, mas um ato cognoscente. Tal proposta suscita a superação da contradição educador-educandos, já que “[...] sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (FREIRE, 2009 [1969], p. 78). A polarização das duas concepções, por fim, se encontra justamente nesse ponto: enquanto a “bancária” serve à dominação, a problematizadora/libertadora serve à libertação; ou, ainda, a primeira mantém a contradição educador-educando, ao passo que a segunda a supera.

## 6 EM BUSCA DA COMPREENSÃO DO UNIVERSAL A PARTIR DO SINGULAR: UM OLHAR COM ATENÇÃO ETNOGRÁFICA

*Enredamo-nos no gelo escorregadio  
onde a fricção está ausente, e onde, portanto,  
as condições são ideais em um certo sentido,  
mas, onde, em troca, e causa disso, não podemos caminhar.  
Ora, queremos caminhar;  
precisamos, portanto, de fricção.  
Voltemos ao solo áspero!  
(Ludwig Wittgenstein, 1961)*

A geração e a análise de dados realizadas nesta pesquisa objetivaram responder às questões já elencadas no capítulo introdutório atinente ao objeto de estudo, as quais julgamos ser pertinente retomar aqui: **Como se caracterizam os usos sociais da escrita nos contextos extraescolar e escolar das alfabetizandas adultas, participantes desta pesquisa, inseridas em uma sociedade grafocêntrica? O que motiva tais mulheres a recorrerem a uma instituição escolar a fim de participarem de um programa de alfabetização? Em que medida o programa de alfabetização do qual tomam parte tem lhes facultado e/ou favorecido a construção de novas *práticas de letramento* e, por via de consequência, sua inserção em novos *eventos de letramentos*?**

Tendo presente tais questões de pesquisa, retomamos alguns desdobramentos considerados por nós relevantes ao estudo. Quanto à questão dos usos sociais a que essas senhoras em processo de alfabetização empreendem, considerando o contexto grafocêntrico em que estão inseridas, interessou-nos particularizar: **De quais *eventos de letramento* tais alfabetizandas adultas participam em seu dia-a-dia? De que *eventos de letramento*, recorrentes e significativos no cotidiano extraescolar, essas mulheres informam não tomar parte pelo não domínio da escrita? Que implicações pessoais e sociais, segundo elas, essa eventual exclusão traz consigo?**

Sobre as motivações dessas alfabetizandas em relação ao processo de alfabetização formal, ocupou-nos detalhar: **Que demandas profissionais e familiares<sup>77</sup> são depreensíveis nessa motivação? Quais são as expectativas dessas e mulheres acerca do processo de alfabetização no qual buscaram se inserir?**

---

<sup>77</sup> Entre tantas outras possíveis...

Acerca, por fim, da contribuição da inserção dessas mulheres em programas de alfabetização, desdobramos: **Como se configura o núcleo de escolarização em questão para atender às expectativas dessas mulheres em relação ao processo de alfabetização? Esse núcleo de escolarização assume como papel atender a expectativas dessas alfabetizadas e/ou propõe-se a ressignificar essas expectativas? Em que medida e de que forma?**

As questões de pesquisa aqui retomadas moveram o delineamento dos procedimentos metodológicos que adotamos na pesquisa. Considerando as implicações etnográficas deste estudo, foram necessários instrumentos de geração de dados de várias ordens, visto que o grande diferencial desse tipo de pesquisa é, justamente, “[...] sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências” (YIN, 2005, p. 26). Tais evidências foram levantadas, assim, por meio de instrumentos/estratégias como documentos, entrevistas, observações e notas em diário de campo, além de exigirem abordagem rigorosa do ponto de vista teórico. Para elucidar o processo, detalhamos, nas seções a seguir, *a tipificação da pesquisa, o campo e as participantes de pesquisa, as diretrizes e instrumentos para geração de dados.*

## 6.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa consiste em um *estudo de caso do tipo etnográfico*, dada nossa preocupação em manter, na geração de dados, um olhar culturalmente sensível (ERICKSON, 1989) ao amplo espectro que foi encontrado nesse contexto de alfabetização de adultos em esfera institucionalizada. Uma pesquisa desse tipo tem como especificidade o estudo de contornos da cultura e da sociedade em que o fenômeno pesquisado se situa (ANDRÉ, 1995).

Segundo Yin (2005), um estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Além disso, de acordo com Yin (2005, p. 33) “[...] a pesquisa de estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos”. Nossa pesquisa, especificamente, é categorizada como um estudo de caso único.

Pensando nas perguntas que, de modo geral, orientam/derivam um/de um estudo de caso, Yin (2005) afirma que esse tipo de abordagem consiste na estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ ou ‘por quê’, quando os acontecimentos não são

controlados de maneira muito evidente/previsível e quando o foco da pesquisa são fenômenos atuais da vida real. Outras singularidades acerca desse tipo de pesquisa são a preocupação com a descrição de uma unidade (ANDRÉ, 1995), além da grande flexibilidade e da impossibilidade de delimitação de um roteiro rígido que precise como deverá ocorrer a pesquisa (GIL, 1991), o que converge com concepções de Yin (2005).

Ainda sobre a impossibilidade de adoção de um roteiro rígido nesse tipo de pesquisa, como apontado por Yin (2005) e Gil (1991), este último autor propõe serem relativamente lineares, nesse contexto, quatro grandes fases, das quais nos interessa particularmente a primeira delas, dado que as três últimas compõem a maior parte das pesquisas, independentemente de sua tipificação: a delimitação da unidade-caso; geração de dados; análise e interpretação de dados e redação do relatório. Com relação à delimitação da unidade-caso, mais especificamente, Gil (1991) afirma ser difícil traçar os limites de um objeto. Esses limites são, para ele, um construto intelectual e não sendo definidos à medida que determinadas nuances são úteis à pesquisa. Já para André (1995), os limites devem ser claros, bem definidos, como uma pessoa, um programa, uma instituição, um grupo social. Ainda (ANDRÉ, 1995, p.31):

O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede que ele esteja atento ao contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico e à sua dinâmica como um processo, uma unidade de ação.

Na esfera escolar, os estudos de caso etnográficos “[...] respondem muito bem às questões sobre a relevância dos resultados da pesquisa, [...] são extremamente úteis para conhecer os problemas e ajudar a entender a dinâmica da prática educativa” (ANDRÉ, 1995, p. 50). Focalizando, então, processos educacionais, estudos desse tipo, em esfera escolar, prestam-se especialmente a compreender o processo educativo situadamente. A geração de dados nesse tipo de pesquisa, quando relacionada ao contexto educacional, deve dar conta de, pelo menos, três dimensões do cotidiano escolar: a intersecção professor-aluno-conhecimento, relações entre os agentes educacionais e os fatores socioculturais da microcultura do aluno que se relacionam à escola (ANDRÉ, 1995).

A geração de dados, para dar conta de todas essas dimensões, constitui-se a partir de diversos tipos de procedimentos, como a *observação*, a *análise documental*, a *entrevista*, a *história de vida* etc. (GIL, 1991). Sobre isso, pontua Yin (2005, p. 57):

Para realizar estudos de caso, encontram-se disponíveis três táticas para demonstrar a validade do construto. A primeira é a utilização de várias fontes de evidência, de tal forma que incentive linhas convergentes de investigação, e essa tática é relevante durante a coleta de dados. Uma segunda tática é estabelecer um encadeamento de evidências, também relevante durante a coleta de dados [...].

Dessa forma, é importante que um estudo dessa natureza conte com mais de um procedimento, além de ser papel do pesquisador pensar em maneiras de integrar esses diferentes procedimentos à geração de dados (MASON, 1996). Nos estudos de caso do tipo etnográfico, geralmente, afigura-se uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como consequência, deve basear-se em várias fontes de evidências, com os dados necessitando convergir em forma de triângulo e, também, beneficiando-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir tanto geração quanto análise de dados (YIN, 2005).

Além de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia, como *observação participante*, *entrevista intensiva*, *análise de documentos*, é parte da pesquisa do tipo etnográfico a interação entre pesquisador e participantes de pesquisa (ANDRÉ, 1995), não sendo usual fazer assepsia dos traços e impressões que caracterizam esse mesmo pesquisador como estudioso do tema. Pelo contrário, “[...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise de dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Mason (1996, p.4) afirma que esse tipo de pesquisa deve contar com “[...] methods of data generation which are flexible and sensitive to the social context in which data are produced [...]”<sup>78</sup>. Isso porque, pesquisas desse tipo objetivam produzir entendimentos a partir de dados ricos, contextuais e detalhados (MASON, 1996).

---

<sup>78</sup> [...] métodos de geração de dados que são flexíveis e sensíveis ao contexto social no qual os dados são produzidos [...].

Quanto a análise e interpretação dos dados, Gil (1991) postula que, como esse tipo de pesquisa não faculta etapas determinadas a serem seguidas, o pesquisador deve definir antecipadamente um plano de análise, levando em conta os dados obtidos. Se a amostra for considerada de qualidade pelo pesquisador, ele terá disponível uma base coerente para sua ação analítica. Caso não o seja ou não tenha certeza sobre a qualidade dos dados, as considerações devem ser feitas pelo viés da *probabilidade*. O autor advoga, ainda, em favor da adoção de categorias analíticas que devem ter ancoragem teórica clara. Da mesma forma, Yin (2005) propõe que a teoria não só facilita a geração de dados, como também é o nível no qual ocorrerá a generalização dos resultados do estudo de caso. Essas generalizações se constituem como desafio nesse tipo de pesquisa, visto que importa “[...] saber como desenvolver argumentos fortes, plausíveis e justos que sejam sustentados pelos dados” (YIN, 2005, p. 167).

Por fim, a centralidade, nessa modalidade de pesquisa, está na ênfase dada ao processo, no que está acontecendo e não no produto final (ANDRÉ, 1995); ou seja, o que enfocamos é, antes, o processo de inserção, as motivações para essa inserção, a significação e a ressignificação para esses adultos alfabetizando dessa inserção em um programa institucional. Considerar, nessa perspectiva, o processo, os acontecimentos, significa corroborar a afirmação de que “[...] indeed, qualitative research involves moving back and forth between different elements in the research process, and the researcher should not assume that they can deal with only one element at a time”<sup>79</sup> (MASON, 1996, p. 7). É fato que realizar um estudo de caso do tipo etnográfico, em se tratando do contexto escolar brasileiro, implica tentar entender contextos socioeconômicos e culturais inerentemente heterogêneos.

## 6.2 O CAMPO E AS PARTICIPANTES<sup>80</sup> DE PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, selecionamos uma turma de alfabetização de jovens e adultos de uma escola da região norte da capital do estado de Santa Catarina. A escolha dessa região não foi aleatória, dado ser notório, nesse espaço geográfico, o afluxo de pessoas oriundas de pequenos municípios do estado e de fora dele em busca de

---

<sup>79</sup> De fato, a pesquisa qualitativa envolve mover-se entre diferentes elementos no processo de pesquisa, e o pesquisador não deve assumir ser possível lidar com apenas um elemento de cada vez.

<sup>80</sup> O *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* requerido pelo Comitê de Ética da Universidade está incluído nos Anexos dessa dissertação - Anexo A.

empregos na área da construção civil, hotelaria (camareiras, auxiliares de manutenção etc.), gastronomia (garçons, auxiliares de cozinha etc.), dentre outros campos afins. Além das atividades formais, é observado um grande contingente vindo especialmente da região Norte do país, na busca por inserir-se em atividades não formais, como venda de produtos de toda ordem nas praias da região, o que inclui os tradicionais vendedores de rede, óculos, cangas etc.

Em comum entre as atividades realizadas por essa mão de obra especificamente, está o fato de essas fontes de renda demandarem pouco ou nenhum tipo de uso da escrita, sendo, dessa forma, atividades ocupadas, geralmente, por trabalhadores com menor escolarização, o que nos leva a inferir que muitas dessas pessoas têm pouca ou nenhuma instrução formal. Nos indicadores apresentados pelo IBGE 2010, sobre o número total de pessoas com mais de quinze anos e as com mais de quinze anos alfabetizadas no município de Florianópolis, vemos um contingente de 7.238 informantes declarados analfabetos. Os números acerca da alfabetização da população por distrito ou bairro não se encontram disponíveis ainda na plataforma de acesso do IBGE 2010, o que inviabiliza, neste momento, uma discussão mais focalizada no âmbito da região que constituiu o interesse desta pesquisa.

Considerando, no entanto, o aumento populacional expressivo no município desde o último censo em 2000, que aponta 78.925 pessoas a mais, das quais 20.022 nos distritos de Ingleses do Rio Vermelho e São João do Rio Vermelho, dois dos maiores distritos do norte da ilha, deduzimos que esses números, tão logo sejam apresentados, não de referendar nossas inferências. Desse modo, a opção por escola situada no norte da Ilha de Florianópolis, instituição que mantém cursos de alfabetização de jovens e adultos, deve-se à lógica de ocupação demográfica que, nos últimos anos, parece ter se instituído nessa região geográfica.

Antes de particularizarmos dados gerais sobre a escola, importa justificar a opção por trabalhar com uma escola, e não duas como havíamos previsto quando da projeção desta pesquisa. Mesmo que nossa observação empírica tenha nos advertido acerca dos altos índices de desistência dos alunos nos programas de Educação de Jovens e Adultos, conseguimos empreender um processo de acompanhamento sistemático nessa escola e, mais especificamente, de três alfabetizadas com frequência bastante regular na turma de *primeiro segmento*, com inserção no mercado de trabalho e que se dispuseram a participar desta pesquisa.



Optamos, a partir desse quadro, por definir como campo de pesquisa uma das maiores escolas do Bairro de Ingleses. Esse bairro especificamente tem se tornado destino residencial de grande parte dessa população migrante, além de constituir-se domicílio de uma parcela significativa de trabalhadores de vários segmentos no Centro da Capital. Acreditamos que, em função da composição habitacional específica e pela heterogeneidade socioeconômica e cultural dessa população, o estudo de alfabetizados de uma classe de EJA institucionalizada desse espaço geográfico é bastante elucidativo. Certamente que não tencionamos estabelecer comparações de desempenho entre os alfabetizados, tencionamos compreender de que forma o processo de alfabetização se dá nesse espaço para esses adultos – nesse caso, três senhoras –, como o programa se organiza etc.

Tal escola atende a cerca de 800 alunos, divididos entre Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A escola tem como diretrizes pedagógicas, regidas pelo Projeto Político Pedagógico, a concepção de ensino e aprendizagem fundamentada no sociointeracionismo. A instituição se presta, ainda, fora do horário letivo, a festas, reuniões de bairro, práticas de atividades esportivas, encontros de grupos de apoio, como N.A. (Narcóticos Anônimos) etc.. Quanto aos aspectos físicos, a escola possui biblioteca escolar, laboratório de informática e de multimídias, quadra de esportes etc..

Essa escola atende à população das comunidades de dois dos maiores distritos do norte da ilha: Ingleses do Rio Vermelho e São João do Rio Vermelho. Tais distritos, nos últimos anos, tiveram aumento expressivo no número de habitantes, conforme mencionamos anteriormente, e, aparentemente, estão em processo de ajuste a esse crescimento, o que inclui a oferta de Educação. Demonstrativa desse ajuste em curso é a recente implantação das classes voltadas à EJA<sup>81</sup> na região. A instituição focalizada nesta pesquisa desenvolve atividade endereçada à alfabetização da clientela adulta, contando com um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Essa escola, ainda, teve em seu entorno a formação de uma comunidade sem infraestrutura básica, como traçado de ruas e acesso a serviços públicos, e com residências construídas em espaço de ocupação ilegal.

Interessa pontuar que, ao longo de nossa vivência nesse espaço escolar, houve troca da professora-alfabetizadora responsável pela turma. Tal troca consistiu no início de um processo de revezamento da docente entre as unidades do Rio Vermelho e de Ingleses. O

---

<sup>81</sup> A implantação no núcleo de EJA na escola objeto de pesquisa se deu em meados de 2002.

rovezamento em questão promoveu na escola um rearranjo do trabalho com a turma de *primeiro segmento*, sendo a rotina da turma dividida em aulas com a alfabetizadora, às terças e quintas-feiras, e oficinas de conhecimento específico ministradas pelos professores do *segundo segmento*, às segundas, quartas e sextas-feiras. Com a finalidade de identificar cada uma das alfabetizadoras no percurso analítico que empreendemos, chamaremos de *alfabetizadora I* a responsável pela turma durante a primeira parte das observações e *alfabetizadora II* a que assumiu a turma na segunda parte.

Ainda sobre os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos, de modo geral, foram criados pela Secretaria de Educação de Florianópolis com o objetivo de atender à população nas escolas municipais das suas próprias comunidades. Para que esses Núcleos sejam abertos é necessário que haja, no mínimo, cem alunos interessados. Podem se inscrever pessoas com idade igual ou superior a quinze anos. A alunos que comprovarem renda familiar inferior a três salários mínimos e residirem a mais de dois quilômetros da escola são oferecidos passes escolares<sup>82</sup>.

Tendo acompanhado, então, a inserção de três alfabetizandas adultas, participantes desse programa, na respectiva classe de alfabetização de Jovens e Adultos, descrevemos o processo de alfabetização em que estão engajadas, bem como a inserção social extraescolar dessas alfabetizandas, ou seja, o entorno familiar, as atividades profissionais, enfim as atividades cotidianas como um todo, as quais caracterizam o dia a dia das senhoras que participam deste estudo.

O número de participantes selecionados sofreu cortes de diferentes naturezas ao longo do processo, ficando, assim, restrito a três participantes. Tais cortes foram realizados por *razões contingenciais* – muitos alfabetizandos desistiram durante o período em que foi realizada a observação, quer pela troca de professor, quer pelo inverno rigoroso, quer pelo fato de a atividade laboral não disponibilizar mais horário para os estudos etc. –; pela *não inserção de alguns dos alfabetizandos no mercado de trabalho* – critério estabelecido como um dos pré-requisitos para a seleção dos participantes, do que trataremos no próximo parágrafo –; e, pela *necessidade de restringir o tempo destinado à pesquisa por questões institucionais*<sup>83</sup>. Fomos zelosos em relação a esse

---

<sup>82</sup> Informações disponíveis no site <http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades>. Acesso em 14/01/2011.

<sup>83</sup> A passagem direta para o doutorado requereu abreviação do tempo destinado à defesa da dissertação de mestrado.

procedimento de modo a não melindrar os envolvidos, mas o entendemos como necessário por julgarmos inviável uma discussão dessa ordem com um número maior de participantes no tempo de que dispúnhamos para tal. Os alfabetizados foram cientificados dessa necessidade no início e ao longo de todo processo.

Tivemos como critérios de escolha a inserção efetiva, por parte desses homens e mulheres, no mercado de trabalho local, pela constituição do quadro populacional e laboral específico dessa região já delimitado anteriormente, além da adesão voluntária à pesquisa. Outro critério que consideramos foi a faixa etária desses adultos. Nosso recorte tomou como participantes da pesquisa homens e mulheres com idade entre 29 e 55 anos, sendo excluídos do enfoque, assim, adolescentes que, por não conseguirem seguir o curso escolar considerado adequado pela instituição, recorrem à EJA e, muitas vezes, não estão no mercado de trabalho efetivamente; do mesmo modo, evitamos participantes da chamada *terceira idade*, que, pela condição de (proximidade da) aposentadoria, já não constituem a massa laboral dessa comunidade. O espectro etário selecionado, em nosso entendimento, é representativo da população economicamente ativa, com expectativas de (re)inserção, ascensão ou estabilização no mercado profissional e, em tese, com constituição familiar consolidada ou em fase de consolidação.

### 6.3 DIRETRIZES PARA A GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Corroborando os pressupostos levantados por André (1995, p. 29) quando afirma que na “[...] pesquisa etnográfica a ênfase é no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais [...]”, buscamos observar a inserção das senhoras no programa de alfabetização institucionalizado, em um foco processual, e não com vistas a diagnosticar o domínio em se tratando de conhecimentos adquiridos ao final do ciclo. Interessou, portanto, entender como se dá a inserção dessas senhoras nessas classes, as motivações de que se alimentam, o que a escola significa para elas, como a escola facilita a ressignificação de suas concepções sobre conhecimento; enfim, o processo como um todo, sem, no entanto, perder de vista a natureza pontual das questões de pesquisa.

Nosso enfoque de pesquisa, vale reiterar, foram os usos sociais da escrita que essas mulheres participantes do estudo empreendem no contexto escolar e extraescolar, bem como o que as move a frequentar tais programas de alfabetização de jovens e adultos e como tais

programas ressignificam ou não suas *práticas de letramento* – substratos das três questões que nortearam esta pesquisa. Convergindo com abordagem dessa natureza, André (1995, p. 31) afirma que pensar um estudo de caso etnográfico implica pensar sob o eixo da unidade; “[...] não impede, no entanto, que ele [o pesquisador] esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico e à sua dinâmica como um processo, uma unidade de ação”.

É, como já pontuamos, característica do estudo de caso a flexibilidade, sendo “[...] impossível estabelecer *a priori* um roteiro rígido que determine com precisão como deverá ser desenvolvida a pesquisa” (GIL, 1991, p. 121). O que tomamos de antemão como fator norteador desta pesquisa foi a busca por entender a lógica instituída nesses contextos institucionalizados de alfabetização de adultos, retratando, entendendo e compreendendo “[...] situações vivas no dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 1995, p. 52).

Um aspecto central desse tipo de pesquisa quanto à geração de dados é, conforme Yin (2005), a capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, geradas a partir de documentos, entrevistas, observações etc. Diante de tal desafio, estabelecemos algumas diretrizes que nortearam a análise dos dados gerados, delineamento que acabou por sofrer redimensionamentos em razão da natureza da pesquisa, tal qual advertem André (1995) e Mason (1996). As diretrizes a seguir propostas não foram tomadas, insistimos, como categorias fechadas definidas *a priori*; revelaram-se tão-somente pontos de partida para a inserção em campo e convergiram com os objetivos e com as questões de pesquisa. A inserção encarregou-se de validar tais diretrizes.

Quanto à primeira questão de pesquisa, suscitou desdobramentos analíticos em diretrizes a exemplo de: a) eventos de letramento que caracterizam o cotidiano escolar dos participantes de pesquisa; b) eventos de letramento que caracterizam o cotidiano extraescolar das participantes de pesquisa; c) eventos de letramento nos quais sua participação é requerida, mas dos quais elas não participam pela condição de analfabetismo; d) percepções das participantes sobre as implicações pessoais e sociais que tal impossibilidade de participação traz consigo.

A segunda questão de pesquisa, por sua vez, suscitou desdobramentos analíticos em diretrizes a exemplo de: a) razões que movem a inserção desses participantes de pesquisa no programa de alfabetização de adultos a que se filiam; b) demandas pessoais e familiares (entre outras) depreensíveis nessas motivações; c)

expectativas pessoais dessas mulheres em relação a resultados/ganhos/aprendizagens/mudanças a partir da realização desse curso.

Finalmente, a terceira questão de pesquisa suscitou desdobramentos analíticos em diretrizes como: a) configuração do núcleo educacional e processos/ mecanismos/ estratégias de que se valem os docentes para atender/ressignificar às/as expectativas das alfabetizadas em relação ao processo de ensino e aprendizagem; b) fundamentos teórico-epistemológicos e procedimentos didático-pedagógicos que caracterizam a ação escolar, viabilizadores (ou não) da ressignificação das *práticas de letramento* das alfabetizadas; c) percepções/compreensões/concepções dos formadores sobre o movimento dicotômico ou dialético entre *atendimento a expectativas das alunas* versus *ressignificação das expectativas das alunas* em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Esse conjunto de diretrizes convergiu com os objetivos de pesquisa e com as questões em pesquisa e teve como finalidade favorecer a mobilidade em campo e o processo analítico, sem condicionar um ou outro. Tais diretrizes foram norteadoras dos tópicos das entrevistas, do filtro em se tratando da coleta de material em pesquisa documental e das observações que redundaram em notas em diário de campo, instrumentos de geração de dados de que nos ocuparemos na seção que segue. Entendemos, enfim, tal qual André (1995) e Mason (1996), que, neste tipo de pesquisa, não é possível ir a campo com categorias analíticas definidas antecipadamente, mas comungamos com Yin (2005) o cuidado ante o desafio de lidar com um conjunto volumoso de dados gerados em campo – eis o exercício do equilíbrio.

## 6.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Considerando o amplo espectro que se apresenta a partir das questões que buscamos responder com nossa pesquisa, julgamos fundamental lançar mão de vários recursos típicos das abordagens etnográficas, a partir dos pressupostos de Yin (2005, p. 57).

Para realizar estudos de caso, encontram-se disponíveis três táticas para demonstrar a validade do construto. A primeira é a utilização de várias fontes de evidência, de tal forma que incentive linhas convergentes de investigação, e

essa tática é relevante durante a coleta de dados. Uma segunda tática é estabelecer um encadeamento de evidências, também relevante durante a coleta de dados [...].

Em sintonia com essas concepções, Marconi e Lakatos (2007) pontuam que a maioria das técnicas de pesquisa oferece uma série de vantagens e desvantagens sendo, por isso, necessário aplicar/utilizar mais de uma técnica ao mesmo tempo. Em se tratando de uma abordagem de natureza etnográfica, esse comportamento parece-nos inerente ao processo de estudo.

#### **6.4.1 Observação**

A observação é uma técnica na qual são utilizados os sentidos na obtenção de informações sobre determinados aspectos da realidade, prestam-se essencialmente às investigações sociais (MARCONI; LAKATOS, 2007). É, ainda, um instrumento de geração de dados que transcende a condição de ver e ouvir, servindo substancialmente para examinar fatos e fenômenos focalizados como objetos de estudo. Sendo assim, “[...] a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 193).

Ancoradas em pressupostos de Selltitz (1965), Marconi e Lakatos (2007) concebem que essa técnica de geração de dados torna-se científica quando atenta para alguns aspectos específicos, tais como prestar-se a um plano de pesquisa, ser sistematicamente planejada, ser registrada minuciosamente e relacionar-se com pressupostos gerais, não sendo entendida como uma série de curiosidades, e, por fim, ser verificável e controlável sob o ponto de vista da validade e da segurança dos dados. Fazemos, nesta discussão, remissão a Flick (2004), para quem a observação é uma habilidade diária, porém, metodologicamente sistematizada, quando na condição de instrumento científico.

Segundo Olabuénaga e Ispizua (1989), a observação pode ser entendida como o ato de contemplar sistemática e detidamente como se desenrola a vida social, sem manipulá-la nem modificá-la, tal qual se discorre por si mesma, podendo, então, transformar-se em uma poderosa ferramenta de investigação social e em técnica científica de coleta de informações quando for: orientada e enfocada a um objeto concreto de investigação formulado de antemão; planificada sistematicamente em

fases, aspectos, lugares e pessoas; controlada e relacionada com proporções e teorias sociais, planejamentos científicos e explicações profundas; e, submetida a controles de veracidade, objetividade, confiabilidade e precisão. Além disso

La observación establece una comunicación deliberada entre el observador y el fenómeno observado. Comunicación que, normalmente, procede a *nivel no verbal*, en la que el investigador-observador está alerta a las claves que va captando y, através de las cuales, *interpreta* lo que ocurre, obteniendo así un conocimiento más sistemático, profundo y completo de la realidad que observa.<sup>84</sup>  
(OLABUENAGA; ISPIZUA, 1989, p. 80)

Esse instrumento de geração de dados suscita muitas discussões acerca de suas vantagens e desvantagens. Como vantagens, Olabuénaga e Ispizua (1989) registram que a observação apresenta como diferencial sua política de não interferência no fenômeno investigado. A observação, ainda, visa evitar a distorção artificial do experimento e a medição entorpecedora da entrevista. Em se tratando das desvantagens, Olabuénaga e Ispizua (1989) apontam o fato de que muitos fenômenos não serem observáveis diretamente, necessitando de outros instrumentos, como entrevista, para efetiva compreensão dos processos em estudo.

*A priori*, a observação como instrumento de geração de dados começa a partir da seleção de um grupo, um tema, um fenômeno, como objeto de estudo. O ato de observar acontece de forma deliberada e consciente, facultando ao pesquisador a anotação dos resultados, a descrição do universo focalizado, o estabelecimento de relações nesse mesmo universo, a sistematização dos dados e, especialmente, a interpretação e a captação de seus significados e de seu alcance. Existem diferentes modos de observação: a observação pode ser direta ou sem participação no fenômeno; pode ser conduzida com diferentes níveis de sistematização e estandardização; além de haver diferentes graus de

---

<sup>84</sup> A observação estabelece uma comunicação deliberada entre o observador e o fenômeno observado. Comunicação que, normalmente, procede ao nível não verbal, em que o pesquisador-observador está em alerta para as pistas que vai captar e, através delas, interpretar o que ocorre, obtendo-se assim um conhecimento mais sistemático, profundo e completo da realidade que observa.

controle – o pesquisador age controlando e manipulando ou sem controlar a situação.

Resumidamente, existem três categorias básicas de observação: 1) grau de controle do observador sobre as variáveis; 2) grau de estruturação das categorias e medidas usadas; 3) grau de participação do observador no fenômeno em questão. Essas categorias, no entanto, são genéricas e, combinadas entre si, dão origem a outras formas de abordagens. Acerca das diferentes combinações entre essas categorias, Olabuénaga e Ispizua (1989, p. 86) pontuam sobre a observação etnográfica:

[...] una larga estancia, de un año al menos, es necesaria para adentrarse en la captación del contexto. La observación participada exige una entrega completa a la tarea de interpretación. El observador se hace parte de la situación, para sentir lo que es vivir esta situación. Además de tiempo, la observación participada absorbe las energías y transforma al individuo investigador en su esfuerzo doble por identificarse con, y, al mismo tiempo, permanecer distante del contexto observado<sup>85</sup>.

Diferentemente dessa imersão efetiva proposta pelos autores em se tratando da *observação* participante, para as finalidades desta pesquisa adotamos um comportamento de aproximação da realidade escolar e extraescolar dessas alfabetizandas, reconhecendo a impossibilidade de, em um estudo em nível de mestrado, assumir uma perspectiva de membros do grupo no qual nos inserimos.

De todo modo, empreendemos essa observação durante a participação das aulas e por ocasião das entrevistas realizadas em visitações à residência dos participantes de pesquisa. Tais visitações foram pontuais, por conta do tempo de que dispúnhamos para a pesquisa, bem como por restrições temporais dos próprios alfabetizandos. Mantemos esses contatos por um período de cinco meses.

---

<sup>85</sup> [...] uma longa permanência, de pelo menos um ano, é necessária para inserir-se na captura do contexto. A observação participante exige uma entrega completa a tarefa de interpretação. O observador se torna parte da situação, para sentir o que é viver a situação. Além do tempo, a observação participante absorve as energias e transforma o indivíduo investigador que se esforça em duas frentes para se identificar, e ao mesmo tempo, permanece distante do contexto observado.



Nessa condição de *aproximação* e não de *imersão efetiva*, nos empenhamos em evitar influenciar de qualquer modo o contexto em questão. Sobre essa questão, Flick (2004) adverte que “[...] ao observar, sua [do observador] intenção é influenciar o mínimo possível o desenrolar dos eventos [...]” (p. 150); é inegável, contudo, segundo o autor, que o ato da observação por si só influencia os observados.

Nessa discussão, vale mencionar teorizações de Kramsch (2008) sobre a condição de *insider* ou *outsider*, bem como os conceitos de Wenger (2006) sobre *comunidades de prática*. Evocamos essas autoras porque entendemos que assumir a condição de *observador participante* demanda inserção efetiva no contexto de estudo, remetendo à condição de *insider*, a qual traz consigo implicações de compartilhamento cultural, de identidade cultural, o que evidentemente não nos caracteriza. Ainda que tenhamos nos aproximado efetivamente dos participantes e do campo de pesquisa, sempre nos mantivemos na condição de *outsiders* porque nossa identidade cultural é bem marcada, tanto quanto as razões que nos colocaram naquele espaço. Ainda que estudos de tipo etnográfico, por sua natureza, nos convidem a inserções mais efetivas, a condição de *outsider* pode se tornar menos marcada, mas seguramente não se desfez completamente.

Inserir-se de todo no contexto implica engajamento, compartilhamento de significados, não apenas convivência, por algum tempo, em um determinado espaço, comungando pontualmente – ainda que efetivamente – de valores, impressões, concepções etc. Engajar-se em um grupo traz consigo implicações de composição de comunidades de práticas, tal qual teoriza Wenger (2006), o que transcende, em boa medida, vivências que se processam sem compartilhamentos efetivos de configurações identitárias. Essas, entre outras razões, nos fazem adotar a categorização *estudo de caso de tipo etnográfico*, tal qual propõe André (1995). Fazer etnografia de fato seguramente implicaria uma inserção mais efetiva que a empreendida nessa pesquisa de mestrado.

Sobre essa questão, Olabuénaga e Ispizua (1989) pontuam que, embora alguns tipos de observação priorizem a manutenção de relativa distância do fenômeno e das pessoas observadas, o risco de apriorismo intelectual e etnocentrismo cultural são evidentes, e o problema é o pesquisador tentar explicar com categorias próprias e pautadas nesse ideário os fenômenos e não a partir da lógica do grupo social observado. Eis o grande nó da análise que empreendemos a partir das vivências que se deram ao longo de quase cinco meses – de 19 de abril a 31 de agosto de 2011.

#### **6.4.2 Diário de campo**

O diário de campo tem por objetivo garantir que as informações obtidas não se percam, além de mantê-las acessíveis para análises e interpretações posteriores. Ele pode ser constituído de anotações manuais ou contar com recursos audiovisuais (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989), desde que a utilização desses recursos não comprometa a ação e a naturalidade dos participantes de pesquisa. É importante, também, que o diário de campo permita a captação do máximo de informações, incluindo o contexto de produção. Em se tratando de nosso estudo, a organização do diário de campo foi norteadada pelas diretrizes de análise mencionadas em capítulo anterior.

Essas notas, das quais se constitui o diário de campo, foram analisadas e transformadas em objeto de reflexão do pesquisador fora do ambiente em que se dá o trabalho de campo. Além disso, ao longo da pesquisa, essas anotações primárias foram sendo reelaboradas e transformaram-se em discussões sobre as pessoas e a instituição, vinhetas narrativas de caráter analítico, discussões teóricas etc. (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989). Assim, contamos com esse recurso no bojo de outros instrumentos de geração de dados, tais como observação, entrevista etc., a fim de garantir fidelidade e captação do maior número possível de informações durante a pesquisa.

#### **6.4.3 Entrevista**

A entrevista semi-estruturada, como instrumento de geração de dados, se presta essencialmente às investigações de foro social, visto que o pesquisador tem liberdade para explorar cada situação na direção que julgar mais apropriada, isto é, explorar mais amplamente as questões que constituem foco de estudo (MARCONI; LAKATOS, 2007). Ela foi utilizada complementarmente a outros instrumentos de geração de dados, como estratégias observacionais (FLICK, 2004). Além disso, é usual que “[...] questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de guia de entrevista” (FLICK, 2004, p.106). Nossas entrevistas foram pautadas nas questões e objetivos de pesquisa – o que remete às diretrizes de análise. O delineamento levado a campo quando da realização das entrevistas encontra-se no Anexo B. Foi nosso propósito transformar as diretrizes a que fizemos remissão anteriormente em eixos norteadores das entrevistas. Entre os vários pontos em defesa desse instrumental está o fato de que “[...] é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de

entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (FLICK, 2004, p. 89).

A entrevista etnográfica tem como especificidade a dificuldade, encontrada pelo pesquisador, em direcionar e moldar as conversas que surgem em campo para entrevistas em que as experiências particulares do participante encontram-se alinhadas ao assunto de pesquisa (FLICK, 2004). Isso porque, nesse tipo de abordagem a estrutura local e temporal apresenta limites não muito claros, ou seja, “[...] as oportunidades para uma entrevista geralmente surgem espontânea e surpreendentemente a partir de contatos de campo regulares” (FLICK, 2004, p. 105). Eis a razão pela qual levamos a campo apenas um delineamento das questões que devem ser abordadas, sendo as diretrizes já mencionadas os eixos da abordagem.

Essas especificidades do instrumento, mesmo com todas as ressalvas, foram muito favoráveis à pesquisa, já que permitiram, por exemplo, ao entrevistado expressar, com relativa liberdade, suas opiniões, sentimentos e vivências, ao mesmo tempo em que tal instrumento nos facultou maior autonomia durante o processo, tendo ele o papel de incentivador, conduzindo o participante a falar sobre determinado assunto sem, no entanto, forçá-lo a responder (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Como já pontuamos, essa relativa autonomia que o instrumento permite ao pesquisador pode ser enriquecedora ou assumir caráter problemático, dependendo da forma como o processo é conduzido, por isso Flick (2004, p.106) advoga em favor de que “[...] questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia de entrevista”, atividade que empreendemos tal qual consta no Anexo C, considerando, paralelamente, as diretrizes a que já fizemos menção. Tais questões, porém, foram norteadoras e não centrais na condução desse processo, a fim de que a entrevista não se assemelhasse a um interrogatório formal (FLICK, 2004). Já que nesse tipo de abordagem é esperado que o participante responda livremente às questões, ficando a critério do pesquisador o momento de retornar ao roteiro quando há digressões por parte do participante ou alimentar esse tipo de prática.

Coube, ainda, ao pesquisador uma série de decisões sobre a condução da entrevista e grande parte delas só foram tomadas no momento em que se deram tais entrevistas, mesmo que as questões norteadoras encorajadas por Flick (2004) tenham sido levadas a campo. Foi exigido do profissional, portanto, alto grau de sensibilidade durante a entrevista, além de percepção do que já foi dito pelo participante, das

questões que já foram respondidas no bojo de outros questionamentos (FLICK, 2004). Importa registrar, enfim, que as entrevistas foram realizadas apenas com os alfabetizandos.

Por ocasião, então, da presente pesquisa realizamos duas entrevistas, ambas semi-estruturadas – os dois instrumentos foram disponibilizados nos Anexos B e C. A primeira delas foi realizada, no espaço escolar, com os oito alunos presentes no dia, depois de aproximadamente um mês de vivência na turma. A segunda entrevista foi realizada na casa de cada uma das três participantes, depois de quatro meses de vivência no espaço escolar em questão.

#### **6.4.4 Análise/pesquisa documental**

A pesquisa documental tem como característica elencar “[...] documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 176). Isso pode ser feito paralelamente à ocorrência do fato ou fenômeno ou depois dele. Marconi e Lakatos (2007) entendem a pesquisa documental como um tipo de pesquisa, enquanto Yin (2003) entende pesquisa documental como um instrumento de geração de dados utilizado em diversos tipos de pesquisa. Nesse estudo, assumimos a perspectiva de Yin (2003).

Contamos, em nossa pesquisa, especialmente com materiais didáticos de circulação em sala de aula, anotações dos discentes, atividades realizadas em sala, documentos norteadores do fazer pedagógico dos programas em questão, projeto político pedagógico das instituições envolvidas no estudo etc. O processo de reunião desses documentos, reiteramos, teve como filtro seletivo o conjunto de diretrizes apontado anteriormente, assim como a possibilidade de acesso a eles. Esses documentos, no entanto, constituíram um aporte aos demais instrumentos de geração de dados utilizados ao longo da pesquisa.

Nosso objetivo com esse conjunto de instrumentos foi, pois, responder às questões de pesquisas que moveram nossa investigação e, especialmente, contribuir, em alguma medida, em produção de conhecimentos que facultem o incremento das *práticas de letramento* dos adultos em processo de alfabetização. Isso porque o fato de vivermos em uma sociedade grafocêntrica implica, em alguma medida, nossas práticas serem perpassadas pela escrita, independentemente de quanto dominemos formalmente o código alfabético e a multiplicidade de seus usos (SOARES, 2003 [1998]).

## **7 OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA NOS ESPAÇOS ESCOLAR E EXTRAESCOLAR<sup>86</sup>: EM BUSCA DE COMPREENDER AS PARTICULARIDADES DO COTIDIANO DAS ALFABETIZANDAS**

*Dependendo de onde estou socialmente situado,  
conheço certas coisas e não outras.  
(Tomaz Tadeu da Silva, 2011)*

Contamos, na presente dissertação, com três capítulos analíticos que correspondem a cada uma das três grandes questões de pesquisa, tendo contemplado, no interior de cada um desses capítulos, os desdobramentos dessas mesmas questões. Optamos, entretanto, por apresentar os perfis das três participantes da pesquisa, por contingências lógicas, neste início da análise.

Interessa registrar que, por ocasião dessa dissertação, não constituem foco de nossa análise as questões de gênero ontológico depreensíveis nos dados, embora tenhamos como participantes três mulheres. A escolha dessas participantes, como é verificável nas diretrizes do estudo, se deu por critérios como idade, circulação social, atividade laboral etc. e não pelo gênero. Tal discussão será empreendida na tese de doutoramento que tomará os dados também sob essa perspectiva.

Importa retomar que constitui objeto desta pesquisa a modalidade escrita da língua no cotidiano extraescolar e escolar de adultos alfabetizandos, moradores de Florianópolis – SC, inseridos no mercado de trabalho e participantes do *Curso de Educação de Jovens e Adultos – I Segmento* da Prefeitura Municipal de Florianópolis. O estudo se deu com a participação de três alfabetizandas<sup>87</sup> adultas, integradas nesse programa, na respectiva classe de alfabetização de Jovens e Adultos.

Foram descritos o processo de alfabetização em que estão engajadas, bem como a inserção social extraescolar dessas alfabetizandas, ou seja, o entorno familiar, as atividades profissionais, enfim as atividades cotidianas nas quais foi possível nossa presença e que caracterizam o dia a dia dessas senhoras. Este capítulo, então, corresponde à resposta construída para a primeira questão de pesquisa

---

<sup>86</sup> Ainda que no título e nas questões de pesquisa tenhamos mantido o espaço *extraescolar* antes do *escolar*, entendemos necessário inverter essa ordem para fins de análise em razão da forma como organizamos o processo analítico e da natureza das relações que estabelecemos ao longo dele.

<sup>87</sup> Como discutiremos à frente, uma das senhoras inseria-se nesse grupo, mas já se revelava leitora de obras literárias.

deste estudo, bem como para os seus desdobramentos, retomados imediatamente após a descrição dos perfis das três senhoras com que interagimos ao longo desse tempo.

## 7.1 DESCRIÇÃO DOS PERFIS

As entrevistas que originaram essas descrições de perfis constituíram o primeiro contato formal com as participantes desta pesquisa. Elas foram realizadas depois de, aproximadamente, um mês de inserção em campo. Realizamos esse contato com todos os alunos da turma com o objetivo de traçar um panorama geral da composição da classe – constituída por oito alunos – e, principalmente, obter informações que permitissem definir os participantes efetivos do estudo. O texto final que segue nas subseções passou pelo escrutínio da convivência com essas senhoras ao longo do período de inserção no campo de pesquisa.

### 7.1.1 Em busca de apresentar *E*.<sup>88</sup>

*E*. é uma alfabetizanda de 51 anos de idade, casada e com três filhos. Cursa a EJA na escola em que se realizou este estudo há um ano e três meses e não conta com experiências anteriores de escolarização nessa modalidade. Sua única passagem anterior em instituição escolar foi quando criança, período em que cursou até a 4ª série, a qual abandonou aos doze anos. *E*. informa que, na época precisava trabalhar e não havia incentivo ao estudo em casa; trabalha há muitos anos cuidando de crianças em sua própria residência. Segundo informações das colegas que percorrem com *E*. o caminho até a escola, ela é muito conhecida na comunidade, tendo de interromper várias vezes o percurso para conversar com pessoas às quais ela já prestou serviço ou pessoas conhecidas em suas vivências naquele entorno.

No momento da entrevista, ela informa ter sob seus cuidados nove crianças. Informa, também, estar preferindo crianças menores por demandarem menos trabalho, mas que ainda, em função dos laços afetivos que acaba criando com as crianças, mantém algumas delas de

---

<sup>88</sup> Estamos conscientes de que, em pesquisas com geração de dados a partir de instrumentos de tipo etnográfico, os participantes tendem a ser referenciados por nomes fictícios. Optamos, porém, por não adotar esse comportamento aqui em razão do desconforto que ele nos causa por conta do grau de artificialismo que traz consigo. Sentimo-nos mais à vontade em referenciar tais participantes pela inicial de seus próprios nomes, grafada em itálico e seguida de ponto para evitar ambiguidades com o uso de letras maiúsculas.

mais idade. Nesse ponto, ela menciona uma menina de oito anos que tem sob seus cuidados e que passou, nos últimos tempos, a fazer perguntas acerca da adolescência e afirmações sobre sua condição de pré-adolescente – mais à frente, neste capítulo, mencionaremos o episódio em que é dada à turma a oportunidade de realizarem pesquisas de interesse pessoal em ferramenta de busca na internet, por ocasião de uma visita à sala informatizada, momento em que *E.* realiza tal pesquisa sobre os temas *pré-adolescência* e *adolescência*, justificando tal interesse à luz dessa situação.

O marido de *E.* cursou até a 3ª série quando criança, depois nunca mais demonstrou interesse em estudar; no momento em que se deu a pesquisa, ele não estava trabalhando por ter sido submetido a um procedimento cirúrgico, realizado em função de uma grave doença e, em razão desse quadro, estava em afastamento, remunerado, das atividades. *E.* frisa que não pretende deixar a escola por nada, que vai concluir os estudos e que pretende cursar a universidade. A filha de *E.*, que saiu recentemente de casa quando casou e se tornou mãe (*E.* nos mostra a foto da neta), trabalha cuidando de crianças também, na creche de um *resort* importante da região, tendo completado o ensino fundamental na escola regular. *E.* e o marido residem em uma casa alugada situada a cerca de mil metros da escola. Ela não realiza nenhuma outra atividade de cunho social específico, além do trabalho e da escola, mas diz já ter participado do coral da igreja que frequentava e informa não mais pertencer a nenhuma religião.

### **7.1.2 Em busca de apresentar *M.***

*M.* tem 52 anos, é casada e tem três filhos. Está há dois meses na EJA nesta escola. Houve outros períodos em que se sentiu motivada a voltar à escola por razões diferentes, como realização pessoal, perspectiva de ascensão profissional etc., mas acabou sempre adiando a realização desse propósito. Quando adolescente, mais ou menos aos treze anos, cursou até a quinta série do ensino regular, mas não teve condições de continuar os estudos por ter feito opção pelo trabalho – tal opção é explicitada mais detidamente à frente neste capítulo. Resolveu, agora, retomar os estudos *desde o início*, nas palavras de *M.*, por se sentir mais segura quanto ao processo. Frisa, durante a conversa, o fato de ter estado quarenta anos fora da escola. Ela tem três filhos, um homem – 22 anos – e duas mulheres – 27 e 29 anos –, dois deles moram em outros municípios; logo, com esses dois, *M.* tem contato bastante pontual. Mora, efetivamente, com o marido e uma das filhas.

O marido de *M.* não trabalha fora; faz o serviço da casa. Ela informa que essa situação se deve à dificuldade que ele tem tido em encontrar recolocação profissional em função da idade e de não poder mais realizar algumas das atividades inerentes à profissão exercida até então – pedreiro – em razão de um problema de saúde de que foi acometido. Quando jovem, o marido de *M.* estudou até a 7ª série, tendo deixado o processo de escolarização com dezesseis ou dezessete anos para trabalhar.

A filha de 27 anos é servidora de um hospital conhecido do município, atuando como técnica em enfermagem na UTI desse estabelecimento de saúde. Graduou-se em Comércio Exterior quando estava já efetivada nesse hospital. Cursa atualmente graduação em Letras-Francês. *M.* atribui essas graduações sem relação direta com a função profissional da filha ao fato de a empresa conceder bonificação salarial a cada graduação completada pelo funcionário.

A família mora em casa alugada em área próxima à escola. *M.* trabalha com faxinas na região do norte da Ilha de Florianópolis, fazendo-o por intermédio de uma agência de empregos. *M.* se diz católica, mas informa não frequentar efetivamente a Igreja. Suas idas à igreja são bastante escassas, segundo ela; informa que, em contrapartida, lê muitos livros espíritas e a Bíblia. Sobre as pretensões em relação à escolarização, informa o propósito de concluir o 2º grau para prestar concurso público para execução de atividade como *copeira*, *servente* ou atividades afins, ocupações para as quais esse nível de escolaridade tende a ser requerido pelas instituições públicas.

### **7.1.3 Em busca de apresentar *MG.***

A alfabetizanda tem 43 anos, é casada, tem dois filhos e está há cerca de um ano na EJA nesta escola. Havia cursado até a 4ª série no ensino regular quando pequena, mas precisou abandonar os estudos “porque a pobreza era muita” e ela precisa trabalhar. Aos dezesseis anos, voltou à escola e começou a cursar o supletivo; no entanto abandonou logo no começo porque estava grávida. Em determinado momento, mudou-se com o marido, hoje falecido, e filhos para Europa em busca de melhores oportunidades de emprego. Lá fez cursos e acabou aprendendo a falar espanhol, inglês e alemão, mas não aprendeu a escrever.

Casou-se novamente. O cônjuge cursou, quando criança, até a 8ª série e não demonstra vontade de voltar aos estudos, por mais que ela o estimule. Ele trabalha como coveiro concursado num cemitério da



região e, como tem carga horária reduzida nessa atividade, complementa a renda trabalhando como eletricista no norte da Ilha. Os dois filhos de *MG.*, a filha com 22 anos e o filho com 26 anos, estudaram na Europa e estão hoje na universidade. O contato com ambos é bem pontual, já que a filha reside no Rio Grande do Sul, e o filho é casado e não mora mais com *MG.*

A residência de *MG.* é própria e constitui um dos únicos bens que lhe restaram quando da volta repentina para o Brasil depois do falecimento do marido. Hoje, ela se ocupa dos afazeres domésticos e realiza serviços de massagem e estética em espaço destinado para tal finalidade em casa, o que ela considera uma grande conquista, já que antes o fazia de casa em casa. Essa conquista se deu quando nós já realizávamos as observações em classe e, na ocasião, recebemos de *MG.* um cartão de visita por ela idealizado. Além de tais atividades, casa, trabalho e escola, ela não tem outros afazeres e não frequenta nenhuma Igreja. *MG.* está há apenas um ano em Florianópolis; antes morou em outra cidade também em Santa Catarina.

## 7.2 OS USOS SOCIAIS DA ESCRITA EM ESPAÇOS ESCOLAR E EXTRAESCOLAR EMPREENDIDOS PELAS ALFABETIZANDAS ADULTAS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA.

Quanto à questão dos usos sociais que essas senhoras, oficialmente, em processo de alfabetização empreendem, considerando o contexto grafocêntrico em que estão inseridas, é nosso objetivo, ao longo desta ampla seção, responder à primeira questão de pesquisa deste estudo: **Como se caracterizam os usos sociais da escrita nos contextos extraescolar e escolar das alfabetizadas adultas, participantes desta pesquisa, inseridas nos contornos grafocêntricos das vivências sociais em Florianópolis – SC?** Além da questão principal, tencionamos, também, contemplar os seus desdobramentos: **De quais eventos de letramento tais senhoras participam em seu dia-a-dia? De que eventos de letramento, recorrentes e significativos no cotidiano extraescolar, essas mulheres informam não tomar parte pelo não domínio da escrita? Que implicações pessoais e sociais, segundo elas, essa eventual exclusão traz consigo?** Discutimos essas questões nas subseções que constituem esta ampla seção e que materializam este capítulo.

### 7.2.1 Os usos sociais da escrita no espaço escolar: inserções nas ações de escrita escolarizada empreendidas por E., M. e MG.

Os usos da escrita empreendidos pelas senhoras participantes desta pesquisa no contexto escolar tendem – como descreveremos nesta subseção – a ter configurações tipicamente escolares, com as implicações da *artificialidade* – e não do *artificialismo constitutivo* (HALTÉ, 2008 [1998]) – que não raro caracteriza os fazeres didático-pedagógicos na tradição escolar, ou seja, não vimos solidificada ainda, nesse espaço, uma ação pedagógica que viabilize o alargamento desses usos no que diz respeito ao contexto extraescolar, tal qual registram teorizações contemporâneas em foco nas práticas sociais. Tais usos tipicamente escolares sugerem uma ação escolar ainda pouco atenta à necessidade de reconhecer as *práticas de letramento* (STREET, 1988; HAMILTON, 2000) que caracterizam os alunos a fim de ressignificá-las, no processo de hibridização entre *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares* ao qual nos convida Street (2003), tanto quanto, em outra perspectiva teórica, nos exorta o ideário freiriano. Essa ação tipicamente escolarizada tem um componente adicional: descaracteriza-se em relação às abordagens que focalizam gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003 [1952/53]) e que, ao focalizá-los, aproximam os *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; HAMILTON, 2000) que têm lugar na escola dos *eventos de letramento* que têm lugar fora dela. Logo as ações pedagógicas nesse contexto nos remetem sob vários aspectos e ainda que não intencionalmente, ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

Tal modelo, já discutido em capítulo anterior nesta dissertação, segundo Street (1984), é caracterizado pela (tentativa de) dissociação das dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita. Essa dissociação entre a escrita, a leitura e os aspectos sociopolíticos solidifica falsas concepções, como a pseudoneutralidade do ensino, o entendimento de leitura e escrita como sistemas independentes e fechados em si mesmos e a supervalorização da escola no processo de ‘aquisição’ de ‘altos níveis de letramento’. O que significa dizer, em alguma medida, que tal modelo tende a reproduzir a cultura de grupos dominantes.

Sob essa perspectiva, o *modelo autônomo* contribui para a propagação do ideário de que há uma única forma do letramento a ser desenvolvido, ou seja, que os sujeitos, quer sejam crianças ou adultos, construiriam seu processo de aprendizagem de leitura e escrita da

mesma forma em todos os contextos. Para Kleiman (2001 [1995], p. 22), “[...] a característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um artefato completo em si mesmo, com consistência interna”. Isso significa dizer que, independentemente dos letramentos locais, a aprendizagem se daria segundo um mesmo modelo, caminho, processo.

Street (1984; 2003) afirma que *letramento*, tomado à luz do *modelo autônomo*, é concebido como uma habilidade técnica, ou seja, “[...] as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras, e depois poderão fazer o que desejarem com o recém-adquirido letramento” (STREET, 2003, p. 4). Dessa forma, o *modelo autônomo* se erige a partir da compreensão de que, em si mesmo, o letramento trará efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas e, ainda, tende a apregoar neutralidade e universalidade que seriam constitutivas do processo de ‘aquisição’ do letramento (STREET, 2003), no entanto “[...] the ‘autonomous’ model is [...] constructed for a specific political purpose”<sup>89</sup> (STREET, 1984, p. 19).

A sensibilidade às vivências dos alunos, por outro lado, é tema fulcral na obra freiriana. Para o autor, a leitura da palavra, da frase, da sentença, não pode significar uma ruptura com a “leitura” do mundo. A leitura da palavra, sim, deve ser a leitura da ‘palavramundo’. No pensamento de Freire (2009 [1982]), o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente no processo. Tal dinâmica é, para o autor, central no processo de alfabetização. O autor defende, assim, que, ao empreender processos educativos, é necessário considerar a realidade social tanto dos sujeitos como dos contextos em que essas ações serão desenvolvidas. Os estudos do letramento associam ao ideário de Freire “[...] a focalização do local, para além das condições sociais e econômicas, o modo como a cultura escrita circula, é apropriada e constitui as relações sociais nesses contextos” (VÓVIO, 2010, p. 108).

Tendo em vista essa compreensão, registramos a seguir uma nota de campo com relação à importância de considerar as vivências dos alunos nos processos de escolarização.

- (1) *Quando a nova professora chega à sala de aula, faz breve autoapresentação e, em seguida, pede aos alunos que também o façam explicando por que estão na EJA. Na fala de M. se sobressai a seguinte afirmação: “[...] já estive na*

---

<sup>89</sup> O modelo ‘autônomo’ é [...] construído para um propósito político específico.

*escola antes, estudei até a quinta série, mas já faz quarenta anos. Só que eu leio, estou sempre lendo, eu leio tudo”*  
(Diário de Campo – 09 de junho de 2011. Nota n. 1).

*M.* informa, durante todo o tempo que estivemos na escola, ser leitora; entrega Horas de Produções Externas – HPE’s<sup>90</sup> – com resumo de leituras, uma prática que talvez merecesse um olhar mais cuidado na elaboração docente de atividades em sala de aula, porque constitui, no caso de *M.*, um *evento de letramento* extraescolar vinculado à erudição que parece não ter espaço efetivo nessa esfera escolar, a qual tende a lidar com representações apriorísticas e universalizantes sobre os alunos que recebe: possivelmente as experiências de *M.* com a leitura não convirjam com essas representações e, nessa condição, sejam invisibilizadas naquele espaço.

Considerando ainda a nota (1), num dos últimos momentos de nossas vivências na escola, ao conversarmos – *M.*, o coordenador pedagógico e eu – durante o intervalo, o coordenador mencionou a minha visita à casa dessa aluna. Nessa ocasião, contamos a ele, *M.* e eu, sobre o acervo com que conta a aluna em sua residência e sobre seu hábito de leitura literária. O coordenador ficou visivelmente surpreso, revelando desconhecer essas particularidades de *M.*, reiterando nossa inferenciação acerca do que entendemos ser uma invisibilidade de vivências discentes destoantes do padrão aprioristicamente construído no espaço escolar.

Contrariamente a essa invisibilidade, parece muito presente tanto nos documentos parametrizadores, quanto no cotidiano dessa instituição escolar uma preocupação relacionada com a questão da evasão. Observa-se na Resolução nº 02/2010, que visa estabelecer as normas operacionais que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, uma preocupação bastante substancial com a realidade microcultural dos alunos expressa já no artigo 1º desse documento, ao asseverar que constitui atribuição da EJA no município “[...] assegurar, gratuitamente, oportunidades educacionais

---

<sup>90</sup> Conforme apresentamos na seção que apresentou as bases de tal programa, as horas não-presenciais ou horas de produção externa (HPE) são registradas a partir da participação em atividades sociais, culturais e esportivas na comunidade (mutirões, coral, grupos de dança, teatro, música); leitura de livros, jornais e revistas; síntese de filmes assistidos ou programas de televisão; idas a cinema e/ou ao teatro; participação em associações comunitárias; ida a cursos e palestras diversos; realização de atividades propostas pelos professores (atividades de casa, pesquisas na comunidade, entrevistas); passeios, saídas programadas a museus, parques etc. Essas HPE’s são registradas no caderno de estudante do aluno e em planilha própria que é distribuída a todos os professores.

apropriadas, consideradas as características dos estudantes, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho [...]” (SME, 2010, p. 1).

Essa preocupação asseverada pelo documento se materializa na escola pela relação bastante próxima que *gestão escolar, professores e alunos* têm nos momentos de convivência no espaço escolar. Professores, alunos e coordenador pedagógico lancham juntos, praticam atividades juntos, como jogos de futebol e *ping-pong* e afins. É bastante significativa a preocupação por parte da coordenação, bem como dos professores, com o absenteísmo dos alunos. Por vezes, durante o inverno chuvoso, que tende a dificultar muito sua locomoção, presenciei<sup>91</sup> diálogos como esses – fala do coordenador pedagógico a um grupo de alunos: (2) *Quando for assim [semana fria e chuvosa], vocês me liguem que eu busco vocês. Não deixem de vir à aula, me liguem* (Diário de Campo – 19 de maio de 2011. Nota n. 2). Nessa preocupação, que está relacionada a um escopo maior de gestão – sobre o qual faremos remissão mais à frente quando trataremos de iniciativa da Secretaria Municipal da Educação que visa à diminuição da evasão em turmas de EJA –, vemos que a atenção às vivências dos alunos está estreitamente relacionada à questão da evasão; entretanto essa preocupação parece não se refletir em ações pedagógicas que enfoquem a realidade microcultural desses alfabetizando quanto à utilização da escrita em suas vivências e em sua historicidade.

Assim, do mesmo modo que os *eventos de letramento* do qual participam os alunos parecem ser os tipicamente escolares, a interação em sala de aula, de modo mais geral, também parece ter contornos tipicamente escolares ou configuração tão alargada que prescinde a existência do próprio material escrito. A interação a seguir descrita, materializada em notas de campo, sugere os contornos insularizados das interações ao espaço escolar. As perguntas feitas pela aluna refletem o discurso prototípico da escola, isto é, preocupação acentuada com ortografia, pontuação etc..

(3) *Oficina sobre origem da vida ministrada por professor do Segmento II<sup>92</sup>: alunos escrevem ou desenharam sobre suas hipóteses acerca da origem da vida após explicação do*

---

<sup>91</sup> Alternaremos, nestes capítulos analíticos, os usos de primeira pessoa do singular e de primeira pessoa do plural, dada a necessidade de, em muitas situações, eu me assumir como enunciatória.

<sup>92</sup> A implantação do revezamento da professora alfabetizadora deu espaço à implantação de oficinas ministradas pelos professores especialistas do *Segundo Segmento*. Esse arranjo adotado pela escola será discutido mais à frente no terceiro capítulo da análise dos dados.

*professor. A aluna M. pergunta: “Essência é com dois SS?” Professor responde que sim.” E tem chapeuzinho no e?” – a aluna torna a perguntar, ao que o professor responde que sim (Diário de Campo – 04 de julho de 2011. Nota n. 3).*

- (4) *Oficina sobre origem da vida ministrada por professor do II Segmento: enquanto uma das alunas (MG.) se empenha em copiar os termos mais desconhecidos que emergem da explicação do professor, como autótrofos e heterótrofos, biogênese e abiogênese, os outros colegas não realizam nenhum registro. Uma das colegas (E.) é interpelada pela outra (MG.) pelo fato de não estar copiando, a isso E. responde: “Eu não vou copiar porque não consigo escrever esses nomes e não entendo nada. Estou esperando o professor dizer para eu entender” (Diário de Campo – 04 de julho de 2011. Nota n. 4).*

Ainda quanto às interações em sala de aula e aos usos sociais da escrita empreendidos na dimensão escolar, na nota de campo n. 4, parecem-nos claros dois movimentos: a compreensão por parte de *MG.* de uma das funções da escrita, a escrita como recurso de memória. Dessa forma, ela anota termos de cuja nomenclatura certamente não se lembrará depois. Além disso, *MG.* parece estar no caminho de entender as práticas valorizadas na esfera escolar, fazer registros escritos das aulas, por exemplo. O outro movimento perceptível na interação registrada nessa mesma nota (4) é a dependência por parte de *E.* em relação à oralidade para construção de sentidos e, por implicação de conhecimento. Para *E.*, não parece estar ainda muito claro o papel da escrita como recurso de memória e seu espaço valorizado na esfera escolar. As posições divergentes das duas alunas diante da situação são elucidativas dos momentos distintos vivenciados por elas no processo de *aculturação* compreendido no processo de alfabetização em si (KLEIMAN, 2001b).

Kleiman (2001b) defende que, na aprendizagem da modalidade escrita da língua, está implicado um processo de *aculturação* que se dá por meio e na direção das práticas discursivas de grupos escolarizados. Desse modo, não se trata apenas de um processo marcado pelo conflito, inerente a todo percurso de aprendizagem, mas também um processo de perda e luta social. Semelhantemente a esse processo de *aculturação*, Souza e Mota (2007) afirmam que o alfabetizando sofre, ao ser inserido na esfera escolar, um *rito de passagem*. Esse rito teria, assim, uma configuração de passagem da tradição oral, microculturalmente

construída, ao espaço grafocêntrico, macroculturalmente constituído, o que gera, com a inserção ativa no mundo letrado, um novo patamar de identidade, segundo as autoras.

Escritos de Vóvio (2010) corroboram essa concepção ao registrarem que mudanças nas práticas dos alfabetizandos resultam em mudanças identitárias. O processo de mudança identitária é, por sua vez, uma questão de saber e poder (SILVA, 2011). O processo de escolarização, para Silva (2011), conta com uma tríade inseparável: *conhecimento, identidade e poder*. Para Kleiman (2001b), essa dimensão de poder, relacionada com o processo de escolarização, está diretamente ligada ao processo de *aculturação* na medida em que a aprendizagem da leitura e da escrita não é equiparada à aprendizagem de uma técnica ou a um conjunto de conhecimentos. As práticas<sup>93</sup> letradas de que se constitui o processo de alfabetização e de escolarização de maneira mais ampla estão fundamentalmente ligadas às estruturas sociais, complexos sistemas culturais, tomadas dentro de estruturas de poder.

O uso da escrita na esfera escolar, no espaço social em que se desenvolveu este estudo, não parece naturalizado entre os alunos em razão de um amplo conjunto de questões, a que fizemos breve menção anteriormente, que constituem esse processo. Embora grande parte dos alunos da turma já tivesse algum domínio da escrita por ocasião do retorno à escola, tais domínios estavam ainda em um processo bem inicial e conflitivo de compreensão e apropriação do conjunto de práticas tipicamente escolares, como fazer perguntas, realizar anotações etc., assim como depreendemos na nota de campo a seguir: (5) *Durante a oficina sobre origem da vida, os alunos parecem interessados na aula, no entanto, não fazem registros e/ou perguntas* (Diário de Campo – 04 de julho de 2011. Nota n. 5).

Aprender a ler e escrever, em muitos espaços de EJA, constitui um processo de aculturação conflitivo, visto que acarreta perda e substituição de práticas discursivas orais que até então serviam ao aluno (KLEIMAN, 2001b). Isso se dá, em alguma medida, também, pelo processo de construção da própria identidade de estudantes pelo qual passam esses alunos, de modo que esse lugar de *estudante* não é ainda bem compreendido.

---

<sup>93</sup> Usamos, aqui, o termo práticas no sentido de *usos cotidianos*. Quando nos referirmos a *práticas de letramento*, o faremos em itálico, tomando o conceito tal qual o definem Street (1988) e Hamilton (2000).

A importância da construção dessa *identidade institucional* do aluno é asseverada por Kleiman (2001b), ancorada no pensamento de Bourdieu (1993). Tal identidade institucional do aluno é definida pela autora como sendo um processo de investidura, como atribuição de papéis, cargos etc.. A autora (2001b) defende que a própria permanência do aluno em cursos de alfabetização institucionalizados depende, entre outros fatores, da *construção de identidade institucional* do aluno. A escola é responsável, dessa forma, pela constituição do sujeito, aos olhos dos outros, com a identidade de *aluno*, transformando “[...] a representação do sujeito assim legitimado ou investido” (KLEIMAN, 2001b, p. 274). Essa responsabilidade da escola na construção identitária do aluno “[...] não assegura que suas normas venham a figurar no âmago de cada sujeito, assim como nada pode assegurar que as identidades atribuídas sejam efetivamente as identidades experienciadas” (GERALDI, 2010).

Nos excertos a seguir, registramos falas muito expressivas de questões de construção e compartilhamento identitários envolvidas diretamente nesse processo de continuidade/evasão desses alunos de EJA. O primeiro dos registros é o resgate de uma fala do coordenador pedagógico da escola sobre retorno de alguns alunos à classe de *primeiro segmento*; já o segundo excerto é o registro da fala do aluno mencionado no relato do coordenador, que remete à importância da construção de uma identidade de turma para a permanência na escola.

(6) *Esses alunos [quatro no total] já estavam no segundo segmento, mas precisaram voltar. Já tinham feito pesquisas e tudo, mas tivemos que colocá-los de volta na turma de primeiro segmento. Para nós isso é um problema porque eles pensam que estão regredindo. Nós tentamos explicar que [tal situação de retorno] é para que eles tenham mais atenção à escrita e à leitura, mas às vezes eles não entendem. Só o L. [aluno que não integra diretamente o grupo de participantes dessa pesquisa] que voltou porque não se deu bem na outra turma. Quando os três [colegas do ano anterior] voltaram para a alfabetização, ele ficou sozinho lá, não se enturmou, não vinha mais quase para a escola, então achamos melhor ele estar aqui no primeiro segmento* (Diário de Campo – 10 de maio de 2011. Nota n. 06).

(7) *Eu não gostava [da turma de segundo segmento], era chata. Legal mesmo era a turma do ano passado, né E.? [interpela colega que voltou com ele para o primeiro segmento, por*



razões diferentes] *A gente ria um monte, conversava, brincava, era bem legal... Agora que eles botaram nós nessa, tá bom também* (Diário de Campo – 10 de maio de 2011. Nota n. 07).

Com relação à configuração tão alargada das interações – no sentido de estabelecer um interface tão estreita com o senso comum que perde o foco nos artefatos escritos (HAMILTON, 2000) – em sala de aula que prescinde da existência do próprio material escrito, a nota de campo a seguir parece ilustrar bem esse tipo de situação.

- (8) *A professora fixa cartolina com a cantiga de ninar “Boi da cara preta” na lousa [ver a seguir], lê a letra com os alunos e pergunta “Quem lembra dessa musiquinha?”. Os alunos começam a relatar passagens em que já ouviram essa música. Os alunos mais jovens dão indícios claros de que esses relatos não interessam a eles. Um deles se levanta e vai olhar o mapa que está preso à parede, enquanto outro mexe no celular. A professora os chama, dizendo que eles devem participar da discussão. Os demais alunos continuam a relatar episódios em que contaram a cantiga aos filhos ou que ouviram. Os alunos mais velhos começam a relatar situações vivenciadas por eles quando crianças, as diferenças em relação a hoje em dia. O texto é secundarizado. Ao final da aula, a professora afirma que retomará o texto na próxima aula* (Diário de Campo – 13 de maio de 2011. Nota n. 08).

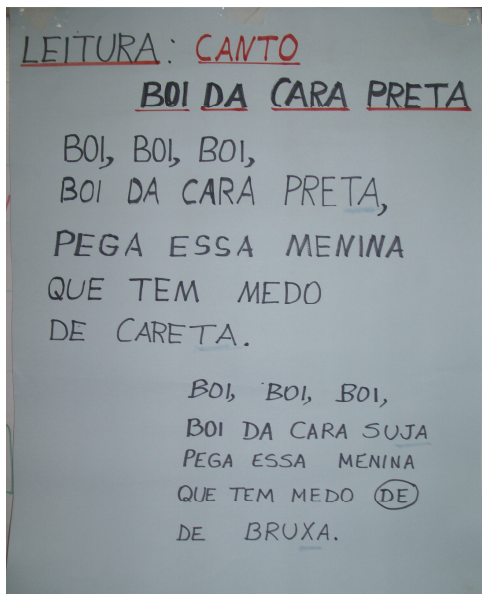


Imagem 1: Texto em cartolina trabalhado em sala de aula – *professora I*  
 Fonte: Geração de dados da autora

Importa mencionar que a professora me informa antes do início da aula que trabalhará um texto usado à tarde com a turma de alfabetização de crianças. Ela conta que a aula foi muito bem sucedida e que “[...] *os pequenos adoraram*”. Parece haver, nessa situação específica, uma ação pedagógica infantilizada e, sob vários aspectos, incompatível com a clientela adulta (SOUZA; MOTA, 2007) – compreensão que discutiremos mais à frente. Afora essa questão, a abordagem da professora secundariza o conteúdo do texto em favor de discussões de senso comum, perdendo de vista, a nosso ver, o foco da ação pedagógica em questão: a apropriação/implementação das práticas de leitura e escrita por parte dos alunos. Assim o fazer docente assume contornos tão alargados que prescinde da existência do próprio material escrito em sala.

Ainda com relação às notas n. 3, 4 e 5, suscitam reflexões acerca do processo conflitivo pelo qual passam esses alunos frente ao uso da escrita. Essa relação conflitiva, embora seja constitutiva do processo de alfabetização (KLEIMAN, 2001b; SOUZA; MOTA, 2007; VÓVIO, 2010), parece potencializada pela exposição escassa desses sujeitos a *eventos de letramento* que lhes facultem a compreensão de

funções diferentes para a escrita na sociedade, como vemos materializado na nota de campo n. 8. Uma ação que vise à compreensão de funções sociais outras – para além daqueles já dominadas – que a escrita possa ter a partir do trabalho com *eventos de letramento* diversos, não deve pretender a substituição das práticas discursivas orais que até então serviam ao aluno (KLEIMAN, 2001b), tanto quanto não pode circunscrever-se a evocá-las. Não entendemos ser o mote do processo de alfabetização limitar-se a facultar ao aluno novas formas de fazer o que ele já fez durante anos, em seu trânsito social, independentemente da escrita, mas lhe facultar a apropriação/implementação das práticas de leitura e escrita sem as quais determinadas atividades seriam impensáveis.

Ações pedagógicas pautadas no trabalho com *eventos de letramento* que transcendam aqueles tipicamente escolares são defendidas pelo *modelo ideológico de letramento*. À luz desse modelo, segundo Street (1984), escrita e leitura são vinculadas às práticas sociais. Assim, em se tratando dos materiais escritos, importam não apenas o conteúdo e a situação de comunicação no qual são produzidos, mas valores, ideologias e representações. Para Baltar (2010, p. 216), o *letramento ideológico* considera “[...] o processo histórico, conflituoso, as relações sociopolíticas de poder na sociedade para a distribuição dos bens culturais e econômicos”. Sob essa concepção, as *práticas de letramento* ocorrem no bojo da estrutura social, interpeladas pelas ideologias (BALTAR, 2010). Nessa compreensão, as *práticas de letramento* são analisadas pela ótica da hegemonia cultural, do poder, das relações sociais. Para este último autor, a relevância do *modelo ideológico* está nas contribuições possíveis, especialmente em se tratando das agências de letramento de prestígio, como a escola e a universidade, em favor da transformação da aparente neutralidade atribuída aos discursos dessas instituições em “[...] uma visão que contemple a distribuição de poder na sociedade” (BALTAR, 2010, p. 216). Nesse *modelo*, são considerados, portanto, aspectos culturais e estruturas de poder que perpassam as *práticas de letramento*, podendo ser tanto instrumentos de dominação como instrumentos de construção da cidadania, dependendo dos interesses que ancoram o processo. Entendemos que, em boa medida, quando as práticas escolares não desafiam os sujeitos a transcender os conhecimentos já consolidados (VIGOTSKI, 2000 [1978]) não contribuem para essa visão mais ampla dos eventos de letramento (STREET, 1984).

Para Street (2003), a concepção ideológica de letramento faculta uma visão mais sensível culturalmente às práticas de letramento,

considerando que são bastante distintas de um contexto para outro. O *modelo ideológico* assume premissas diferentes das adotadas pelo *modelo autônomo* e propõe que o *letramento* seja concebido como uma *prática de cunho social*, portanto situado sócio-historicamente. Além disso, esse modelo nega a neutralidade conferida ao processo pelo *modelo autônomo* e compreende o *letramento* como “[...] sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos” (STREET, 2003, p. 4). Assim sendo, é possível afirmar que “[...] práticas variáveis de *letramento* são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes inocência e neutralidade das ‘regras’ atuam para disfarçar as maneiras de manter esse poder através do *letramento* [...]” (STREET, 2003, p. 10). As vivências neste estudo chamaram nossa atenção para formas como – não raro sem o saber efetivamente – endossamos relações sociais assimétricas: quando, por exemplo, nossa ação se limita a focalizar o senso comum – tal qual se deu na cantiga infantil –, sem expandir representações de mundo de nossos alunos.

Outro aspecto que chamou nossa atenção, durante as vivências oportunizadas por esse estudo, foi a circunscrição das produções textuais a HPE’s. Isso porque o suporte HPE não se presta para a instituição de relações sociais efetivas, ainda que, nessa atividade, haja uma forte relação com as vivências dos alunos e com os usos da escrita que eles empreendem fora da escola. Vale, pois, a despeito disso, o alerta de Kleiman (2001 [1995], p. 45): “[...] uma prática escolar que visa ao domínio da escrita para a produção de um texto expositivo abstrato, internamente consistente, pressupõe uma separação polarizada entre a oralidade e a escrita”. Assim, ainda que as HPE’s estejam ancoradas em vivências dos alfabetizandos, corporificam, em sua materialização no suporte, a artificialidade escolar. Parece haver, nesse processo, um movimento em busca de maiores elos entre *ambientação escolar* e *ambientação extraescolar*, movimento que ainda esbarra na tradição socialmente asséptica dos processos de escolarização.

A prevalência de produções textuais de HPE’s nesse contexto escolar é evidenciada neste excerto de entrevistas: (9) “*Eu faço bastante HPE’s para escola; a maioria mesmo é resumo de livros. Não faço cópia, nunca entrego cópia para HPE*” (M.; entrevista realizada em 07 de agosto de 2011). Tal prevalência pode ser explicada pelo caráter avaliativo dessas produções nesse contexto e pelo incentivo por parte dos professores para que os alunos transformem suas experiências culturais escolares e extraescolares em HPE’s. Ainda excerto de entrevista: (10) “*No colégio, a gente escreve de tudo um pouco e principalmente que dê a nossa opinião, pra eles verem até aonde vai*

*nosso conhecimento, lendo, escrevendo, apresentando, né?” (MG.; entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

Embora haja, como ilustra bem a fala *MG.*, um encorajamento por parte dos professores de que, nas produções textuais orais e escritas, os alunos expressem suas opiniões, quando do auxílio à professora na correção dessas produções, observamos grande número de HPE's resultantes de cópias de jornais, revistas; enfim, materiais com os quais os alunos tiveram contato na dimensão extraescolar; além de relatos de atividades realizadas em sala, como discussões, por exemplo. Esse encorajamento constitui um movimento dos docentes no sentido de ressignificar essa prática a fim de que os alunos escrevam a partir das leituras que realizam, dos filmes a que assistem, dos eventos culturais de que participam etc., enfocando as opiniões pessoais acerca desses *eventos de letramento*.

O encorajamento por parte do corpo docente às mudanças na escrita de HPE's ganha contornos bem nítidos ao observarmos a pontuação atribuída a cada tipo de produção com essa finalidade.

<b><u>HPE's</u></b>	
Nas Horas de Produção Externas, serão considerados: esforço, qualidade do material, empenho, dificuldade, esmero, tempo utilizado e condição pessoal.	
Cada estudante, até o final do curso, deverá apresentar no mínimo 150 HPE's e no máximo 200 HPE's por ano.	
GÊNERO	HORAS
<b>Resumo de livro</b>	<b>de 15h a 25h</b>
Resumo de filme com comentário	5h
<b>Relato de vida</b>	<b>de 3h a 10h</b>
Cópia de texto com comentário	de 3h a 5h
<b>Cópia de texto sem comentário</b>	<b>1h</b>
Relato de saída ou atividade	de 3h a 10h
<b>Desenho / colagens artísticas</b>	<b>de 1h a 10h</b>
Colagem com comentário	de 1h a 10h
<b>Poemas e músicas de própria autoria</b>	<b>de 1h a 10h</b>
Fotos e filmes de própria autoria	de 1h a 10h
<b>Apresentação da HPE para a turma</b>	<b>acrescenta até 5h</b>

Imagem 2: Tabela de equivalência das Horas de Produção Externas

Fonte: Construção da autora

Esse movimento, no entanto, não parece resultar em ações educativas que reverberem no contexto extraescolar dos alunos. A própria metodologia adotada pelo programa de alfabetização de instituição do suporte HPE como portador de produções textuais de toda ordem não tende a favorecer essa tentativa de ressignificação empreendida pela escola. Nesse ponto, em que problematizamos a prevalência da produção textual endereçada ao suporte HPE nesse contexto, cabe refletir acerca dos artefatos e *eventos de letramento* prevaletentes nas proposições didáticas à turma.

Observamos, durante nossa vivência na turma, uma ampla prevalência de textos xerografados de livros didáticos<sup>94</sup>. Nessa prática de entrega do texto xerografado de material didático, os alunos acabam por inserir em *eventos de letramento* em que as relações interpessoais são instituídas por meio de *notícia de jornal, poema* etc., no entanto uma incoerência se revela nessa prática à luz do ideário ao qual nos filiamos, que entende ser necessário que o ensino do código se dê em contextos de sentido, por meio de práticas sociais de usos da língua (KLEIMAN, 2007). O trabalho com tais práticas sociais em sala de aula se justifica pela tentativa de manutenção do eixo interacional nas atividades com textos e se mostra um caminho para minimizar, em alguma medida, a artificialidade escolar, aproximando *eventos de letramento* propostos na escola a *eventos de letramento* que têm lugar no cotidiano da vida humana.

A incoerência, então, consiste no fato de o texto materializado – independentemente do gênero discursivo (BAKHTIN, 2003 [1952/53]), ao ser levado à sala de aula retirado da esfera da atividade humana em que institui relações interpessoais, quando impresso em um livro didático – afasta-se mais efetivamente dos usos da escrita tal qual eles têm lugar no cotidiano, visto que é apresentado fora de seu suporte de circulação, e o eixo interacional que o justificou é perdido. Além disso, no momento em que se opta por esse tipo de prática, perde-se uma oportunidade de inserir tais alunos em *eventos de letramento* efetivos e significativos, o que não aconteceria se não fosse a interferência da escola, visto que as interações instituídas pelos livros didáticos ficam circunscritas à esfera escolar.

---

<sup>94</sup> Interessa registrar, nesse ponto, a impossibilidade de analisar os usos da escrita que fazem os sujeitos na esfera escolar sem que se analisem as concepções teóricas que movem a ação pedagógica que visa promover tais usos. Logo, embora sejam o enfoque da análise, neste momento, os usos empreendidos na esfera escolar, acabou por ser empreendida uma análise das concepções docentes subjacentes a essas escolhas.

Essa prática, a nosso ver, denota fragilidades teórica e pedagógica em se tratando da formação docente. Tais fragilidades têm contornos diferentes para cada uma das professoras participantes deste estudo. No caso da primeira professora (*alfabetizadora I*), há conhecimento em construção acerca da importância de trabalhar com *gêneros discursivos* materializados em textos com circulação social efetiva e que signifiquem para alunos. No caso da segunda alfabetizadora (*alfabetizadora II*), observamos o início de um movimento em favor do trabalho com os usos sociais da escrita na medida em que vemos uma preocupação em trazer textos que tenham relação com a realidade social dos alunos e com a instituição de relações sociais efetivas. Há, no entanto, circunscrições quanto à apropriação teórica, ainda em construção, e descontinuidades quando da elaboração didática (HALTÉ, 200 [1998]), o que parece se eliciar na seguinte nota de campo:

- (11) *A professora traz uma notícia xerografada de material didático chamada “Sempre em maior número e à margem da vida” [Anexo D]. O texto foi publicado em seu suporte original, o jornal, em 1995. A alfabetizadora procura encaminhar a leitura relacionando ao fato de ter havido uma semana muito fria e com notícias sobre mortes em função do frio, campanhas de doação de agasalhos, de alimentos, acerca das pessoas que moram na rua etc. Discute, à luz do texto, as causas que levam essas pessoas a estarem nas ruas, tais como vícios em drogas, álcool, pobreza, impossibilidade de pagar aluguel etc. Foram levantadas pelos alunos questões sobre a inoperância das políticas públicas no sentido de prover albergues, recursos para geração de empregos, priorização por parte dos governantes do custeio de festas como o Carnaval, por exemplo. Os alunos apontam como possíveis soluções a criação de empregos, albergues, promoção da saúde etc. A alfabetizadora pede, então, aos alunos que respondam à problemática que se elicia do texto: O que fazer para diminuir a quantidade de moradores de rua? O problema deve ser respondido por meio da escrita de um parágrafo. Os alunos o fazem. Além disso, a professora pede que cinco questões sejam respondidas [Anexo E]. Há, por parte dos alunos, muita dificuldade em compreender as questões propostas que foram também xerografadas do mesmo material didático (Diário de Campo – 07 de julho de 2011. Nota n. 11).*

Observamos na ação pedagógica, registrada nessa nota de campo, uma compreensão por parte da professora acerca da sensibilidade ao conhecimento e às vivências dos alunos, assim como proposto pelo ideário freiriano e pelos estudos do *letramento*. Há a compreensão, também, de que isso se dá via textos que se materializam em *gêneros discursivos* que instituem relações sociais em diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2003 [1952/53]), como proposto por Kleiman (2007), no momento em que ela seleciona uma *notícia*. A concepção de *gêneros do discurso* remete à linguagem como mediadora/instituidora das relações sociais, ou seja, relacionamo-nos com o outro e com o mundo por meio da linguagem (BAKHTIN, 2003 [1952/53]).

Observamos, no entanto, que há uma questão que merece um olhar mais cuidado na abordagem docente e que tem a ver com a recorrência a uma notícia veiculada em livro didático e datada de 1995, possivelmente uma escolha que contribui para o afastamento dos alfabetizando adultos da experimentação de *eventos de letramento* socialmente efetivos. *Notícias* trazem consigo componentes de temporalidade aos quais precisamos endereçar nossa atenção.

A abordagem, nessa ocasião, privilegiou a oralidade, visto que o objetivo da leitura do texto foi a discussão com os alunos; entretanto as atividades de escrita propostas afastaram-se dos usos sociais da escrita, na medida em que foi solicitada a redação de um parágrafo, unidade de tratamento sistêmico.

Observamos que práticas oralizadas como a *contação de histórias* sem compartilhamento do texto escrito são bastante comuns em sala de aula. Em se tratando de um processo de alfabetização e, em consequência, de apropriação e implementação das práticas de leitura e escrita, a necessidade de que o material escrito esteja presente tanto quanto possível, ou seja, que, mesmo ao se trabalhar com oralização de *contos*, o texto em questão seja compartilhado com os alunos, quer seja pelo acesso a outros textos do mesmo gênero, pela produção de *contos* a partir dessas leituras e escuta, mas que as abordagens pedagógicas em sala de aula não percam o foco central de um processo de alfabetização, que é a apropriação/implementação das práticas de leitura e escrita.

O trabalho com *poema* é bastante recorrente em sala de aula. Importa registrar que essas ações foram realizadas pela *alfabetizadora I*, que, como já mencionamos, parece caracterizar-se por um conhecimento ainda em construção acerca de teorizações sobre *gêneros discursivos*. Essas abordagens não parecem ter a esperada relação com os usos e as



funções da modalidade escrita da língua a partir do desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola e talvez demandem uma preocupação maior com as essencialidades humanas – domínios da escrita vinculados não só ao pragmatismo cotidiano, mas a questões ontológicas mais amplas – por parte da alfabetizadora, mas com a compreensão da necessidade de progressão de dificuldade nos processos de alfabetização, ou seja, a compreensão de que, pelo fato de o *poema* caracterizar-se por períodos curtos, sua leitura e escrita seriam facilitadas nesse processo. Tal compreensão é evidenciada na fala da *professora I*: (12) *Eu gosto de trabalhar com poema, música, quadrinha porque eles conseguem, sabe? Fica fácil de ler, de escrever isso, né? Os pequenos mesmo, eles adoram...* (Diário de Campo – 23 de abril de 2011. Nota n. 12).

Tal compreensão remonta, em alguma medida, a critérios de ação filiados ao método  *sintético fônico*, havendo gradação de dificuldades na *exposição* do aluno a leituras e escritas (MORAIS, 1996). Interessa registrar, entretanto, que não consideramos o trabalho com tal gênero equivocados; são equivocadas, em nossa compreensão, as razões que levam a esse trabalho nessa situação, ou seja, o fato de poemas terem estruturas sentenciais breves, o que, em tese, facilitaria a leitura.

Parecem existir alguns arrezamentos, como já pontuamos, na compreensão das teorias que enfocam os usos sociais da escrita além dos apontados anteriormente e que ficam evidentes na escolha dos textos nos diferentes *gêneros*. O trabalho com *letra de música* empreendido em sala de aula e registrado em nota é ilustrativo de tais arrezamentos:

- (13) *A professora entrega a música “Quem sou eu?” xerografada de material didático [Anexo F] para que eles acompanhem a leitura realizada por alguns dos alunos que já dominam um pouco a prática. Observo que a professora não leva a música para que eles ouçam e diante dos questionamentos sobre o fato de não a conhecerem, não se propõe a trazê-la num outro momento. Os alunos juntamente com a professora discutem questões de senso-comum implicadas no texto, a partir de experiências de vida dos alunos e da docente. Por fim, é feita uma fala por uma das alunas sobre a necessidade de encaminharem uma pesquisa (parte do programa) e escolhe dois alunos para tal. Nesse momento os alunos requerem ajuda da professora para utilização do computador, ferramenta a qual não dominam, mas a professora os encaminha para o*

*auxiliar da sala de informática, perdendo uma oportunidade de visita coletiva e mediada a essa sala* (Diário de Campo – 19 de abril de 2011. Nota n. 13).

Nessa nota, parece estar em questão a efetiva ancoragem teórica na perspectiva de usos sociais da escrita, na medida em que, embora houvesse possibilidade de um trabalho, com a *canção*, a opção é pelo gênero *letra de música*, que de todo modo, é trazida em forma de cópia não derivada do suporte em que o texto foi originalmente materializado. A *letra* é objeto de reflexão dissociada da *música* que, com ela, comporia o gênero *canção*, ficando tal *letra* restrita a um trabalho textual avulso. Parece haver, nesse ponto, arrezamento teórico. A prática docente explicita um conhecimento ainda inicial acerca das novas teorias que preconizam o trabalho escolar em uma perspectiva dos usos sociais da língua, sugerindo não ter ainda havido apropriação teórica efetiva, o que tem se afigurado como uma característica de muitos espaços escolares<sup>95</sup>.

Desdobramento desse quadro parece ser a necessidade de maior sensibilidade às vivências dos alunos. Eles demonstram interesse em iniciar uma pesquisa, algo que lhes parece relevante naquele momento, e verbalizam interesse em obter ajuda para aprender a usar o computador como ferramenta de pesquisa, mas esse uso parece não ser compreendido pela alfabetizadora como uma oportunidade educativa; não parece figurar como *aula* efetivamente para a professora, que parece atribuir ao caso uma dimensão apenas procedimental, o que explicaria o encaminhamento ao profissional responsável pelo setor em horário extracurricular. É importante registrar nossa compreensão de que, na ação de ambas as profissionais, há uma abertura a uma ação pedagógica diferenciada, acompanhada da necessidade de formação adequada nesse sentido (OLIVEIRA *et al.*, 2011).

Ainda no que respeita às discussões dos *eventos de letramento* prevaletentes na ação escolar, observamos, ao longo dos cinco meses de vivência na escola, o trabalho com textos característicos de atividades com crianças, o que nos remete a Souza e Mota (2007, p. 507) acerca da ação pedagógica prototípica da alfabetização de adultos “[...] quando se deslocam para a escola, [os adultos] são quase sempre infantilizados com textos de leitura e escrita que não condizem com suas experiências de vida”. Tais práticas se evidenciam no trabalho com cantigas,

---

<sup>95</sup> Tomazoni (2011) e Dias (2011), em estudo ainda em andamento, têm observado características semelhantes na interação com professores de Língua Portuguesa.

quadrinhas etc. que são significativas na alfabetização de crianças, mas que tendem a não encontrar contraparte no universo adulto, tal qual veiculamos na nota de campo n. (08).

Há, porém, ações pedagógicas que se dão numa perspectiva de uso social da escrita e contam como elaboração didática (HALTÉ, 2008 1998]) que atende aos propósitos do processo de alfabetização no universo adulto – apropriação/implementação das práticas de leitura e escrita em contextos de sentido – como no trabalho com cordéis relatado na nota de campo a seguir.

- (14) *A professora começa sua abordagem perguntando aos alunos se eles estão assistindo à novela que tem cordel já no nome, vários alunos sabem do que se trata a novela; contam um pouco; a professora que é maranhense lança mão de alguns cordéis trazidos do Maranhão e explica como eles eram produzidos originalmente, e sobre a diferença dos de hoje e os primeiros; enquanto isso os alunos manuseiam os cordéis. Conta um pouco sobre a tradição deles e realiza a contação oral de um cordel a eles. Os alunos ouvem atentamente e continuam em poder dos cordéis passados pela professora. Os alunos ao final a leitura – na verdade, contação – fazem reflexão sobre o cordel contado e estabelecem relações com a vida deles, o que indica à professora a compreensão do texto por parte dos alunos. Por fim, ao recolher os cordéis, vários alunos pedem à professora se podem levar os materiais em questão para ler em casa, ou para o filho ler etc., ao que a professora responde afirmativamente (Diário de Campo – 17 de junho de 2011. Nota n. 14)*

Há, nessa passagem, uma ação docente aparentemente simples, mas que obtém resultados, em nossa avaliação, interessantes. Na ação, a professora parte de um assunto do cotidiano dos alunos, as telenovelas, com implicações nos *letramentos vernaculares* (HAMILTON, 2000). Do interesse dos alunos de entenderem o que é um *cordel*, ela aborda a questão cultural envolvida nessa prática, disponibiliza um acervo para que eles manuseiem no próprio suporte e facultam-lhes o contato com o material escrito por meio da contação a partir da percepção da hegemonia de práticas oralizadas entre os alunos, conjunto de ações que desperta, finalmente, interesse nos alunos em levar para casa os materiais escritos, convergindo assim para a busca de ressignificação das *práticas de letramento* desses alunos.

Pensando, por outro lado, em usos da escrita outros, que não os observados nas proposições didáticas, empreendidos pelas senhoras participantes deste estudo, o uso do computador recebe delas especial enfoque por sua restrição de uso à esfera escolar. Tal destaque se deve à importância desse instrumento explicitada na fala das próprias alunas. Embora as três refiram ter ainda dificuldade no uso dessa ferramenta, a sua utilização tem sido potencializada pela escola, que estimula tal utilização principalmente durante as pesquisas. A potencialização do uso do computador é evidenciada na fala das três participantes:

- (15) *Eu tenho dificuldade, nossa!, é que no nosso tempo não tinha essas coisas, eu vim conhecer isso agora, não existia na nossa época. Na sala de aula hoje tem uma calculadora, uma coisa assim, mas antigamente não. No ano passado, o professor da pesquisa ficava comigo, ele sentava, me ajudava a mexer nas teclas ali, né? E a minha mão assim bem pesada, sem agilidade, eu tenho mão pesada pra colocar, mas a gente já tá assim aprendendo, eu penso assim tenho que comprar um notebook pra mim pra treinar. Eu gostaria de entrar numa aula de computador pra aprender. Eu nem sabia o que era Google, e o professor dizia agora vamos achar o Google, e eu dizia” professor como é que eu vou achar esse Google, nem conheço esse tal de Google” (risos). Mas eu ainda tenho dificuldade. (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*
- (16) *[Utilizo o computador] só na escola, podia usar mais, mas tudo tem seu tempo, condição de mais, no colégio, não tem pelo tempo. Só em a gente poder ir no computador já... Que nem eu sou meio atrevida, vou mexendo, peço ajuda claro, mas vou mexendo. Porque uma coisa que eu aprendi é não ter medo de nada, se eu for mexer e ele apagar, o problema é dele, tem que tocar... Eu peço ajuda, os professores sempre tão ali. Pra quantidade de alunos não tem como todos participarem horas de estudo [no computador] (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*
- (17) *Não tenho [computador em casa], só a minha filha tem. Uso computador só na escola. Ela já tentou me ensinar, é que às vezes ela me xinga um pouquinho e eu desisto (risos). Uso na escola, mas tinha que ter mais, porque às vezes, quando a gente precisa, não tem o professor que daí eles tão atendendo mais gente ou eles próprios tão fazendo*

*algum trabalho no computador, às vezes eu quero uma ajuda de um, daí eles só dão um sinalzinho ali disso e daquilo e deixam a gente pra trás, então... Mas eu quando estou lá eu mexo, mesmo que eu saio, mexo em tudo, dá tudo errado, mas ao menos eu tô tentando mexer sabe? Mas eu acho que tinha que ter uma aula só de computador. Se eu tivesse computador em casa e soubesse usar... Que nem agora os meus trabalhos [os textos relacionados com a pesquisa] eu vou ter que pedir pra minha filha fazer porque a professora também tá tumultuada, daí eu perguntei pra ela se eu podia pedir pra ela me ajudar... E se eu soubesse mexer no computador, eu podia fazer, não precisava pedir pra ela fazer, se eu soubesse perfeitamente... Pra estudo era muito bom (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

Estão implicadas no discurso das três participantes demandas diferentes no uso dessa ferramenta. Essas demandas têm relação direta com o contexto extraescolar. Para E., o uso do computador demanda o auxílio imediato de uma pessoa; no caso, o professor, pela dificuldade que tem em lidar com instrumentos eletrônicos de forma geral. O uso ou não dessa ferramenta parece não ter utilidade prática extraescolar para ela. O que aprendeu já é um ganho frente à falta de acesso a tais equipamentos em sua configuração microcultural.

Já com relação à fala de MG., está subjacente uma concepção assistencialista da escolarização e dos acessos por ela facultados, especialmente quando MG. se coloca numa condição de favorecida já pelo fato de a escola lhe proporcionar o acesso a tal ferramenta, como visível em (tal qual em (16)): “*Só em a gente poder ir no computador já...*”.

Interessante ainda a diferença na percepção do auxílio dos professores no uso do computador por parte de MG. e M., que explicita posturas diferentes de ambas as alunas em relação à instituição escolar. O foco assistencialista explicitado na fala de MG. é corroborado quando ela afirma que (tal qual em (16)) [...] *os professores estão sempre ali*, ao passo que M. considera a ajuda escassa quando afirma que (tal qual em (17)) [...] *quando a gente precisa não tem o professor* [...] ou que (ainda em (17)) [...] *às vezes eu quero uma ajuda de um, daí eles só dão um sinalzinho ali disso e daquilo e deixam a gente pra trás*. Considerando que ambas fazem parte da mesma turma, têm acesso relativamente semelhante, bem como auxílio equivalente, tais distinções nas falas

podem ser explicadas pelas concepções diferentes acerca do processo educativo adotadas por essas duas participantes.

Tais concepções são evidenciadas em outros momentos de fala das alunas. Na fala de *MG.*, por exemplo, há uma remissão à escola, ao processo, ao professor na perspectiva da ajuda recebida deles: (18) [...] *sem a escola é muito difícil, a escola é a base, os professores ajudam, estão sempre ali explicando, ajudando, eu aprendi tantas coisas...* (*MG.*, entrevista realizada em 12 de agosto de 2011). *M.*, por outro lado, embora reconheça os aspectos positivos do processo, remonta, em sua fala, à perspectiva crítica que adota diante da instituição escolar como um todo:

(19) *Que nem o meu objetivo de fazer concurso, assim, é pouco [conteúdo, momentos de enfoque em questões mais pontuais de ensino], eu vou ter que pegar os livros e estudar bem mais. Porque só as pesquisas não vai me adiantar no concurso se um dia eu resolver fazer. A gente aprende muito [...]* (*M.*, entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).

Freire (2009 [1982]), ao discutir as ressignificações necessárias ao processo educativo à luz de uma acepção mais crítica, assevera que a alfabetização de adultos não pode mais ser tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão linear e homogênea da palavra por parte dos alfabetizandos, palavra *doada* pelo educador aos analfabetos, imprimindo ao processo caráter *assistencialista* e não transformador, *crítico*. O autor define essas posturas diante do processo educacional considerando os fazeres docentes e as concepções que subjazem a eles. Entendemos, no entanto, que essas concepções acabam por ser adotadas pelos próprios educandos no movimento de *construção de identidade institucional* do aluno (KLEIMAN, 2001b, p. 274).

Com relação à necessidade do uso do computador fora da escola, para *MG.* o uso dessa ferramenta parece não ter utilidade também fora do contexto escolar, assim como para *E.*. Já para *M.*, embora o principal uso do computador explicitado na fala seja por questões escolares, vemos uma urgência maior dela em aprender a manusear com maior destreza o instrumento, talvez pela importância que isso tenha no contexto social de que ela é parte ou deseja ser; a filha tem um *laptop*; nos locais de trabalho há computadores; para ela, o uso do computador parece trazer consigo marcas de pertencimento em determinado contexto social.

Além desse indício que é demonstrativo de um movimento por parte de *M.* no sentido de identificação com entornos socioeconomicamente privilegiados, a fala registrada em nota de campo (20) converge com tal questão:

(20) [Sobre atividades nas horas livres, além da leitura literária, informa] *eu tenho as amigas da minha filha lá do trabalho que elas me adoram (risos), eu sou a mãezona, né... Daí elas vêm aqui, a gente faz almoço, sempre faz uma coisa, vai na casa de uma, da outra, quando tem um evento elas já dizem pra minha filha [me levar junto], ela diz já sei vou levar minha mala junto, que sou eu né... (risos)*

Há, assim, subjacente à fala de *M.*, questões identitárias na medida em que existe um interesse por parte da participante em dominar instrumentos, construir práticas que, no entendimento dela, são típicos de um meio social do qual ela busca se aproximar, os quais possam facultar sua permanência ou inserção efetiva como membro de determinado(s) grupo(s) – aqui, no caso, o grupo de amigas a que pertence a filha. Entendendo o processo de construção da identidade, de acordo com Hall (1996), como ancorado em dois eixos, um de ruptura e outro de aproximação; são nítidas na fala de *M.* as relações de ruptura e aproximação que ela busca estabelecer. Ainda sobre questões identitárias, Silva (2011, p.106) afirma que a identidade é sempre uma relação, ou seja, “[...] o que eu sou só se define pelo que eu não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro”. Há, também, para esse autor, uma dimensão de significação implicada nas formações identitárias na medida em que a identidade não é um construto natural, ela é definida num processo de significação, visto ser necessário que, no bojo das relações sociais, lhe seja atribuído um significado. Nesta seção, descrevemos os usos escolares da escrita, empreendidos pelas senhoras participantes de pesquisa, os quais parecem se caracterizar por uma dimensão ainda bastante artificializada, restrita ao ambiente escolar, não raro com componentes de infantilização ou com aproximações demasiadamente amplas no que respeita ao senso comum, rarefazendo a escrita. Vemos, por outro lado, um movimento em busca de novas configurações, aproximações com o ideário teórico dos *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2003 [1952/53]) e um trabalho ainda inicial com as novas tecnologias. Trata-se, em nosso entendimento, de propostas didático-pedagógicas em um movimento de

mudanças em relação à tradição escolarizante, mas ainda distante de configurar de fato uma ancoragem em um novo ideário.

### **7.2.2 Os usos sociais da escrita no espaço extraescolar: inserções em *eventos de letramento* na rotina de E., M. e MG.**

Existem diferenças nodais nas implicações do uso da escrita para as senhoras que participaram deste estudo. Tais distinções têm relação com uma ampla gama de questões, tais como os entornos socioculturais das alfabetizadas, os processos identitários em construção, as expectativas de ascensão social/profissional, entre outros fatores.

Importa retomar nesse ponto que, considerando a inserção/circulação em uma sociedade em grande medida grafocêntrica e, portanto, a existência e as vivências dos sujeitos tenderem a ser perpassadas crescentemente pela escrita, as *práticas de letramento* estão vinculadas a diferentes domínios de atividade (casa, escola, lugar de trabalho, igreja etc.) e constituem-se a partir de uma rede de elementos, sendo situadas em *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994; STREET, 2003; OLIVEIRA, 2008).

Esses *eventos de letramento*, retomando, são entendidos como as situações em que a modalidade escrita da língua desempenha um papel nas interações humanas, como ler um livro, escrever um *e-mail*, orientar-se por uma placa, enfim, situações nas quais podemos observar os sujeitos interagindo por meio da escrita. O conceito de *eventos de letramento*, dessa forma, para Street (2003), permite focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las, como pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho a ser seguido.

Esses *eventos* são, resumidamente, concebidos como ocasiões em que a escrita esteja implicada na natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos (HEATH, 2001 [1982]). Assim, nos *eventos de letramento* “[...] we looked for images of people interacting directly with written texts”<sup>96</sup> (HAMILTON, 2000, p. 17). Os textos, desse modo, são parte fundamental dos *eventos de letramento*, bem como da forma como eles são produzidos e utilizados (BARTON; HAMILTON, 2000).

---

<sup>96</sup> [...] nós olhamos para as imagens de pessoas que interagem diretamente com os textos escritos.



As dissimilaridades quanto aos usos da escrita evidenciados por essas participantes de pesquisa têm implicações diretas nos *eventos de letramento* dos quais participam essas alunas. Um exemplo dessas dissimilaridades é evidenciado em enunciação de *M.* que, ao contrário da compreensão acerca da escrita das outras participantes, evidencia inserção em *eventos de letramento* relacionados com o que vimos chamando de essencialidades humanas (FREIRE, 1994).

- (21) [...] *eu sempre tô lendo. Eu terminei um livro agora essa semana, eu já tô pegando outro. “O outro lado da meia-noite”, de Sidney Sheldon foi que eu li, mas eu leio assim também de espíritas, da Zíbia Gasparetto, leio bastante. A minha filha comprou uma coleção muito da literatura brasileira, e eu li Madame Bovary, mas eu não gostei, mas minha filha disse: “Mãe, é questão de costume”, então porque quando eu comecei a ler, foi por incentivo da minha filha, daí ela: “Oh mãe, ao invés de tu ficar olhando televisão, olhando essas coisas de novela, porque que tu não vai ler um livro que vai ter muito mais proveito? Vai ajudar assim em tudo, em todos os sentidos”, daí eu comecei a ler. Pois, olha, eu peguei gosto e foi, é difícil eu não ter um livro pra ler. Agora eu tenho um outro que eu tô começando a ler, que eu comecei que é “Os pássaros feridos”, mas eu não me lembro o autor, eu tô com o livro ali, daí esse eu tô começando a ler, né, mas eu sempre, sempre tô lendo, eu nunca paro (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

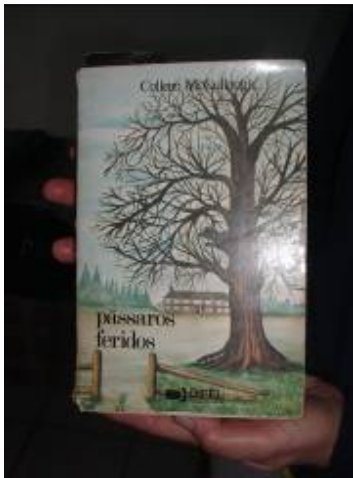


Imagem 3: Livro que está sendo lido pela participante *M.*<sup>97</sup>

Fonte: Geração de dados da autora

Essa senhora parece valorizar *eventos de letramento* relacionados com a erudição. Ler é entendido por ela como uma prática valorizada socialmente. Tem incorporadas já, antes de entrar na escola novamente, *práticas de letramento* dessa natureza. A leitura ocupa espaço importante em sua rotina e acaba por influenciar favoravelmente seu *desempenho* nas atividades escolares que se dão a partir de outros *eventos de letramento* – os tipicamente escolares, tal qual discutimos anteriormente, neste capítulo – mas não é referendada pela escola. Pudemos observar que a leitura que a escola valoriza nesse nível é a leitura como mobilidade social, utilitária, ou a que visa fins estritamente escolares, e não a leitura como fruição, universo em que os poemas parecem exceção, mas o são não em razão de sua natureza artística, mas da brevidade dos versos. A aluna, em sua fala – como em (21) -, explicita como tem sido seu percurso pessoal na sua construção como leitora.

A construção de tal prática teve influência importante da filha. Ela estimula *M.* e mostra caminhos na leitura de outros tipos de obras, como evidencia o trecho da entrevista imediatamente anterior. Nesse sentido, Maciel e Lucio (2010, p. 476) afirmam:

---

<sup>97</sup> Fotografamos o livro em mãos de *M.*, que não aparece na foto por razões de codificação dos participantes.

[...] é preciso atentar para as relações que esses adultos estabelecem com as pessoas que dominam e utilizam autonomamente o código alfabético. Em outras palavras, cabe refletir sobre o lugar que o outro, alfabetizado, ocupa nas vidas daqueles que não dominam o código escrito [julgamos possível estender a sujeitos com domínio mais restrito do código], cuja participação nos diferentes eventos e práticas de letramento ocorre por meio de relações mediadas.

Nesse sentido, Britto (2004) afirma que, quanto maior a inserção/participação dos indivíduos em sociedades grafocêntricas, maior será o contato e mais frequente a utilização de textos escritos, de prática de leitura autônoma, a produção de textos com finalidade de planejamento, comunicação, registro. Assim, participar da cultura implica conhecer e utilizar os objetos e discursos dessa cultura, o que significa também “[...] deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos” (BRITTO, 2004, p. 51).

A leitura, como já referimos, ocupa lugar central na rotina de *M.* Ler por fruição (GERALDI, 1997) é para ela o espaço de exercício de questões relacionadas com o que entendemos serem essencialidades humanas, a que já fizemos menção anteriormente. Nesse sentido, Freire (1994) pontua que admitir a necessidade de ‘ser mais’ ou a humanização como vocação ontológica do ser humano, não significa uma posição como própria da nossa espécie; no entanto, “[...] essa ‘vocação’, em lugar de ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história” (FREIRE, 1994, p. 99).

A relação com a leitura estabelecida por essa senhora tem também um componente identitário importante. Ler no ônibus, por exemplo, parece ter uma questão de identidade implicada, ou seja, de diferenciar-se/distinguir-se (HALL, 2006 [1992]) da massa operária que está no ônibus e marcar sua identidade de *leitora*.

(22) [Sobre a quantidade de livros lidos ao longo desse ano] *Eu já li uns vinte, quase. Pego emprestado da minha filha, ela compra, daí eu leio. Esse que eu terminei de ler agora de Sidney Sheldon, eu peguei [emprestado] de uma doutora que eu trabalho, daí [antes de acabar], esse Pássaros Feridos eu pedi emprestado dela também, até vou levar o outro, mas já pedi o outro semana passada emprestado.* [Livros da biblioteca da escola] *Não peguei ainda, mas a professora*

*avisou que tem, que pode pegar. (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

Pedir obras emprestadas da patroa/doutora parece também ter um componente identitário forte no sentido novamente de se marcar como leitora e estabelecer um elo de contato, ou, segundo Enne (2010, p. 69), “[...] uma relação de semelhança [...]”, entre ela e a patroa, que se sobreponha à condição de subserviência inerente a atividade laboral desempenhada por ela.

Com relação à disponibilidade de livros da biblioteca da escola e o não acesso a eles por parte dessa senhora, conforme observável no trecho da entrevista imediatamente anterior, é visível a relação discutida por Kalman (2003) sobre a diferença entre as condições materiais para a prática da leitura e da escrita – a disponibilidade da cultura escrita – e as condições sociais (e, acrescentamos, institucionais, nesse caso) para fazer uso e apropriar-se delas – o acesso à cultura escrita. Vemos que, embora a professora *avise* sobre a *disponibilidade* do acervo, o *acesso* efetivo a ele não é estimulado pela instituição escolar como um todo. Afora, importa registrar, para fins de pesquisa, esse comportamento que mais uma vez circunscreve os *eventos de letramento* escolares à esfera escolar.

Está implicada também na postura dessa senhora frente à leitura uma compreensão de que “[...] a cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir” (SILVA, 2011, p. 34). Assim, há por parte de *M.* uma compreensão dessa cultura das classes dominantes como um valor em termos sociais, como *capital cultural* (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Tal ‘cultura’ existe em diversos estados. Manifesta-se, por vezes, em “[...] estado objetivado: as obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais etc.” (SILVA, 2011, p. 34). A exemplo disso, apresentamos a seguir parte dessa materialização, ou *estado objetivado*, da cultura valorizada socialmente e que ocupa lugar de destaque na residência de *M.*, do mesmo modo como o faz nas interações estabelecidas pelos membros dessa família, especialmente entre ela e a filha.



Imagem 4: uma das obras que compõe o acervo da filha de *M.*

Fonte: Geração de dados da autora



Imagem 5: parte do acervo de livros presente na casa de *M.*

Fonte: Geração de dados da autora



Imagem 6: parte do acervo musical existente na residência de *M.*

Fonte: Geração de dados da autora

*Eventos de letramento* dessa natureza não são evidenciados nos discursos das outras duas participantes – *MG.* e *E.*. Além disso, não foi observada, por ocasião da entrevista individual realizada na residência de cada uma das participantes, a presença de material escrito nos lugares em que circulamos, bem como a existência de tais materiais não foi registrada por elas.

Com relação aos *eventos de letramento* relacionados, ao que vimos chamando de *pragmatismo estreito* – entendido, aqui, como a instrumentalização dos sujeitos para usos da escrita requeridos em sua mobilidade social básica (CERUTTI-RIZZATTI; PEDRALLI, 2011) –, as senhoras informam tomar parte cotidianamente dos *eventos* relacionados no quadro sinóptico a seguir:

	<i>M.</i>	<i>E.</i>	<i>MG.</i>
Compras da casa	<ul style="list-style-type: none"> <li>* se eu tenho <i>folhetinho</i>, eu olho nos <i>folhetinhos</i>;</li> <li>* se não, se eu tô no centro, eu gosto de caminhar no centro, daí eu já olho;</li> <li>* [data de validade dos produtos] isso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* eu olho, por exemplo o leite, dependendo do lugar tá mais barato ou mais caro [...] eu olho igual pra ter uma base;</li> <li>* eu leio a marca e o preço também,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* [panfletos] leio quando vem aqui em casa;</li> <li>* comparo o preço [dos produtos];</li> <li>* confiro a validade;</li> <li>* olho pelo papelzinho que</li> </ul>

	já [olho].	mas eu sempre compro pela marca, eu leio a marca ali;  * eu olho sempre a validade.	deixam em casa.
Lista de compras	* eu sempre tenho uma listinha de compras.	*****	*****
Receitas	* o básico que a gente sabe, né [...], mas às vezes eu invento cada uma ali,daí eu olho tudo aqui [coleção de livros de receitas na bancada da cozinha].	* se eu quero fazer uma coisa que eu acho gostoso assim e não sei eu vou pela receita; * escrevo receitas.	*****
Documentos	* eu guardo tudo numa pasta.	*****	* tenho tudo guardado numa caixa lá em cima.
Locomoção	* eu leio o nome do ônibus em cima né?	* eu leio em cima o nome; * os cartazes, eu leio tudo; * as placas quando eu vou pro centro eu leio tudo.	* eu vou lendo.
Pagamento de contas	* essa semana eu precisava pagar uma conta na lotérica [...].	*****	* eu mesmo pago as contas, na lotérica, no banco depende; * no caixa eletrônico eu mexo bem. Eu mexo bem porque eu entendo os comandos, tipo cada fez que eu

			vou fazer uma coisa eles vão dando a informação, eu leio as informações e vou fazendo [...].
Trabalho	<p>* se, às vezes, tem gente que liga, eu deixo recado quando eu não consigo conversar, falar com elas;</p> <p>* às vezes eu olho uma revistinha, uma coisinha diferente na casa da patroa que tem assim por cima;</p> <p>* leio as linhas de ônibus.</p>	<p>* eu tenho o nome das crianças no caderno e, quando vêm as contas, eu anoto daí também tudo no caderno;</p> <p>* se eu tenho uma compra pra pagar uma loja pra pagar eu anoto tudo;</p> <p>* [Receitas das crianças] as mães já vem lá tem que dá de oito em oito horas, eu levo tudo <i>controladinho</i>, eu já sei que tem que ser as oito e as quatro.</p>	<p>* tenho que tirar as medidas da cliente;</p> <p>* controlar as sessões também, não tem jeito, tem que ser tudo na caneta.</p>
Leitura como formalmente concebida	<p>* jornal;</p> <p>* revista;</p> <p>* Bíblia católica;</p> <p>* Bíblia espírita;</p> <p>* Livros.</p>	<p>* eu sou mais de ler uma revista aquela de manchete, de moda.</p>	<p>* leio jornal;</p> <p>* mas o principal é livro.</p>
Bilhetes	<p>* se a gente não conseguir falar por telefone sim.</p>	*****	*****

Quadro sinóptico 1: *Eventos de letramento* do cotidiano das participantes

Fonte: Construção da autora

Os *eventos de letramento* dos quais tomam parte essas alfabetizadas no dia-a-dia são múltiplos e variam de acordo com cada

uma delas. Nas compras de casa, por exemplo, as três senhoras informam participar de *eventos de letramento* na medida em que observam a validade dos produtos, comparam os preços, escolhem os produtos pela marca, verificam os panfletos de promoções etc.; entretanto, apenas uma delas tem o hábito de escrever listas de compras. Isso sugere, assim como atentava Kleiman (2001a), que o *recurso de memória* tende a ser bastante presente nesses contextos. O uso de receitas também é demonstrativo da prevalência desse recurso entre essas mulheres, visto que duas delas, *M.* e *E.*, informam lembrar dos ingredientes e do modo de preparo de receitas consideradas *básicas* e necessitarem de receitas escritas pontualmente, enquanto *MG.* informa utilizar apenas recurso de memória no preparo dos alimentos. Na locomoção, a leitura tem papel central e constitui *evento de letramento* unânime entre as três participantes. A esfera laboral, ao contrário do que poderíamos supor pela natureza das atividades e por se darem em interface estreita com a esfera doméstica, faculta a essas senhoras contato com *eventos de letramento* distintos entre elas, mas é certamente um espaço em que a escrita tem relevância, já que é por meio desses eventos que elas organizam suas ações em alguma medida. No que concerne à escrita de bilhetes, fica clara a importância da *oralidade* (KLEIMAN, 2001a), no sentido de que, mesmo *M.*, a única dentre as participantes do estudo que informa tomar parte nesse tipo de *evento de letramento*, registra que a oralidade tem lugar privilegiado nas interações que tal *evento* medeia, ou seja, o bilhete é usado apenas na impossibilidade concreta de contato com o destinatário do recado, não assumindo papel de recurso de memória.

Importa registrar que essas senhoras na medida em que iam informando os *eventos de letramento* dos quais participam e de que forma isso se dá, eram indagadas acerca das eventuais implementações nesses eventos, suscitadas pela inserção escolar quando adultas. Essas interações buscaram apreender se a participação nesses *eventos* foi potencializada pela escola. Da fala dessas alfabetizadas emergiram considerações que dão conta de que a inserção delas em tais *eventos* se dava dessa forma mesmo antes do retorno à escola, ou seja, não existe relação direta entre a inserção em tais eventos e o reingresso no processo de escolarização, do mesmo modo que tais participantes não parecem esperar da escola uma potencialização nesse sentido, o que discutiremos mais à frente. Em se tratando da (não) relação entre as inserções nesses eventos e a escolarização, Maciel e Lucio (2010, p. 489) afirmam que “[...] a participação nos *eventos e práticas de letramento* está muito mais



ligada às nossas experiências sociais e culturais do que ao próprio conhecimento do saber escolarizado”.

Nesse ponto, vale retomar postulado de Britto (2004), formulado à luz dos dados levantados pelo Inaf 2001, que converge com essa consideração. Nele, o autor aponta para o número expressivo de atividades que mesmo os indivíduos considerados analfabetos realizam sem dificuldade, ainda que envolvendo a leitura, como, por exemplo, comparar preços antes de comprar, pagar contas em banco ou lotéricas etc.. Assim, existem atividades da vida cotidiana que estão implicadas na sobrevivência dos sujeitos em espaços urbano-industriais e são adquiridas independentemente de inserção escolar, sendo realizadas por pessoas com baixa escolaridade (BRITTO, 2004). Desse modo, “[...] há formas coletivas de uso da escrita que não se percebem em avaliações de competência individuais; [...] o alfabetismo, principalmente quando se consideram habilidades individuais, é em grande parte produto da condição social” (BRITTO, 2004, p. 60).

Atentamos, nesse sentido, para o fato de as três alfabetizadas contarem com inserção escolar na infância e terem domínio da escrita e da leitura quando do reingresso na escola, o que pode explicar, como já mencionamos anteriormente, a realização sem dificuldade de grande parte das atividades requeridas na vida cotidiana. Além disso, retomando postulado de Kalman (2003), a apropriação de determinadas práticas depende da participação dos sujeitos em múltiplas situações sociais nas quais se posicionam de tal maneira que acessam os conhecimentos e os saberes necessários para realizá-las.

Quanto aos usos da escrita empreendidos pelas senhoras participantes deste estudo no contexto extraescolar, vimos o estabelecimento de estratégias que dão conta da circulação social sem nenhuma restrição mais importante por parte das participantes de pesquisa, restrições que poderiam existir em decorrência de usos da escrita mais estritos. A utilização dessas estratégias como *observação, oralidade, memória, cálculo mental* e o *apoio de familiares, amigos e colegas* parece constituir meio que permite a circulação/inserção social dessas senhoras independentemente do uso da escrita. A escolarização deve ser entendida como um dos processos utilizados para o enfrentamento da exclusão, mas não o único. É papel da escola, como estratégia para enfrentar a exclusão, facultar domínio da leitura, da escrita, do registro convencional do cálculo matemático, mas também reorientar a subjetividade dos aprendizes e sua conduta para fazer frente aos padrões culturais dominantes (KLEIMAN, 2001a).

Há que se registrar, nesse sentido, que as três alunas tiveram uma inserção escolar no período da infância e, como decorrência disso, se apropriaram, em alguma medida e com proficiências distintas, da leitura, especialmente, e da escrita. Não se trata, pois, de senhoras em nível de alfabetismo absoluto. Elas, porém, mencionam com cautela as aprendizagens de que já se apropriaram quando da retomada da escolarização. Nesses momentos, elas não se colocam como alguém que tinha uma *performance* deficitária no que compete aos usos da escrita. Colocam-se na posição de quem procurou um processo de alfabetização para *aprender mais*, o que converge com o proposto por Maciel e Lucio (2010, p. 485, *grifos das autoras*) quando afirmam que “[alfabetizando] são cautelosos quando questionados sobre o que *aprenderam* ao longo desses anos, preferindo dizer que *desenvolveram* suas habilidades de leitura e escrita [...]”, posição demonstrada na fala de *MG.* ao afirmar que o processo de escolarização no qual está inserida:

- (22) [Mudou a minha] *falo, leio e escrevo muito melhor, melhorei muito mesmo [...] com os estudos, interagindo com os colegas, vendo que todo mundo trabalha, até os adolescentes, que todo mundo tá querendo crescer, foi muito bom* (*MG.*, entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).

Como exemplo desse trânsito social por parte das participantes deste estudo, elencamos algumas regularidades que se eliciaram nos depoimentos delas. Assim, passamos, agora, à descrição das atividades que essas mulheres realizam no cotidiano e como elas mesmas descrevem suas *performances*.

Com relação ao pagamento das contas, *MG.* informa ser inteiramente responsável pelo pagamento das contas de casa. *M.*, por sua vez, alterna essa função com o marido. Enquanto *E.* não desempenha tal atividade, que fica a cargo única e exclusivamente do marido. Nos trechos a seguir fica configurada essa dependência de *E.* em relação ao marido, que se estende para além dessa atividade especificamente. Quando *E.* afirma que (23) *o marido às vezes ia trabalhar e eu não podia nem sair de casa por causa do ciúme* (*E.*, entrevista realizada em 12 de agosto de 2011) ou que as compras de casa são feitas na maioria das vezes pelo marido que utiliza a memória para lembrar dos produtos, ou ainda:

- (24) *Quem paga as contas é o meu marido, ele não deixa eu mexer nessas coisas, às vezes eu até fico pensando 'já imaginou se esse homem morre e eu não sei mexer?'. Porque eu só fui umas duas vezes, se eu tiver que mexer não tenho a ideia de como faz. No caixa eletrônico eu só entrei umas duas vezes na vida, pra ir no banco, xixi!, muito difícil mesmo (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

Não parece que tal dependência evidenciada na fala de *E.* se deva a limitações provenientes do domínio lacunar da escrita. Parece antes que essa dependência se dá pelo fato de a marcação de gênero estabelecida na relação conjugal impactar diretamente as atividades inerentes ao homem e à mulher.

Há predominância do pagamento dessas contas nas agências lotéricas, possivelmente pela facilidade de acesso. O uso de caixa eletrônico, contudo, constitui uma dificuldade para duas das três participantes de pesquisa. *M.* e *E.* informaram ter sérias restrições ao uso de tal instrumento – sobre o que trataremos mais à frente. *MG.*, em contrapartida, informa utilizar esse recurso sem nenhum tipo de restrição e de forma recorrente, já que precisa sacar mensalmente o dinheiro da pensão deixada pelo marido falecido; ou seja, parecem ser as vivências as responsáveis pela construção dessa prática, mesmo que mencione eventualmente ter problemas nesse sentido.

- (25) *Eu mesmo pago as contas, na lotérica, no banco depende. No caixa eletrônico, eu mexo bem. Eu mexo bem porque eu entendo os comandos, tipo cada vez que eu vou fazer uma coisa eles vão dando a informação, eu leio as informações e vou fazendo... Não vou dizer que algumas vezes eu não erre porque às vezes a gente quer ir rápido demais, não lê direito, erra, daí volta a programação de novo, mas mexo sim (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

De acordo com Kalman (2003), as competências podem se constituir como respostas às demandas que se apresentam na vida cotidiana dos sujeitos. *MG.*, assim, aprendeu, nas relações intersubjetivas, a importância de ter autonomia na operação desse instrumento. Para apropriar-se de determinadas práticas, os sujeitos participam de múltiplas situações sociais, posicionando-se de tal forma

que têm acesso aos conhecimentos e aos saberes necessários para aprender (KALMAN, 2003).

Com relação às compras de casa e ao acesso e à pesquisa das promoções, as três senhoras informam fazer uso recorrente dos materiais de divulgação dessa natureza. Nas compras propriamente ditas, lançam mão de estratégias diversas na escolha dos produtos, mas todas, em alguma medida, realizam tal atividade com autonomia e contam com a escrita para tal.

No que concerne ao uso da escrita em atividades domésticas, vemos posicionamentos diversos em relação a esses usos, conteúdo que optamos por visibilizar sob forma de quadro sinóptico, a seguir, dado tratar-se de três *eventos de letramento* vernaculares, em nossa compreensão muito vinculados ao dia a dia de mulheres com o perfil dessas senhoras.

	<i>M.</i>	<i>E.</i>	<i>MG.</i>
Receitas	Usa. Possui amplo acervo de livros visível na bancada da cozinha, embora afirme ter um conjunto de receitas memorizado para cardápios triviais.	Usa. Possui receitas copiadas a mão ou fornecidas pelas amigas, embora afirme ter um conjunto de receitas memorizado para cardápios triviais.	Não usa receitas e nem as possui.
Lista de compras	Deixa sempre uma lista sobre a bancada da cozinha e vai anotando à medida que lembra dos produtos que precisarão ser comprados.	Não utiliza.	Não utiliza.
Bilhetes	Afirma usar esse recurso tanto em casa na comunicação com a filha principalmente, quanto nos locais de trabalho.	Não utiliza.	Não utiliza.

Quadro sinóptico 2: Uso da escrita nas atividades mais prototípicas da esfera doméstica

Fonte: Construção da autora

Observamos, no quadro sinóptico 2, que *M.* informa contar com *práticas de letramento* prototípicas na esfera doméstica. Essa utilização, no entanto, não foi implementada pela escola. *M.* informa que sempre foi assim, mesmo antes do retorno à escola. *E.* refere fazer pouco uso da escrita na esfera doméstica, relatando usá-la para receitas, que são copiadas e trocadas com vizinhas e amigas. A oralidade é prevalecente na esfera doméstica no caso de *E.* e *MG.* Elas verbalizam que, quando precisam dar algum recado aos demais membros da casa, o telefone ou o aviso *quando ver a pessoa* são os recursos utilizados.

Com relação às compras de casa, *MG.*, que as realiza sozinha, diz *lembrar de cabeça* o que precisa ser comprado. *E.*, que conta eventualmente com a ajuda do marido para tal atividade, informa que *fala* a ele o que precisa ser comprado, e ele lembra. *M.*, por outro lado, diz contar com uma lista como apoio.

Inferimos, a partir desse quadro sinóptico, a prevalência de práticas ancoradas na oralidade, assim como pontuam Souza e Mota (2007), sobre a demanda esperada para os cursos de alfabetização e os usos da escrita em sua microcultura; “[...] se trata de alunos adultos, homens e mulheres, providos de uma competência comunicativa (com base predominante na oralidade) satisfatória para os ambientes familiares nas esferas privadas da vida social”. A oralidade, especialmente em se tratando de pessoas analfabetas ou pouco escolarizadas, é um “[...] canal autêntico de expressão da sua tradição cultural, de registro das suas experiências de vida, de viabilização de estratégias comunicativas a fim de lidar com as tarefas cotidianas” (SOUZA; MOTA, 2007, p. 511).

As três participantes de pesquisa informam ter grande preocupação com o arquivamento dos documentos. A compreensão da importância do arquivamento desse tipo de material escrito, que explicita propriedades de suas *práticas de letramento*, entretanto, foi construída nas interações humanas, ou seja, é nas relações intersubjetivas que são estabelecidas as relações de natureza intrassubjetivas (VIGOTSKI, 2000 [1978]). É exemplo dessa construção a fala de *M.*:

- (26) *Olha, eu agora tô guardando, mas antigamente eu não guardava, tanto é que um dia eu levei um ‘tufo’, eu paguei, não deu baixa e eu não tinha como comprovar. Agora eu guardo tudo numa pasta. Porque eu já passei algum aperto*

*por causa disso (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

A leitura de jornais, revistas, livros etc. também conta com posicionamentos bastante diferentes por parte das três participantes. *M.* lê especialmente livros que toma emprestados da filha e de uma das patroas, mas informa também ler revistas e jornais quando a filha compra ou na casa dos patrões<sup>98</sup>. *MG.*, por sua vez, diz ler livros, mas não sabe precisar muito bem como isso acontece, como tem acesso a eles, diz ler *jornalzinho* também especialmente para se informar, mas não vimos na casa nenhum vestígio de materiais desse tipo, e ela não sabe precisar qual o título dele. *E.* restringe a leitura em casa a atividades procedimentais, a exemplo de utilização de receitas para o preparo de alimentos e atividades escolares.

Há, no relato de *M.*, sobre a leitura de livros, revistas e afins, uma remissão ao proposto por Kalman (2004; 2003) no que se refere ao acesso à cultura escrita. Na fala da autora (2004), fica claro que a possibilidade de leitura está relacionada com o acesso aos materiais. Kalman (2004), nesse sentido, assevera ser necessário distinguir entre disponibilidade da cultura escrita e efetivo acesso a ela. Para a autora (2003),

*Disponibilidad* denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución [...] mientras que el *acceso* refiere a las oportunidades tanto para participar em eventos de lengua escrita [...] como para aprender a leer y escribir (KALMAN, 2003, p. 39)<sup>99</sup>.

Na fala de *MG.* parece figurar a informação que a participante infere esperarmos receber por parte dela, considerando a sua condição de alfabetizanda e tendo ela sido avisada de que nossa pesquisa buscava compreender, *grosso modo*, as relações estabelecidas no que se refere à leitura e à escrita dentro e fora da escola. E, por outro lado, menciona usos bem pontuais da leitura na dimensão extraescolar. Ao que parece as atividades que compreendem essa prática não foram impactadas ainda

---

<sup>98</sup> Os processos identitários envolvidos nessas relações de empréstimo de materiais escritos – livros, jornais e revistas –, estabelecidas entre *M.* e a filha ou entre *M.* e os patrões, foram discutidos na seção 6.2.2.

<sup>99</sup> *Disponibilidad* denota a presença física dos materiais impressos, a infraestrutura para sua distribuição [...] enquanto que o *acceso* refere as oportunidades tanto para participar de eventos de língua [...] como para aprender a ler e escrever.

pela dimensão escolar, isto é, a escola não tem dado conta de ampliar suas práticas de leitura e escrita.

No que tange à escrita, mesmo na esfera extraescolar, existe ampla prevalência das atividades escolares. Mesmo *MG.*, que informa escrever muito o dia todo, como evidencia trecho da entrevista a seguir, produz escritos à luz do padrão aprendido na escola, HPE's, e acaba por direcionar tais escritos para tal fim, mesmo que os realize *a priori* por fruição.

- (27) *Sim, escrevo muito. Geralmente eu passo com o lápis e a caneta na mão, escrevo coisas da minha cabeça, mas são coisas que existem, será que se eu colocar uma coisa aqui nesse papel vai fazer diferença, será que isso aqui pode ser levado pra frente. Eu escrevo coisas minha imaginação (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

No local de trabalho, a escrita tem espaço, mesmo que com natureza diferente e com representações sobre os usos também distintas para as três senhoras. É comum às três participantes, também, o fato de não necessitarem de ajuda de ninguém para execução dessas atividades. Importa, nesse ponto, retomar a atividade laboral exercida por essas mulheres: *E.* é cuidadora de crianças; *MG.*, massagista; e *M.*, faxineira.

- (28) *Não leio os rótulos dos produtos porque eu não faço almoço. De vez em quando, recolho as correspondências. Às vezes, eu olho uma revistinha, uma coisinha diferente na casa da patroa que tem assim por cima, olho uma receita, uma coisa. Quando preciso avisar uma coisa, dar um recado que eu não vou falar com ela, eu deixo um bilhete (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

- (29) *Eu tenho o nome das crianças no caderno e, quando vêm as contas, eu anoto daí também tudo no caderno. Eu controlo, e meu marido não, daí ele diz 'meu dinheiro acabou, meu dinheiro não da pra nada'. Eu digo 'anota as coisas: botijão de gás, as compras, o aluguel'. Eu aprendi, me espelhava no meu pai, se eu tenho uma compra pra pagar, uma loja pra pagar, eu anoto tudo. [Receitas de medicamentos das crianças?] Ah, as mães já vem lá 'tem que dá de oito em oito horas'. Eu levo tudo controladinho, eu já sei que tem que ser às oito e às quatro (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

- (30) *Eu uso também, tenho que tirar as medidas da cliente, controlar as sessões também, não tem jeito, tem que ser tudo na caneta, eu não gosto muito (risos), mas eu que tenho que fazer (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

Embora, as três participantes de pesquisa informem que o uso da escrita aumentou depois do reingresso na escola, elas não sabem informar muito precisamente de que forma isso se deu. Ao questionarmos, então, sobre tal tema, elas informam não ter havido mudanças e afirmam continuar adotando as mesmas práticas de antes, em relação ao que inferimos que a escola não potencializou o uso da escrita por parte dessas senhoras. Podem ter havido mudanças nos usos de cunho qualitativo, mas essas não foram depreensíveis dos dados. Isso pode ser explicado pelo fato de elas já dominarem, em algum nível, níveis esses diferentes, a escrita e já terem, com isso, adotado estratégias de uso dessa modalidade da língua nesse campo. Nesse sentido, Kleiman (2001a) discute as muitas estratégias adotadas pelos sujeitos que lhes permitem a circulação social, dentre elas oralidade, memória, cálculo mental e, até mesmo, a própria escolarização.

Considerando especificamente o uso da escrita e da leitura no deslocamento pela cidade por parte dessas senhoras, vemos os seguintes posicionamentos – novamente optamos por representar sob forma de quadro sinóptico, em razão da natureza recorrente desses usos na rotina de pessoas que, a exemplo dessas senhoras, vivem em ambientações urbanas.



	<i>M.</i>	<i>E.</i>	<i>MG.</i>
Circulação pelas ruas, pela cidade etc.	Não usa mapas, pede informações aos transeuntes.	Não usa mapas, pede informações aos transeuntes.	Não usa mapas, pede informações aos transeuntes.
Leitura de placas de lojas, panfletos de propaganda, <i>outdoors</i> etc.	Expressa algum interesse em panfletos das lojas pelas quais passa. Por placas de lojas e <i>outdoors</i> não menciona interesse.	Informa ler tudo pelo caminho sempre, desde pequena: <i>outdoors</i> , placas, etc.	Não demonstra interesse nesses materiais, exceto os panfletos que recebe em casa.

Quadro sinóptico 3: Relação da leitura e da escrita no deslocamento pela cidade  
Fonte: Construção da autora

Embora seja evidenciado no discurso das três participantes de pesquisa que a locomoção pela cidade não tenha sido impactada pela retomada do processo de escolarização, ou seja, já se dava dessa forma mesmo antes do retorno à escola, *MG.* informa que a utilização da oralidade para obter informação quando do deslocamento pelas ruas da cidade foi impactada pelo retorno à escola, (31) *depois que eu entrei na escola eu me sinto mais segura, agora eu vou mais segura, o que eu vou perguntar, como eu vou me expressar* (*MG.*, entrevista realizada em 12 de agosto de 2011). Parece haver na fala da aluna indícios dos postulados freirianos, na medida em que a alfabetização parece facultar ao alfabetizando a organização reflexiva do seu pensamento, bem como o desenvolvimento de sua consciência crítica, o que o introduz efetivamente num processo de democratização da cultura e de libertação (FREIRE, 2009 [1982]).

Nos postos de saúde, ainda, as três participantes de pesquisa informam ter interesse e ler os materiais escritos existentes nesses locais. Dizem compreender os comandos quanto ao uso dos medicamentos passados pelos médicos ou pelo farmacêutico, e informam encontrar com facilidade as informações necessárias nas bulas dos medicamentos. Compreendendo que as *práticas de letramento* estão vinculadas a diferentes domínios de atividade, como casa, escola, lugar de trabalho, igreja, unidades de saúde etc., e que se constituem a partir de uma rede de elementos e são visibilizadas em *eventos de letramento*

(HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 1994; STREET, 2003; OLIVEIRA, 2008), tais usos da escrita podem ser explicados pela importância dessa esfera na vida cotidiana dessas pessoas, ou seja, estariam conscientes de que, estando em uma esfera da saúde, estariam implicadas na participação em determinados *eventos de letramento* que demandam atenção e cuidado.

O domínio de outros usos e funções da escrita é entendido, assim, como potencializador do acesso a outros mundos, públicos e institucionais e, através deles, a acesso possível ao poder. Tal empoderamento se dá, entre outras formas, pela possibilidade de acesso e manipulação da informação (KLEIMAN, 2001 [1995]). Os processos pelos quais, então, as três senhoras mencionam se manterem informadas são basicamente telejornais, jornais impressos e revistas.

A fonte de acesso a informações parece lugar-comum entre as alfabetizandas, ou seja, se dá, predominantemente, via *telejornais*. No caso de *MG.*, especificamente, há uma menção a eventuais leituras do *jornalzinho* – do qual não lembra o nome e que inferimos ser o jornal do bairro, com ampla circulação nesse contexto e de distribuição gratuita. Já no caso de *M.*, eventualmente, há leitura de jornais impressos e de revistas, no entanto tais leituras estão atreladas à compra desses periódicos por parte da filha ou da disponibilidade desses materiais no local de trabalho. *E.*, por sua vez, registra informar-se *apenas* por telejornais, acerca do que emergem três pontos centrais, a saber: a relação com a sabida supremacia de práticas oralizadas na microcultura dessa senhora; a questão da limitação do acesso a materiais informativos de outras naturezas (KALMAN, 2004); e, por fim, a não existência de *práticas de letramento* que ancorem o interesse na busca por outras fontes de informação (HAMILTON, 2000). O que há de mais relevante nesses dados é a questão da importância do acesso à cultura escrita, já mencionado anteriormente, a partir do que propõe Kalman (2004).

Por fim, no que concerne às atividades que ocupam espaço nas horas de lazer das participantes de pesquisa, observamos novamente atividades bastante distintas, como evidencia a seguinte nota de campo: (32) *As atividades de lazer [de MG.] são relacionadas com afazeres domésticos, caminhadas, não perpassam a leitura ou escrita, não vê TV.* (Diário de Campo – 12 de junho de 2011. Nota n. 32). *E.* informa (33) *Eu saio, não fico em casa, vou numa amiga, dou uma voltinha. Visito minha netinha.* (*E.*, entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).

(34) *Eu leio sabe como? Que nem agora eu não tenho nada pra fazer, tô precisando dar uma geral na casa* [mostra pequenos

pontos de mofo em uma das paredes], *que nem um dia como hoje* [chuva] *tu não tem o que fazer, daí eu pego vou lá pro quarto ligo uma musiquinha* [tocava música instrumental quando cheguei à casa] *deito na cama e fico lendo, daí eu, às vezes, vou longe assim, bastante* (Participante M.. Entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).

Nas falas das três senhoras são evidenciados os lugares da escrita na vida de cada uma delas neste momento de sua historicidade. Para *MG.* e *E.*, a leitura e a escrita não parecem figurar no componente de fruição. Para elas, a escrita é antes utilitária e lhes confere a possibilidade de maior mobilidade social. Já *M.* explicita uma compreensão da escrita radicalmente diferente na medida em que as implementações nesse sentido, que ela busca na escolarização, se relacionam mais às essencialidades humanas, entendidas, aqui, como implicações ontológicas relacionadas a dimensões filosóficas, artísticas e afins.

Como as três senhoras já possuíam algum domínio da escrita, mesmo que em diferentes níveis, quando da inserção em esfera escolar, a eventual implementação dos usos da escrita parece não ter impactado a realização das atividades cotidianas mais elementares, ou seja, o que parece ser central quando da análise dos dados gerados é a não ampliação das *práticas de letramento* por parte da escola no que concerne às esferas de atividade humana extraescolares, visto que, no discurso das alunas, não parece figurar nenhum indício de processo de ressignificação das *práticas de letramento*; *práticas* essas que visam dar conta, segundo Street (2003) tanto dos *eventos de letramento* quanto dos padrões que tenham a ver com esse letramento, o que os associa a uma natureza cultural e social; logo, de fundo mais amplo. Essa amplificação em parte “[...] tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um *evento de letramento* conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado” (STREET, 2003, p. 8). Essas práticas, assim, consistem em um conjunto de comportamentos sociais profundamente associados com a identidade e a posição social dos usuários da escrita (STREET, 2000).

### 7.2.3 Usos da escrita o cotidiano extraescolar: o não compartilhamento por parte dessas senhoras de determinados *eventos* recorrentes e significativos no entorno de grafocentrismo de que tomam parte

Há, no relato das participantes de pesquisa, no que diz respeito aos *eventos de letramento* recorrentes e significativos do cotidiano, dificuldade/impossibilidade de inserção que obedecem a duas frentes, a saber: os *eventos de letramento* relacionados ao que temos chamado de *pragmatismo estreito* e os *eventos de letramento* da dimensão extraescolar que têm, em alguma medida, relação direta com a esfera escolar. Não foram mencionadas, pelas alfabetizadas, dificuldades/limitações no que implica a *eventos de letramento* que se relacionam com as essencialidades humanas de forma geral.

Parte dos *eventos* dessa ordem que elas elencam têm relação com limitações quanto ao uso de instrumentos eletrônicos como computador, caixa eletrônico etc. como evidenciam os dois fragmentos a seguir. Consideramos, em tempo, que tais limitações não estão atreladas única e exclusivamente ao uso de instrumentos eletrônicos, visto ser identificável nos trechos da entrevista imediatamente a seguir, em que o componente *proficiência em leitura* acaba por ter implicações nesse processo.

(35) [Pagamento de contas] *Quando o meu marido tá aí, às vezes ele sai pra ter o que fazer... mas senão também eu gosto, daí eu saio gosto de pagar... Mas é tudo junto. No caixa eletrônico, eu não pago porque é difícil [risos]; eu não sei mexer... Não me sinto segura, é que às vezes até que eu vou ler o que é pra fazer já saiu do ar, fechou... Na lotérica, é tranquilo. Se eu precisar ir no banco, vou no banco. Já sacar dinheiro no caixa eletrônico, sozinha não, eu sempre peço ajuda, mas eu sempre me cuido muito quando for pra digitar a senha... Eu deixo pra elas me ensinarem as coisas do básico, mas na senha essas coisas eu faço tudo sozinha... (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

(36) [Uso do computador] *Eu tenho dificuldade, mas eu uso, mexo. Que nem eu disse, se tivesse mais vezes era melhor pra aprender direito. Mais pras coisas da aula mesmo, porque pra Orkut, essas coisa, não (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

As dificuldades/limitações no que tange aos *eventos de letramento* da dimensão extraescolar que têm, em alguma medida, relação direta com a esfera escolar são evidenciados nos trechos a seguir.

- (37) *O que mais confundiu minha cabeça foi o espanhol, porque eu morei um ano na Alemanha e depois fomos pra Espanha e lá nós ficamos mais tempo porque é mais parecido com o Brasil; daí eu escrevia um pouco em espanhol e fui perdendo o “brasileiro”, até hoje eu tenho dificuldade com letras, eu troco muito, s no lugar de c, ss no lugar de ç, mas na leitura tá melhor (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*
- (38) *Eu tenho muita dificuldade assim no texto, eu tenho muita dificuldade. Fazer um resumo, um texto pra mim, eu tenho dificuldade. [...] Na vida, eu tenho dificuldade; por exemplo, se eu tivesse que fazer uma carta sobre um problema na geladeira, mas eu tenho um pouco de dificuldade, eu até poderia fazer, mas eu tenho dificuldade (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*
- (39) *Fazer HPE’s tá ainda meio dificultoso, porque, por exemplo, tem que ler fazer um resumo né, assim aquele resumo, porque eu leio e já me esqueço. Como começar uma frase, eu também acho dificultoso. Na leitura e na escrita, [a escola] ajudou bastante, porque eu não tinha assim aquela agilidade para escrever. Eu sei que a minha letra não é bonita, mas assim, às vezes, eu pensava ‘eu tenho que começar a praticar com alguma coisa assim’, porque às vezes até pra escrever o nome, pra assinar um documento, às vezes eu assinava assim tudo torto, mas eu assino assim bem melhor, eu aprendi na escola (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

Essa remissão à escrita como um valor em si mesmo (GRAFF, 1994), ou seja, sem implicação de natureza social mais ampla, parece ter relação com o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) à luz do qual se constitui o processo de escolarização de que tomam parte essas mulheres. Assim, não há entendimento por parte delas de questões relacionadas, principalmente, à escrita, mas também no que se refere à leitura, que transcendam a esfera escolar.

As implicações subjacentes às dificuldades/limitações frente a determinados *eventos de letramento* por parte das participantes de

pesquisa são, principalmente, de cunho identitário ou relacionadas à mobilidade e questões de pragmatismo estreito.

A mobilidade social em alguma medida é comprometida visto que ela precisa de *apoio de familiar* (KLEIMAN, 2001a) ou de outrem para executar atividades como sacar dinheiro no caixa eletrônico, utilizar o computador ou realizar determinadas interações por escrito com relativa formalidade. É sabido que adultos pouco escolarizados desenvolvem estratégias bem-sucedidas de sobrevivência nos ambientes urbanos letrados, mediante utilização de capacidades como oralidade, memória, cálculo e, principalmente, acionando redes de sociabilidade e apoio de familiares, colegas e amigos (KLEIMAN, 2001a; GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Nesse sentido, a construção de práticas sociais de letramento que dêem conta de tais atividades seguramente representam elementos de inclusão social (MACIEL; LUCIO, 2010). Segundo Maciel e Lucio (2010, p. 484), ainda, “[...] percebemos que, na perspectiva dos sujeitos, a fronteira que separa essa dependência do outro e a independência é a capacidade de participar de certas práticas de escrita [...]”.

(40) [...] *cada vez que tu precisar ler um documento, assinar um documento, tu vai ter dúvida se vai perder ou não, será que aquilo que botaram tá certo, tá errado, então isso daí é muito complicado. Às vezes, tu assina uma coisa e tu não sabe o que diz duas ou três cláusulas e tu já tá mal, tu não sabe, tu não estudou, a dor de cabeça de noite, será que deu tudo certo, será que eu não vou perder, daí assim tu fica meses, até que tu vê que passou tudo e que não vai acontecer nada* (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).

Estão implicadas nessa falta de autonomia para o uso de tais instrumentos, questões de segurança, assim como evidenciam os fragmentos imediatamente anteriores. Essas questões são explicitadas na fala de *M.*, quando demonstra preocupação com dados pessoais que conferem segurança à transação bancária (senha) quando do inevitável uso dessas ferramentas eletrônicas e, como consequência, a solicitação de auxílio, e na fala de *MG.* quando relata a angústia a que é submetida sempre que precisa assinar algum tipo de documento pela dificuldade que enfrenta ante esse tipo de *evento*.

Interessa mencionar, nesse ponto, que, embora não fale em primeira pessoa, *MG.* relata, em (40), as muitas vezes em que já se viu nessa situação, sendo inclusive prejudicada financeiramente em algumas

delas. É bastante recorrente, também, na fala de *MG.* e *E.* as situações de preconceito que vivenciaram pelo não domínio ou pelo domínio rudimentar que possui da leitura e da escrita, a exemplo dos fragmentos que seguem:

(41) [...] *a escola é o eixo, é a base, pra ler e a escrever, a falar com as pessoas, a falar corretamente, sabendo o que tá falando e não falar ignorantemente sem saber o que está dizendo, porque as pessoas que sabem mais, quando estão falando com você, elas analisam o que você está falando, e sempre tem aqueles que pensam ‘ah, é burra, é burra, é burra, é ignorante, ignorante, ignorante, essa é ingênua mesmo, não sabe nem o que tá dizendo, então vamos nos aproveitar’ (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

(42) [...] *porque eu acho assim difícil, a pessoa chega num lugar não sabe ler nem escrever, precisa assinar o nome é difícil, eu acho que é muito importante assim o estudo pras pessoas, é muito importante.[...] Acho que muda muita coisa, se a pessoa precisa ir num lugar assinar alguma coisa, muda, muda muito (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

Considerando os fragmentos (41) e (42), é possível remeter à afirmação de Ribeiro (2004) sobre o fato de as visões estigmatizadas/ideologizadas da escrita em sociedades grafocêntricas alimentarem uma compreensão do termo *analfabeto* como não apenas ‘não saber ler e escrever’, mas como um “[...] qualificativo fortemente estigmatizante que carrega outros sentidos como ‘ignorância’, ‘burrice’, ‘chaga’, ‘cegueira’, e ‘subdesenvolvimento’” (RIBEIRO, 2004, p. 10). Essa atribuição de características inerentemente negativas ao analfabetismo e inerentemente emancipadoras à alfabetização, no entendimento de Vóvio (2010), é a base na manutenção do binômio alfabetização/mudança.

Importa registrar aqui que a restrição no ato de nomear *eventos de letramento* dos quais não participam, ou participam com restrições em razão de sua condição de alfabetismo, possivelmente derive do fato de que parece ser difícil para os sujeitos nomearem *eventos de letramento* que lhes são desconhecidos. Damo-nos conta, na análise dos dados correspondes a esta subseção, de que é difícil para os usuários da língua mencionarem restrições de participação em *eventos* que não

experienciaram. De um ponto de vista acadêmico, entendemo-nos imbuídos de uma lista expressiva de *eventos* dessa natureza, no entanto se trata de uma análise condicionada aos *eventos* de que nós participamos; ou seja, podemos analisar a não participação dessas senhoras nesses *eventos* porque nós os conhecemos e os experienciamos. Como poderiam essas senhoras avaliar restrições suas para participar de *eventos* que desconhecem? Essa parece ter sido uma abordagem inadequada no desdobramento desta primeira questão de pesquisa, porque sua lógica se ancora na nossa visão hegemônica dos usos da escrita e não na lógica que as participantes deste estudo constroem para esse uso.



## 8 A INSERÇÃO EM PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO: MOTIVAÇÕES, DEMANDAS E EXPECTATIVAS DISCENTES

*Posso saber pedagogia, biologia como astronomia,  
posso cuidar da terra como posso navegar.  
Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei.  
Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei  
Como posso saber melhor o que já sei.  
E saberei tão melhor e mais autenticamente  
quanto mais eficazmente construa  
minha autonomia em respeito à dos outros.  
(Paulo Freire, 2006 [1996])*

No capítulo anterior, respondendo à primeira grande questão de pesquisa e a seus desdobramentos, procuramos descrever analiticamente os *eventos de letramento* que caracterizam o cotidiano escolar e extraescolar das senhoras envolvidas neste estudo, na busca de tentar compreender o que fazem com a escrita em sua rotina diária e como a escrita, na escola, incide ou não sobre o usos dessa modalidade na língua na sua vida diária. Assim, dando sequência ao percurso analítico, neste capítulo tematizamos a segunda grande questão de pesquisa e seus desdobramentos, o que nos leva às motivações pessoais dessas senhoras para se inserirem em um programa de alfabetização, mesmo não se caracterizando por uma condição de analfabetismo absoluto.

Sobre essas mesmas motivações em relação ao processo de alfabetização formal, ocupou-nos detalhar: **O que motiva tais mulheres a recorrerem a uma instituição escolar a fim de participarem de um programa de alfabetização?** Assim como as seguintes particularidades: **Que demandas profissionais, familiares e sociais mais amplas são depreensíveis nessa motivação? Quais são as expectativas dessas mulheres acerca do processo de alfabetização no qual buscaram se inserir?** Construir respostas a essas questões é o propósito das seções que constituem este capítulo.

### 8.1 AS MOTIVAÇÕES DAS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA A RECORREREM A UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR A FIM DE PARTICIPAREM DE UM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO

A decisão, na idade adulta, pela inserção em um programa de alfabetização tende a responder a demandas, expectativas, motivações pessoais de toda ordem, muitas vezes derivadas de premências de trabalho, outra vezes decorrentes de implicações familiares e, não raro,

fruto de questões mais amplas, ligadas à macroinserção social ou, mais *delicadamente*, a desdobramentos da ontologia humana. Depreender essas motivações seguramente não é uma tarefa simples, mas nos arriscamos a ela por entendermos que dessa depreensão dependem, em boa medida, as discussões que empreenderemos no próximo capítulo, que finaliza o percurso analítico.

As considerações das participantes de pesquisa acerca das motivações que as levam a um programa de alfabetização remontaram à experiência primeira com a escolarização, ainda na infância. Isso, em nosso entendimento, precisa ser analisado na medida em que uma representação favorável desse processo parece resultar em anseio por retorno à escola ou não. Na sequência, arriscamos postar longos excertos que dão conta desse recorte de historicidade que converge com nosso interesse analítico aqui; feito o registro, empreenderemos a análise.

(43) *O começo na escola [na infância] foi muito importante. Eu, na realidade, parei de estudar porque sabe quando a gente é adolescente, a gente quer ter o dinheirinho da gente e, como antigamente não é como agora, os pais não deixavam a gente estudar de noite, então eles disseram pra escolher 'ou tu vai trabalhar ou se não estudá de dia'. Mas como a gente queria ter o dinheirinho, começar a adquirir alguma coisa, né... daí eu parei de estudar, comecei a trabalhar, daí depois eu casei, daí mesmo eu nunca mais voltei (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011, ênfase nossa).*

(44) *Aprendi [quando estive na escola na infância]. Muita coisa, eu já sabia, né... Mas, o que eu mais esqueci foi a matemática, que eu nunca mais... Conta de dividir, eu não sei, essa eu não sei. Eu aprendi... mas também é tudo diferente agora, então... Mas ler e escrever assim, tudo eu aprendi e não esqueci mais. Até os doze anos, né, só até os doze anos... depois não estudei mais, daí nunca mais. Eu gostava, sempre gostei de ir na escola, sempre, sempre... Eu parei assim ó... porque, com doze anos, a gente morava assim numa cidadezinha no interior, né... então só tinha essa escola, o nome da escola lá no meu ano era Adriana Seabra da Fonseca, não esqueci. Daí pra fazer o ginásio na época, era em outra cidade, tudo longe. Então, daí naquelas outras cidades, a minha mãe sempre dizia 'ah porque os meninos não vão estudar mais por isso, por aquilo'. O sonho do meu pai era que pelo menos uma filha dele fosse professora, mas não deu certo porque daí a gente morava em*

*cidadezinha bem distante de cidade grande para estudar e daí minha mãe... pelo meu pai até eu ia, mas como naquele tempo as meninas não podiam sair dos olhos da mãe, né... daí saía já ia namorar, naquele tempo nem pensava em namoro, nada né, mas o meu irmão mais velho ele foi né, foi, estudou, hoje em dia ele é professor, ele é tudo, mas ele foi a fundo mesmo estudando. Meu pai deu estudo pra ele porque ele era o filho homem, mas também foi o único da família, de seis filhos, foi só ele mesmo que é bem estudioso. [Se os pais sabiam ler e escrever] Meu pai, sim, tinha estudado, minha mãe não. Meu pai entendia bastante, mas não me lembro assim até que série, mas ele sabia escrever muito bem, ler muito bem, né... tudo ele sabia. Agora a minha mãe nunca foi pra escola, não sabia ler, mal ela sabia assinar o nome dela porque meu pai ensinou ela, né... naquele tempo era bem difícil né... e meu sonho era de estudar bastante, ser alguma coisa, mas não deu certo né... (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011, ênfase nossa).*

- (45) *Quando eu tive no colégio de pequena, aprendi pouquíssimas coisas, não deu pra aprender muito não. Estudei pouco, não tive tempo de aprender muito e também já comecei tarde porque, naquele tempo, eu lembro que a gente tinha que caminhar quilômetros e quilômetros pra poder ir até o colégio e era difícil porque lá caía muita geadada, muito frio, mas mesmo assim a gente ainda ia. Mas claro que com temporal, chuva, essa coisa toda, não tinha como, então passava semanas sem ir pro colégio. E o que tornava mais difícil é que não tinha ônibus pra levar e trazer, a gente tinha que ir caminhando. Naquela época, não tinha as bolsinhas bonitinhas nada, então a gente botava, num saquinho de arroz, um lapisinho, uma canetinha e lá ia pro colégio, né... (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011, ênfase nossa).*
- (46) *Eu lembro que, naquela época, o que eles passavam a gente aprendia, mas era tão poucas as vezes que a gente podia participar de uma aula, dependendo a situação, porque eu lembro que, na época de plantação, os pais, naquela época, precisavam dos filhos, então a gente ajudava. Eles tinham muita plantação de arroz, feijão, milho que a gente comia tudo essas coisas, invernavam para comer depois. E depois, numa certa época, quando era época do fumo, então daí precisava das crianças pra botar a semente pra eles irem plantando que era a*

*mudinha, precisava da gente pra tudo naquela época, pra ajudar a cuidar dos menores, até mesmo os maiorzinhos faziam comida pra poder os pais continuar a trabalhar. Então era muito difícil, eu sei que eu aprendi pouquíssimo. A escola ficava pra quando desse pra ir (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011, ênfase nossa).*

- (47) *Também a gente com muita falta de informação naquela época, ia pra escola e voltava, não tinha aquela coisa do pai dizer ‘estuda’, que nem a gente hoje em dia, ‘estuda, faz isso faz aquilo, olha eu quero tu com nota boa’, sentar com o filho. Eu mesmo que eu não aprendi, eu sentei com meus filhos e ensinei. Porque, tipo, tem o autodidata que aprende sozinho, aprende o a, aprende o u, aprende esse, aprende aquele, pois eu vou começando a ler, daí eu comecei, eu vi que um certo tempo a necessidade ia, ia sendo mais necessário aprender a ler, comecei a me interessar por livro, comecei a escrever né... Comecei a fazer tudo o que eu podia, pegar livro e copiar, a soletrar e aquela coisa do soletrar, depois criar a palavra e tal e foi sozinha que eu aprendi até um certo tempo, daí depois voltei pro colégio pra tentar de novo depois de mais adulta e não tive condições de terminar de novo por causa da gravidez, porque eu era muito novinha e inchei demais. Eu tinha que limpar a casa, lavar a roupa e cozinhar que eu trabalhava fora também grávida, daí tive que parar (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011, ênfase nossa).*
- (48) *Sozinha eu aprendi bastante, eu sou uma pessoa muito perguntona. Quando eu tinha dúvida de alguma coisa, eu perguntava sempre, então aquilo ali me ajudava a ir um pouquinho mais. Colegas, amigos, pessoas de trabalho e tal. Ajudou bastante, muito, mas não aprendendo a educação no colégio não é a mesma coisa, porque você não tem noção, assim porque um professor ele ensina, ele fala da economia, ele fala de como tem que montar teu próprio negócio, ele fala de várias coisas, ele é uma base, o professor é uma base, o professor te dá a base e sem o professor você não tem a base, você conhece uma história num livro, você lê aquele livro, mas você não tem como começar porque você não tem a base que o professor lhe deu (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

Os trechos (43) *O começo na escola [na infância] foi muito importante [...] (M.); (44) Eu gostava, sempre gostei de ir na escola,*

*sempre, sempre [...] (E.); (52) mas não aprendendo a educação no colégio não é a mesma coisa, porque você não tem noção[...] (MG.)* – sugerem um entendimento, por parte dessas senhoras, de que a escola tenha um valor em si mesma ou, por outro lado, suscitam uma supervalorização da instituição escolar. As participantes de pesquisa evidenciam, nas falas, a incorporação desse discurso que está, também, subjacente à maioria das iniciativas de alfabetização em massa e acaba por ser incorporado pelo senso-comum.

Com relação ao papel da escola e ao espaço da alfabetização, Graff (1994) afirma que os lugares da alfabetização e da escolarização não podem ser entendidos nem como sacrossantos nem como muito bem compreendidos. Para o autor, ocorre que estamos familiarizados com a centralidade da alfabetização de tal forma que reorientamos nosso pensamento a respeito dos papéis e da relevância da alfabetização e da escolarização, processo em que tendemos a superestimar sua influência no delineamento das relações sociais. Segundo o autor, “[...] nós supervalorizamos a alfabetização, por si mesma e, ao fazê-lo, nós a removemos de seu contexto sócio-cultural” (GRAFF, 1994, p. 29). Trata-se, aqui, tal qual adverte Britto (2004), de depurar os *ganhos* ou *perdas* da/com a alfabetização de suas contingências socioeconômicas e políticas.

Compartilhamos com esses autores a compreensão de que perpassam a alfabetização fatores de natureza econômica, política e social que não podem ser denegados, sob pena de atribuímos ao domínio do sistema escrito e aos usos a que esse sistema se presta, em si mesmos, uma dimensão socialmente redentora, o que termina por delegar ao indivíduo – secundarizando especificidades de sua inserção sociocultural e econômica – a culpa pelo *fracasso* ou os louvores decorrentes do *sucesso* na conquista de um *lugar social* em seu tempo histórico, entendendo, aqui, *fracasso* e *sucesso* à luz de expectativas sociais historicamente construídas do que seja ter qualidade de vida contemporaneamente.

Nessa perspectiva, o acesso à alfabetização não é visto por parte de muitos analfabetos como um direito adquirido ou de perspectiva coletiva; é, na maioria das vezes, concebido pelo *mérito* atribuído ao *esforço individual* (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 15). Essa relação fica nítida nos trechos em negrito dos excertos imediatamente anteriores. Neles – (43) *Eu, na realidade, parei de estudar porque sabe quando a gente é adolescente, a gente quer ter o dinheirinho da gente e, como antigamente não é como agora, os pais não deixavam a gente estudar de noite, então eles disseram pra escolher ‘ou tu vai trabalhar ou se não*

*tu estuda de dia (M.)*, por exemplo –, o *analfabetismo* não é concebido como um processo de exclusão social ou de violação dos direitos coletivos, mas é visto pelo jugo individual de *desvio* ou *fracasso*, que por sua vez promove repetidos episódios de discriminação e humilhação causadores de muito sofrimento e de culpa e vergonha aos analfabetos. Deixar de estudar, aqui, é ato interpretado por *M.* como resultado de uma opção sua, descolada das contingências sociais.

As remissões à condição de agente/responsável pela desistência, e não como vítima de um construto social mais amplo que acaba por impedir ou dificultar a permanência desses sujeitos no processo de escolarização, aparecem nas falas na forma de culpabilização de diferentes naturezas: autculpabilização, culpabilização de pessoas próximas (os pais, por exemplo) ou, ainda, de questões bem estritas que dificultam/impedem a mobilidade dessas pessoas, tais como distanciamento geográfico da escola, questões climáticas etc.. Mais uma vez, o olhar interpretativo dos sujeitos não contempla a macroestrutura social em que tais fatores se tornam obstáculos à frequência à escola e ao aprendizado efetivo.

No fragmento (43), são visíveis três movimentos de culpabilização: *autoculpabilização* quando *M.* afirma ter parado de estudar porque quando era adolescente queria ter seu próprio dinheiro; *culpabilização de pessoas próximas* quando essa senhora afirma que antigamente os pais não permitiam que os filhos estudassem à noite; e, *culpabilização atribuída a questões bem estritas que dificultam/impedem a mobilidade*: estudar à noite e o casamento, em alguma medida, estão implicados nessa questão.

A fala de *E.* em (44) é representativa de dois desses movimentos de culpabilização: *culpabilização de pessoas próximas* quando a participante de pesquisa afirma que foi a mãe quem não permitiu a ela e aos irmãos continuar os estudos, seguida pela informação de que o pai não os impedira; e *culpabilização atribuída a questões bem estritas que dificultam/impedem a mobilidade*, na passagem em que *E.* menciona que o fato de morarem em uma cidade muito distante do local no qual poderiam ter dado continuidade aos estudos dificultou sobremaneira a conclusão do processo de escolarização.

Da fala de *MG.*, em (45), é depreensível pelo menos um desses movimentos de culpabilização: *culpabilização atribuída a questões bem estritas que dificultam/impedem a mobilidade*, mas que apresenta diferentes desdobramentos, como por exemplo: a *culpabilização atribuída a questões geográficas*, quando a participante de pesquisa

afirma lembrar-se de precisar locomover-se a pé por longas distancias para ir à escola mais próxima, não havendo ônibus para tal finalidade; *questões climáticas* evocadas no momento em que *MG.* relembra ter muitas dificuldades em frequentar as aulas nos períodos de chuva, frio e geada; além de outros fatores. Assim, elementos de natureza física e espacial são tomados, em si mesmos, como obstáculos ao aprendizado, quando, na verdade, somente o são em razão de contingências socioeconômicas e políticas mais amplas, entre as quais não haver infraestrutura institucionalmente construída para tal.

Aos objetivos da discussão aqui proposta não interessa debruçarmo-nos sobre as causas estritas que favoreceram a evasão escolar, tampouco aos movimentos de culpabilização evidenciados nas falas das participantes de pesquisa. Nossa análise, nesse sentido, presta-se a demonstrar que, assim como afirma Britto (2004), essa supervalorização do plano técnico-individual, que subjaz à fala dessas pessoas, escamoteia os problemas políticos e sociais implicados nos modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento. Para ele, o debate sobre *alfabetização* e *letramento* só ganha sentido se forem consideradas, no âmbito da educação e da aprendizagem, as desigualdades, as diferenças, as disputas que se dão no bojo das estruturas sociais.

Considerando especificamente, então, as motivações de tais alfabetizandas para o retorno à escolarização, as participantes de pesquisa elencam motivações de diferentes naturezas, tais como: vontade de voltar para escola que perdurou durante a vida toda dessas mulheres, ao que parece, derivada de uma representação favorável do processo primeiro de inserção escolar; e/ou, vivência estreita com familiar ou pessoa próxima alfabetizada (MACIEL; LUCIO, 2010); metodologia de trabalho diferenciado por parte do programa de escolarização; interesse/necessidade de ampliar o conhecimento lexical e gramatical nos usos da língua e as habilidades interacionais; ou, simplesmente, sair de casa e ter algumas horas de relaxamento (STROMQUIST, 2005). Kleiman (2001b), nesse sentido, propõe que as motivações dos alfabetizandos para a inserção em processo de escolarização, em linhas gerais, obedecem a duas frentes, a saber: são de *foro íntimo*, individual e de *foro externo*, social, o que parece se confirmar a partir das informações arroladas pelas participantes.

(49) *Eu sempre tive vontade de voltar a estudar, mas claro que agora a dificuldade é diferente, claro que o que me incentivou mais é que agora é pesquisas, se for pra mim*

*começar como é normalmente inglês, português, química, essa coisas daí eu, lógico, vou me apertar bastante, mas não que eu não tenha vontade de estudar. Mas, graças a Deus, eu tô gostando, tô adorando...* (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).

O trecho da fala de M. remete à importância ou ao encorajamento que uma metodologia de trabalho diferenciada, como a adotada pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, pautada nas pesquisas, que prescindem dos domínios dos conteúdos escolares formais, confere à reinserção no processo de ensino institucional. Isso porque, é de se esperar que, depois de muitos anos de afastamento da escola, os sujeitos, de forma geral, grupo do qual M. não é exceção, tenham se desvinculado dos conteúdos escolares pela não significação deles em sua vida prática. Por outro lado, os conteúdos com aplicação prática e que significam em se tratando das vivências dessas pessoas, e dos quais, em tese, elas se apropriam durante o processo de pesquisa, parecem corresponder, nessa clientela, a uma demanda prototípica.

(50) *Eu sempre tive vontade de estudar, mas eu tive muito incentivo, assim de me incentivar mesmo, da minha filha, essa que mora comigo, a outra filha também. Porque essa aqui sempre gosta de estudar, ela tá sempre... então ela “vai mãe, vai”, só que tinha receio... Que nem eu te falei de matemática, de português, daí eu achei que eu ia né... Daí ela explicou que agora era diferente na EJA, que era as pesquisas, daí “então tá”, mas eu tô gostando...* (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).

No excerto (50), M. pontua a reluta inicial em voltar para a escola. Nesse sentido, ela reforça a importância de uma metodologia de trabalho diferenciada como encorajadora do retorno, mas, principalmente, aponta para a influência decisiva da filha nesse processo. Tal influência da filha se dá em relação a diferentes aspectos. O primeiro deles é a inserção da mãe na cultura letrada. Isso se dá a partir de várias ações da filha, quer sejam objetivas ou mais subjetivas: construção de um acervo de livros, obras de arte e CD's com repertório musical erudito; disponibilização e acesso (KALMAN, 2003), em casa, de/a revistas e jornais compartilhados com a mãe; incentivo à leitura, em detrimento de acompanhamento de *telenovelas*, por exemplo, e atribuição de valorização substantiva a essas práticas, ao afirmar que são mais *proveitosas* se comparadas a outras manifestações da cultura



massiva; estímulo explícito a leituras e co-construção de caminhos para leituras de textos em gêneros mais *difíceis*, que resultam em construção de novas *práticas de letramento* por parte da mãe; e, por fim, pelo estímulo de que se reveste a participação da filha em *práticas de letramento* dessa natureza<sup>100</sup>, entre outras questões.

Outro processo de influência da filha se estabelece no momento que ela encoraja a mãe diretamente a retomar o processo educativo formal, do qual se evadiu ainda na infância. Isso é explicitado na fala da participante de pesquisa quando relembra as palavras da filha – (50) [...] *então ela “vai mãe, vai”*. A importância desse encorajamento também é demonstrada quando a mãe menciona que foi a filha quem a informou sobre a metodologia diferenciada adotada pelo programa em questão - (50) [...] *daí ela explicou que agora era diferente na EJA, que era as pesquisas*. Essa passagem sugere especialmente a importância que o familiar, nesse caso a filha, teve na busca por informações sobre o programa e no repasse delas à alfabetizanda.

Essas implicações da influência da filha no retorno à escolarização por parte de *M.* convergem com o que defendem Maciel e Lúcio (2010) acerca das relações estabelecidas entre pessoas que dominam e utilizam autonomamente o código alfabético e adultos analfabetos ou em processo de alfabetização. Para as autoras, a importância da intervenção de membros familiares no processo de apropriação da leitura e da escrita não pode ser denegada.

*E.*, por sua vez, relata motivações de outra natureza. Para ela, a metodologia de trabalho adotada pelo programa e as possíveis implementações de conhecimentos lexicais, gramaticais e de habilidades interacionais parecem não ter tanta relevância. Na fala de *E.*, são flagrantes três aspectos: a representação favorável que alimenta em relação à escolarização desde a infância, o que a fez nutrir um desejo de retorno à escola ao longo de toda vida; a influência determinante de familiar para tal retorno; e o componente psicológico de que se revestiu essa reinserção escolar, na medida em que essa vivência escolar constitui uma das poucas oportunidades de relaxamento que *E.* tem frente a uma rotina laboral exaustiva e historicidade marcada pelo *sofrimento*. A seguir, transcrevemos um longo excerto da entrevista de *E.* e, mesmo cientes da impropriedade de fazê-lo nesta extensão, arriscamos a opção em nome da relevância que atribuímos a seu conteúdo.

---

<sup>100</sup> A discussão dessas *práticas e eventos de letramento* já foi tematizada no capítulo 6 deste estudo.

- (51) [...] *porque, assim, eu casei com dezenove anos, então, assim, logo casei, estava grávida, né? E a vontade de estudar, e a vontade de estudar. E eu também, assim, antes dos dezenove anos, eu também pensava muito em estudar, mas nunca dava certo. Daí com dezessete anos fui trabalhar [fora], tudo, assim, e daí não deu certo mesmo. Daí casei, tive os filhos, e o marido sempre bebendo e ciúmes, assim né, não deixava... Mas eu pensava, eu dizia 'mãe eu tô pensando em estudar, mas daí como vou estudar e cuidar das crianças?' O marido, às vezes, ia trabalhar e eu não podia nem sair de casa por causa do ciúme. Daí ficô, passou o tempo e a aquela vontade de estudar. Vim embora pra cá, pra Florianópolis, e aquela vontade de estudar... Aí quando foi que eu peguei meus quarenta anos e foi os trinta tudo, quando chegou nos quarenta e sete eu comentei com a minha filha 'J. [nome da filha], eu queria tanto estudar', porque eu via as meninas, as mulheres estudando aqui, né? Eu disse 'ah mas eu vou.' E quando eu morava no Continente também, eu ficava sempre procurando nas escolas pra ver se tinha pessoas assim, daí diziam 'ah tem escolha pros analfabetos', 'mas eu já sei ler e escrever um pouco, eu acho que não é pra gente né?' Aí as gurias [amigas de E.] diziam 'não, é pra todas as pessoas', mas como eu morava no Morro da Caixa no Continente... Daí eu um dia fui numa escola lá, aí eu dizia pras meninas 'aí que vontade estudar'. Mas estudar como com duas crianças pequenas? Foi crescendo os filhos, mas nunca dava. Daí logo eu engravidei do terceiro filho né? E eu 'agora não dá mais certo'. Aí quando foi com cinquenta anos já, daí eu falei pra minha filha 'a mãe tem uma vontade de estudar'. Daí ela conversou como uma amiga que disse 'lá no colégio assim e assim tem a EJA, e a tua mãe que quer estudar, isso e aquilo' e daí ela ficou né, botou aquilo na cabeça e falou pra mim né, ela disse 'mãe, amanhã a mãe fica pronta aí quando as crianças forem embora que nós vamos lá na escola, que a mãe vai começar a estudar'. Meu genro e minha filha vieram aqui comigo e fizeram a minha matrícula, né... Fiquei eu até rindo assim sozinha porque, quando ela era pequena, eu que fui fazer a matrícula dela né e depois eu, da minha idade né, ela vem fazer minha matrícula (risos), eu achei engraçado. Daí eu comecei a estudar né, vinha aqui me sentia até meio sem jeito no meio da... Eu olhava assim no meio dos adolescentes, ficava olhando, olhando, mas foi tudo bom, eu gostei. O marido no começo... Aí meu Deus do céu! Até hoje,*

*é uma luta pra eu estudar. Como ele tem aquele problema de saúde que eu já contei pra prof., ele diz 'agora, depois de velha, vai estudar', isso e aquilo, mas eu digo pra ele 'eu agora não quero mais nem saber, eu agora não tenho mais em quem pensar mais, os filhos tão crescidos, antes era por causa dos filhos, agora você eu deixo de lado, que se eu não for pensar em mim agora, daqui uns tempos eu vou ficar velhinha não fiz nada da minha vida, então, pelo menos assim, eu vou estudar'. Daí meu filho e minha filha me deram força, daí eu falei 'depois de vovó, eu vou estudar pra ter uma coisa pra contar pra neta depois né'. Daí ela veio aqui comigo, a gente fez a matrícula. Ai, eu não via a hora de começar a estudar, não via... (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

A longa passagem da entrevista de *E.* é bastante ilustrativa da vontade de retorno à escola, vontade que perpassou a vida inteira da participante de pesquisa possivelmente como decorrência de uma representação favorável em relação à escolarização na infância e, também, por um movimento, por parte de *E.*, de valoração da escolarização em si mesma (GRAFF, 1994). Vóvio (2010), nesse sentido, afirma que é histórica no Brasil a compreensão da alfabetização como um valor, superdimensionando-se o domínio da escrita em si mesmo, com assepsia da dimensão social de que se reveste; a importância da escrita e da imprensa na vida dos indivíduos e da sociedade; a exigência de habilidades com a escrita para inserção efetiva em contexto social; a atribuição à alfabetização e à escolarização de caráter delimitador de *civilização*, o que encontra convergência nas contraposições de Street (1984) àquilo que esse autor nomeou como *modelo autônomo de letramento*. Não se trata, aqui, de colocar em xeque a importância da escolarização na vida humana; trata-se de chamar atenção para a forma imanente e redentora como a escolarização historicamente tem sido vista em muitos entornos, especialmente naqueles de vulnerabilidade social.

É visível, tanto em (51) como em (52), a importância fundamental que os familiares de *E.* (filha e genro) tiveram nesse processo longo que se deu entre a vontade de retorno à escola, ainda na adolescência, e a concretização dela, aos cinquenta anos. Importa mencionar que tal importância tem natureza diferente da evidenciada no testemunho de *M.*. Embora, nos dois casos, os familiares tenham importância fulcral na retomada do processo de escolarização; no caso de *M.*, a interferência da filha, como discutimos anteriormente, tem

componentes como a construção/implementação de determinadas *práticas de letramento* por parte da mãe e a importância que o familiar alfabetizado (filha) teve ao conseguir informações acerca da nova metodologia de ensino adotada para EJA nessa escola, o que instigou *M.* a retornar efetivamente; enquanto para *E.* a interferência da filha (e do genro) tem uma nuance mais prática: é ela quem decide o dia que a mãe retornará à escola, é ela quem informa à mãe sobre os dias e horários em que se realizam as aulas e é ela, inclusive, que leva a mãe à escola e realiza a matrícula.

- (52) *Ela [a filha] falou ‘ah, mãe é de segunda a sexta’, eu ‘tá bom, filha’. E me sinto bem, bem mesmo e até, assim, a minha vida assim, professora., mudou bastante porque eu era uma pessoa sempre muito fechada, mesmo quando trabalhava fora ou cuidando de criança, às vezes eu chegava à noite eu tava tão cansada, eu pensava assim ‘meu Deus, como é que eu vou estudar?’.* *Era um cansaço ficar com todas essas crianças durante o dia pra daí, à noite, me arrumar pra ir pra escola ainda. No começo, antes de eu fazer a matrícula, eu dizia ‘ai filha, vai ser um cansaço também ir pra escola’ e ela ‘não mãe, vai ser bom pra mãe, vai ser até uma terapia pra mãe isso daí’.* *E foi, professora, chegava a noite, meu marido bebia, não que ele bebe todos os dias, mas ele bebia, e isso e aquilo, às vezes eu quero dormir, quero descansar, não tem como. Então, professora, quando eu comecei a vir assim, eu via que as coisas estavam mudando, comecei me enturmar com as pessoas, conversar ao invés de ficar em casa assim com aquele clima tão ruim. Então eu saio, eu sei que eu tô aqui, eu tô conversando, então, assim, foi a minha vida e, assim, tá muito legal, tô até, assim, porque às vezes eu tava em casa, eu não queria nada, só dizia assim ‘ai hoje eu vou só cuidar dessas crianças e não quero saber de nada só quero dormir’, só queria ficar dentro de casa, enfiada dentro de casa e eu tava me sentindo mal assim. As gurias [amigas de E.] diziam assim ‘ai é até perigoso pegar uma depressão com a vida que tu leva’, porque a minha vida, 31 anos [de casamento], não é fácil, casada, professora, é uma vida triste mesmo sabe, uma vida que ninguém queria ter, não digo, assim, financeiramente, porque a gente trabalha, a gente é pobre, então a gente tem como viver... Mas daí os filhos casaram, foram embora; então, eu digo assim ‘agora eu tenho que pensar um pouco em mim’ e eu tô gostando de estudar bastante (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

No trecho (52), parece-nos bastante evidente o componente terapêutico que as vivências na escola representam, assim como afirma Stromquist (2005). As motivações dos alunos na busca por um programa de alfabetização formal, segundo a autora, tendem a ser diferentes das manifestadas pelos idealizadores dos programas, o que é evidenciado na fala de E.. Eis, no caso dessa senhora, as questões relacionadas à ontologia humana a que fazíamos menção anteriormente; a escola como função terapêutica.

(53) *Eu fui pra Europa, trabalhei, fizemos um dinheiro, mas meu marido faleceu e eu tive voltar e por alguns problemas perdi tudo [conta toda a história]. Até hoje, eu continuo tentando levantar a cabeça, a minha saída foi o colégio porque eu vejo assim que a única coisa que ainda me dá uma luz é que eu estou aprendendo um pouco, que a gente deixa tudo pelo trabalho, pela matéria, pra não nos faltar, pra gente ter uma vida melhor e dar uma vida melhor pros filhos e tá correto, desde que a pessoa não vá roubar, seja honesta, com trabalho honesto, tem de trabalhar sim, mas hoje eu me dou conta, que perdi tudo, que eu devia ter trabalhado menos e ter ligado o estudo com o trabalho. A escola tá me ensinando muito, tô aprendendo demais, se eu soubesse disso antes, eu teria continuado, eu não teria parado porque os pais são os eixos dos filhos, a escola é o eixo sim, é a base, a ler e a escrever, a falar com as pessoas, a falar corretamente, sabendo o que tá falando, e não falar ignorantemente sem saber o que está dizendo. Porque as pessoas que sabem mais, quando estão falando com você, elas analisam o que você está falando, e sempre tem aqueles que pensam ‘ah, é burra, é burra, é burra, é ignorante, ignorante, ignorante, essa é ingênua mesmo, não sabe nem o que tá dizendo, então vamos nos aproveitar’, não só nesse caso, mas em muitos casos. E já quando você vai para o colégio, você se sente firme, você aprende, o professor ensina, a gente começa a aprender as coisas normais mesmo, porque eles mostram no quadro, eles conversam, eles explicam e isso é muito bom. (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).<sup>101</sup>*

---

<sup>101</sup> Arriscamo-nos, aqui, a repetir excertos já registrados em seções anteriores com outros propósitos analíticos. Fazêmo-lo em nome da relevância que atribuímos ao conteúdo também nesse eixo de análise.

*MG.*, por sua vez, reafirma a concepção, já mencionada no caso de *E.*, de ter a escola um valor em si mesma (GRAFF, 1994), quando afirma, em (53), que [...] *a escola é o eixo sim, é a base, a ler e a escrever, a falar com as pessoas, a falar corretamente, sabendo o que tá falando, e não falar ignorantemente, sem saber o que está dizendo [...]*. Entendemos subjacente a essa fala de *MG.*, ainda, a importância que as implementações nas habilidades interacionais e nos conhecimentos lexicais e gramaticais parecem ter para essa participante de pesquisa.

No trecho (53) - *Até hoje, eu continuo tentando levantar a cabeça, a minha saída foi o colégio porque eu vejo assim que a única coisa que ainda me dá uma luz é que eu estou aprendendo um pouco [...]* – é evidenciado, assim como no caso de *E.*, o componente psicológico – ou ousamos entender isso em uma dimensão mais ampla, de natureza ontológica – do qual pode se revestir a vivência em esfera escolar, no sentido de garantir ao alfabetizando algumas horas de relaxamento (STROMQUIST, 2005).

*MG.* registra em sua fala – (53) [...] *as pessoas que sabem mais, quando estão falando com você, elas analisam o que você está falando, e sempre tem aqueles que pensam ‘ah, é burra, é burra, é burra, é ignorante, ignorante, ignorante, essa é ingênua mesmo, não sabe nem o que tá dizendo, então vamos nos aproveitar’ [...]* – , também os episódios de preconceito a que se viu submetida e a internalização da condição de subalternidade conferida ao não alfabetismo pleno em sociedades grafocêntricas, o que acaba por a impelir ao retorno à escola. A esse respeito, Galvão e Di Pierro (2007) afirmam que tal é a valorização da alfabetização nesse âmbito grafocêntrico em que, hoje, não ler e não escrever são comportamentos equiparados a outras marcas distintas da pobreza, uma alegoria da condição de subalternidade. Estão implícitas nesse trecho da fala de *MG.* questões identitárias, tal qual defende Barbosa (2007), ao afirmar que os próprios alfabetizando se reportam a imagens bastante negativas de si mesmos, tais imagens refletiriam, no entendimento da autora, a reconstrução da identidade do alfabetizando adulto em meio a conflitos e tensões peculiares ao contexto de alfabetização e letramento.

Ainda em (53) – [...] *tem de trabalhar sim, mas hoje eu me dou conta, que perdi tudo, que eu devia ter trabalhado menos e ter ligado o estudo com o trabalho.* – vemos evidenciado, novamente, o movimento de autoculpabilização, discutido na primeira parte deste capítulo. Parece estar implicada, nesse movimento de autoculpabilização, uma autorresponsabilização pela continuidade dos estudos nessa etapa da vida e pela não evasão escolar. Assim, a participante de pesquisa não se

vê como vítima de um construto social mais amplo que acaba por impedir ou dificultar a permanência dela no processo de escolarização, mas como responsável tanto pela desistência como pela permanência no processo, mais uma vez o universo a que faz menção Britto (2004).

Assim, ao contrário do que se pudesse esperar, as motivações dessas participantes de pesquisa não têm relação biunívoca com ascensão econômica e profissional. Perpassam tais motivações, antes, questões de *foro íntimo*, individual (KLEIMAN, 2001b) – representação favorável do processo primeiro de escolarização ainda na infância e que inculca nos sujeitos uma vontade de retorno à escola que perpassa a vida toda, ou a busca por algumas horas de relaxamento – e de *foro externo*, social (KLEIMAN, 2001b) – vivência estrita com alfabetizado, anseio por potencialização das habilidades interacionais e do repertório lexical e gramatical. As implicações econômicas e profissionais do reingresso escolar parecem ser secundárias e serão discutidas na seção que segue.

## 8.2 DEMANDAS PROFISSIONAIS, FAMILIARES E SOCIAIS MAIS AMPLAS: IMPLICAÇÕES POSSÍVEIS

Ao enunciarmos nossas questões de pesquisa no capítulo introdutório e nos procedimentos metodológicos, restringimos a adjetivação das demandas àquelas de natureza familiar e profissional, em razão da consciência acerca da impossibilidade de dar conta do amplo escopo em que tais demandas podem se visibilizar. Em nome, porém, de evitar o equívoco de uma circunscrição apriorística, nomeamos, nesta seção, tais demandas como *profissionais, familiares e sociais mais amplas*, com a ressalva de que entendemos tratarem-se todas elas de demandas sociais; a adjetivação em separado atende a necessidades metodológicas de recorte analítico.

Para a participante *M.*, as demandas são eminentemente familiares, sociais e profissionais. São *familiares*, na medida em que o compartilhamento de obras com a filha acaba por se constituir um ponto de contato entre ambas. São *sociais* no momento em que *M.* empreende um movimento de construção identitária na direção de identificar-se com determinadas práticas que são legitimadas socialmente e que poderiam lhe garantir o lugar social que ela parece almejar. São, por fim, *profissionais*, mesmo que para a atual ocupação laboral não haja premência, mas porque há uma intenção de ascensão profissional que necessariamente depende de escolarização. As imagens a seguir materializam esse processo de aproximação/busca de inserção da/cultura escrita de prestígio.



Imagem 7: parte do acervo de livros presente na casa de *M.*

Fonte: Geração de dados da autora

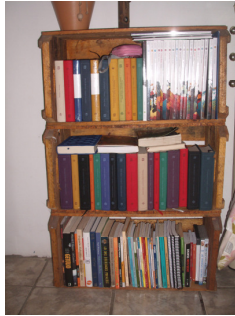


Imagem 8: parte do acervo de livros presente na casa de *M.*

Fonte: Geração de dados da autora



Imagem 9: parte do acervo de livros presente na casa de *M.*

Fonte: Geração de dados da autora

Tais imagens são ilustrativas da presença significativa de materiais escritos na casa de *M.*, especialmente aqueles valorados socialmente. Interessa, nesse ponto, registrar que tais materiais pertencem à filha de *M.*, a qual lhe permite livre acesso a eles, além de estimular a leitura deles por parte da mãe, assim como discutimos no *capítulo 7* desta dissertação. Nesse sentido, a filha parece instituir demanda familiar já que a maior parte das interações de *M.* com a filha se dá a partir da inserção em *eventos de letramento* por ela [a filha] valorados, a saber: audição de músicas instrumentais clássicas, apreciação de obras de arte e livros sobre obras e pintores legitimados socialmente, leitura de suportes de diferentes naturezas, principalmente livros e comportamentos afins.

Além disso, a inserção no círculo social da filha acaba, como registramos no *capítulo 7* deste estudo, em contrapartida, por motivá-la ao aprendizado e por alimentar um desejo de alargamento de seus conhecimentos de mundo para continuar a ser aceita, inserida e incluída no grupo social mantido pela filha e pelos amigos da filha. Há, também, nesse ponto, relação nodal com o processo identitário de *M.*, visto que é importante para ela ser aceita como parte desse círculo não como a *mãezona* somente, mas como alguém que compartilha vivências, conhecimentos e se assemelha a eles. Acerca desse assunto, Silva (2011, p.106) afirma que a identidade é sempre uma relação, ou seja, “[...] o que eu sou só se define pelo que eu não sou; a definição de minha



identidade é sempre dependente da identidade do Outro”. Retomamos, propositadamente, o trecho já registrado no qual essa senhora faz menção a tal situação:

(34) [...] *eu tenho as amigas da minha filha lá do trabalho que elas me adoram (risos), eu sou a mãezona, né... Daí elas vêm aqui, a gente faz almoço, sempre faz uma coisa, vai na casa de uma, da outra, quando tem um evento elas já dizem pra minha filha [me levar junto], ela diz já sei vou levar minha mala junto, que sou eu né... (risos) [...] Eu leio sabe como? Que nem agora eu não tenho nada pra fazer, tô precisando dar uma geral na casa [mostra pequenos pontos de mofo em uma das paredes], que nem um dia como hoje [chuva] tu não tem o que fazer, daí eu pego vou lá pro quarto ligo uma musiquinha [tocava música instrumental quando cheguei à casa] deito na cama e fico lendo, daí eu, às vezes, vou longe assim, bastante (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

Como já registramos, a atual atividade profissional de M. não requer escolarização, como ela registra no trecho (54) que segue:

(54) [sobre demandas profissionais] *Não do trabalho que eu tenho agora, não... Mas eu sempre quero mais tarde, algum dia, arrumar um trabalho melhor... Pensei assim em fazer um concurso, claro que o concurso que eu tenho, assim, objetivo é um dia trabalhar numa escola como uma merendeira, como uma, assim... Porque minha área de trabalho é a faxina, então, assim, mas uma coisa que eu tenha uma estabilidade melhor (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

Embora não haja uma demanda profissional efetiva na atividade desempenhada por essa senhora nesta etapa da vida, tal demanda emerge no momento em que ela afirma ter interesse em ascensão profissional, o que necessariamente perpassa a escolarização, no caso dela, já que para prestar concurso para os cargos que ela pretende (serviços básicos como merendeira, por exemplo) ela precisa ter concluído o ensino médio. A demanda de ordem profissional, por fim, obedece a duas frentes: a primeira delas é o desejo explicitado por M. de ter uma atividade profissional estável, o que nos parece claramente visibilizado no trecho a seguir:

- (55) [...] *uma coisa [atividade profissional] que eu tenha uma estabilidade melhor. Além da gente pagar o INPS autônoma, não é a mesma coisa de ter assim os direitos. Outra coisa que eu também sempre penso é em ter os meus direitos, porque como agora a faxina que eu faço, quando chega uma hora a minha patroa diz 'agora eu não preciso mais, vou pegar uma empregada durante o dia', por isso que é ruim. Por isso, meu objetivo é ter um dia uma estabilidade melhor* (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).

A outra questão envolvida na demanda profissional informada por M. está subjacentemente à aspiração por uma atividade estável, há um interesse por parte da participante de pesquisa em ter uma atividade profissional legitimada socialmente, o que é implícito no discurso dela no trecho da entrevista reescrita a seguir:

- (56) [...] *eu me imagino num emprego melhor. Mesmo, claro, que faxina é um emprego como outro qualquer, mas só que não é isso que eu queria pra mim. Então eu acho que talvez até eu tivesse um emprego melhor, tipo trabalhar numa loja... Até ser uma doutora quem sabe um dia...* (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).

No caso de E., as demandas parecem do mesmo modo obedecer a duas frentes, a saber: profissional e social. As demandas profissionais, entretanto, não são imediatas, vinculam-se a um projeto de ascensão profissional futuro. Já as demandas sociais estão relacionadas ao lugar social que, no entendimento de E., ocupam os profissionais de determinadas atividades laborais.

- (57) *Meu sonho, há muito tempo já, porque eu já cuido de criança há muito tempo já, é Pedagogia. Até as pessoas me dizem. Esses dias chegou um senhor aqui em casa que é tio dumas crianças que eu cuido e ele trabalha com mais de trezentas crianças e ele diz que se sente criança no meio das crianças e é como eu me sinto também né? E ele disse 'continue estudando pra você fazer uma Pedagogia porque você vai se dar muito bem trabalhando com isso'. Aí eu 'meu Deus, será que um dia eu vou chegar num lugar desse?' Mas eu pretendo, não sei até quando porque eu tô com 51, daqui a pouco tô com sessenta, mas eu tô me esforçando, tô me esforçando muito, tô tentando porque eu não sei da minha vida daqui pra frente, então eu vou fazer uma coisa pra mim.*

*Eu pretendo chegar em algum lugar, eu tenho que chegar. É só isso que eu penso: é Pedagogia (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

Do mesmo modo que *M.*, *E.* afirma que a atual ocupação profissional não a impele a estudar; no entanto o interesse por atividade laboral de outra natureza possivelmente constitua demanda. Isso porque, como evidencia o fragmento (57), a participante de pesquisa deseja cursar graduação em Pedagogia e, para tal, necessita, dentre outras exigências, ter completado o ensino médio.

Está subjacente à fala de *E.*, também, a importância social de que se reveste o fato de, hipoteticamente, conseguir dar continuidade aos estudos. Tal conquista se configuraria – tal qual desvelam os fragmentos (57): [...] *será que um dia eu vou chegar num lugar desse?*; ou, ainda em (57): *Eu pretendo chegar em algum lugar, eu tenho que chegar* - como marca de lugar social, de ascensão não só profissional, mas, principalmente, social (HALL, 1996).

Quanto a *MG.*, essa senhora elenca, do mesmo modo que *E.*, demandas que se relacionam com os universos profissional e social. A demanda profissional é explicitada depois de uma negação inicial acerca da importância dos conhecimentos escolares nesse campo, o que discutiremos em seguida. No que tange à demanda social, a participante de pesquisa pontua especialmente a importância da escolarização pela possibilidade de implementar suas habilidades de interação; logo, oportunizar interações numa condição de maior igualdade entre as pessoas.

Num primeiro momento da entrevista, *MG.* nega relações possíveis entre eventuais demandas profissionais e o processo de escolarização. Tal negativa tem implicações identitárias visto que essa senhora não concebe que sua *performance* à frente de um negócio próprio mantido pela família em outra época tenha sido inferior pela baixa escolarização. Essa negativa inicial é registrada no trecho (58).

(58) *Pelo trabalho não, porque a gente acaba aprendendo a administrar o que tem, e o meu marido era muito inteligente, ele teve bastante estudo, ele aprendeu, ele era ótimo em matemática, e era mais matemática a nossa história né? Então ele era uma pessoa que sabia muito, ele era muito sábio mesmo, ele do meu lado, ele me ajudava, me empurrava e tudo, mas quando ele adoeceu... Eu voltei pra escola mesmo foi pra aprender, pra ter paz, pra me firmar, pra saber o que tô dizendo, o que tô falando, com sabedoria,*

*não burra, aquela pessoa que quer saber tudo e não sabe nada (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

No decorrer da interação, contudo, *MG.* explicita vontade de dar segmento aos estudos. Esse interesse por parte da participante de pesquisa parece se relacionar mais com o apreço ao conhecimento que vem desenvolvendo e pelo entendimento da escolarização como um valor em si mesmo (GRAFF, 1994), do que por questões de ascensão profissional ou social.

(59) *Hoje, eu vejo que eu aprendi tantas coisas, as informações são bastantes, e há tantas coisas que é um mundo. Meu Deus, um livro, tem tantos que a gente nunca vai conseguir ler, é tanta informação, tanta sabedoria, que eu acho que eu vou continuar até o dia que eu... Vou tentar uma faculdade com certeza, vou tentar um mestrado, um doutorado com certeza, vou fazer um pós e até aí eu vou continuar, porque assim ó a única coisa que mantém o ser humano bem e feliz é estar bem informado, é saber exatamente o que está dizendo e o que quer e eu quero continuar assim (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

São flagrantes na fala de *MG.*, também, demandas de ordem social mais ampla, já que a participante de pesquisa menciona que importa a ela interagir com mais propriedade com as pessoas, tal como em (58): [...] *pra saber o que tô dizendo, o que tô falando, com sabedoria, não burra, aquela pessoa que quer saber tudo e não sabe nada.* As relações sociais, desse modo, têm lugar de destaque nas demandas evidenciadas pela alfabetizanda. Nesse ponto, ainda, ela reafirma uma auto-representação negativa derivada, em alguma medida, da sua condição de domínio rudimentar da escrita (BARBOSA, 2007).

Considerando, por fim, as demandas que emergiram das falas das participantes de pesquisa, é possível estabelecer um ponto de contato com o proposto por Stromquist (2005). A autora afirma que o reingresso à escolarização é uma tentativa, por parte dos alfabetizandos, de preencher necessidades concernentes aos seus papéis sociais e identitários, já que as inúmeras referências enraizadas no senso comum sobre a necessidade de alfabetização desses indivíduos acabam por marginalizar essa população, além de negar as muitas habilidades e estratégias comunicativas que eles têm/desenvolveram.

Assim, a inserção em programas de alfabetização institucionalizados pode contribuir para a (re)construção identitária,

extensiva à identidade social, do aluno na medida em que reflete uma busca pessoal por “[...] reconhecimento social e da afirmação da autoestima. [...] o conhecimento escolar, independentemente de sua aplicabilidade, é um valor, de modo que dominá-lo é uma forma de se sentir (ou estar) incluído na sociedade” (BRITTO, 2003, p. 200).

### 8.3 EXPECTATIVAS ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES EVIDENTES

As motivações e demandas das participantes de pesquisa, como exposto nas duas seções anteriores, são de diferentes naturezas: mais imediatas, a longo prazo, mais práticas, mais subjetivas, de foro íntimo, de foro social etc. As expectativas das senhoras participantes desta pesquisa diante do processo de escolarização, por outro lado, não parecem ter tantos desdobramentos. Quanto a tais expectativas, o depoimento das três participantes de pesquisa converge para a ideia de uma reinserção escolar com vistas à implementação das aprendizagens já consolidadas. Tais aprendizagens, contudo, têm, para elas, uma relação estreita com os saberes tipicamente escolares: português, matemática etc..

(60) *Eu ia aprender várias coisas diferentes e várias coisas poderiam mudar, porque eu quero me formar em Pedagogia, mas se eu aprender mais coisas, eu podia também ter um trabalho diferente, ter uma coisa melhor.* (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).

E. relata que suas expectativas quando do reingresso na escola eram de duas naturezas: vislumbrava uma implementação dos seus saberes, mas também ascensão profissional, quer seja pela possibilidade de concluir seus estudos, ou pela possibilidade de conquistar uma colocação profissional *melhor*, nas palavras da aluna.

As expectativas relacionadas à esfera laboral têm relação estreita com a afirmação de Vóvio (2010) de que historicamente as discussões sobre *alfabetização* permearam aspectos acerca da defesa ou não de que essa prática social seria detonadora de mudanças sociais e desenvolvimento econômico. Em convergência com esse pensamento, evocamos novamente Graff (1994), que afirma ser histórica no Brasil a compreensão da alfabetização como um valor, superdimensionando-se o domínio da escrita em si mesmo, com assepsia da dimensão social de que se reveste, o que vimos insistentemente assinalando aqui. Street

(1984), a seu turno, discute tais questões a partir do *modelo autônomo de letramento*.

*M.*, por sua vez, menciona como expectativas ante ao processo de escolarização também a potencialização de seus saberes; no entanto essa senhora, ao mesmo tempo em que afirma, no fragmento (49), que a metodologia pautada nas pesquisas se constituiu como um incentivo para a retomada do processo de escolarização, faz uma remissão bastante clara à valorização dos saberes escolares como formalmente concebidos: português, matemática, entre outros, como evidenciado em (61).

(61) [...] *eu queria aprender, mas eu me espantei muito com a maneira. Claro que é pesquisas, mas eu sempre imaginei que ia ter uma coisa na área de matemática. Tem, mas é muito pouco. [...] Claro que agora é muito na pesquisa, mas eu admirei muito, achei muito diferente do que eu imaginava (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

O trecho (62) é emblemático no que concerne a essa valorização dos *conteúdos* escolares por parte não só de *M.*, mas do restante da turma:

(62) *A partir do início desse revezamento e durante nossa vivência na escola, foram realizadas três oficinas: “Movimentos Lunares”, que foi ministrada pelo professor de Geografia, “Origem da vida”, ministrada pelo professor de Ciências, e “Relação quantidade/preço”, cujo responsável foi o professor de Matemática<sup>102</sup>. Os alunos parecem gostar da oportunidade de ter contato com outros saberes não contemplados normalmente pela professora-alfabetizadora. Sobre a seleção dos conteúdos, a professora-alfabetizadora refere, ao final do período letivo que antecedeu as férias de julho, aos alunos que pediam para aprender continhas de mais e de menos que ‘[...] o coordenador pediu para eu trabalhar só com linguagem com vocês, mas se vocês querem aprender isso, eu vou trabalhar igual. Quando nós voltarmos de férias, eu já trago material para isso’ (Diário de Campo – 19 de julho de 2011. Nota n. 62).*

Vemos, nesse ponto, uma dissonância importante entre gestão, docência e alunado no sentido de que a coordenação/gestão educacional

<sup>102</sup> Discutiremos acerca de tais oficinas no capítulo que segue, capítulo 9.

considera relevante o trabalho com linguagem (no contexto em questão entendida como leitura, interpretação e escrita); os alunos, em contrapartida, expressam interesse em saberes tipicamente escolares; e a professora, por sua vez, entende ser necessário, em alguma medida, atender também aos anseios dos alunos, mesmo que isso signifique ter de burlar as recomendações da coordenação.

Essa dissonância corrobora nossas inferências, realizadas a partir de vivências em classes de cursos de alfabetização de jovens e adultos, que dão conta de um aparente paradoxo entre o que é proposto pelos modelos de educação de jovens e adultos, que, em tese, teriam a função de co-construir um alargamento dos usos sociais da escrita em se tratando dessas populações, e as necessidades que levam esses adultos às salas de aula muitos anos depois do momento e do tempo tidos como *adequados* do ponto de vista da idade escolar (FREIRE; MACEDO, 2006 [1990])<sup>103</sup>.

- (63) *Eu sempre trabalhei com criança, cuidei de criança, na igreja trabalhei com criança, tudo isso já vem de muito tempo, sabe, eu tinha aquele desejo, assim, 'o que eu podia fazer, assim, pra trabalhar; assim, esse dom pra trabalhar com criança, o que eu podia fazer pra trabalhar mais, assim, com criança?' Só que eu não entendia bem assim. Daí a minha filha falou 'a mãe podia fazer alguma coisa, assim, pra mãe estudar e fazer pedagogia'. Depois que eu comecei a estudar, eu comecei a pensar, assim, 'como é que eu podia fazer pra me formar e trabalhar com criança?' E brotou mais quando eu comecei a estudar porque agora eu sei que eu vou ter um jeito, assim, que eu possa me formar em alguma coisa. A única coisa que eu não entendia bem é como a EJA, eu queria aprender mesmo, que eu achava que eu ia aprender logo era a matemática, o português, que eu ia já entrar naquilo que eu parei, mas, quando eu cheguei aqui foi tudo diferente, foi logo com pesquisa; os outros tipos de matérias né então eu achava que fosse... Mas agora eu tô acostumada, tá bem legal, tá bem bom, tô aprendendo, já aprendi bastante assim coisas que eu não sabia. (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

O fragmento (63) converge com a valoração dos saberes tipicamente escolares evidenciados na fala de M., em (61), e corroborado na nota de campo (62). Aponta, entretanto, para um

<sup>103</sup> Tal aspecto será abordado com mais rigor no nono capítulo desta dissertação.

movimento, deflagrado pela reinserção em esfera escolar institucionalizada, de ressignificação das expectativas primeiras frente ao processo: o interesse em dar continuidade aos estudos. Tal continuidade é defendida por Stromquist (2005) como basilar para que a alfabetização tenha êxito efetivamente. Para essa autora, a *alfabetização* não pode ser compreendida como um construto a ser adquirido e sem que esse fenômeno seja tomado em uma perspectiva processual, o que resulta geralmente em fracasso.

MG., ao mencionar as expectativas alimentadas acerca da reingresso escolar, revela sua compreensão do processo baseada em experiências anteriores com a escolarização.

(64) *Eu achava que fosse menos. Não sei se você lembra de um Mobral, bem antigo que tinha? Era bom? Era, mas ali você aprendia uma coisinha, pouquíssimo e deu. Ali não, eu acho que a gente aprende além do normal [...] Não é brincadeira. Eu entrei no colégio era pra eu ter passado de ano no ano passado já, mas não passei. Ainda erro, é normal ter erro de escrita, porque faz um ano e meio agora que eu tô no colégio, isso é normal, a pessoa erra. Se ele tá indo pro colégio, ele tá indo pra aprender (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

Quando analisadas, por fim, as principais motivações, demandas e expectativas dessas mulheres na busca por programas de alfabetização institucionalizados, parece que elas têm natureza bem mais imediata e prática do que o que intentam os idealizadores de programas, isto é, ampliar os recursos expressivos a fim de poder interagir com pessoas de outras origens sociais; ou, ainda, aprimorar ou passar a dominar escrita, leitura e cálculo etc. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

Muitas dentre essas iniciativas governamentais, no entanto, frequentemente fracassam por assumirem perspectivas de aprendizagem homogêneas e sobrepostas, além de incompatíveis com esses interesses e necessidades das pessoas adultas. Street (2003) defende que, antes de serem empregados, os programas e intervenções em alfabetização devem compreender as *práticas de letramento* em que já estejam envolvidos os grupos e as comunidades.

Uma alternativa promissora no sentido da eficiência dos programas é a sua construção “[...] a partir das práticas culturais próprias dos grupos que deles participam, que focalizam tipos particulares e situados de conhecimentos, de identidades e modelos de ação” (VÓVIO, 2010, p. 101). Assim, é preciso, antes, entender as práticas de uso da



escrita como algo necessariamente plural, porque “[...] sociedades diferentes e grupos sociais que as compõem têm variadas formas de letramento, tendo a escrita tantos efeitos qualitativos sobre os sujeitos quanto possibilidades e funções que assume para eles em contextos sociais específicos” (VÓVIO, 2010, p. 101).

O capítulo que segue, assim, se propõe a discutir em que medida o programa de alfabetização do qual essas alfabetizandas participam tem lhes facultado e/ou favorecido a construção de novas *práticas de letramento* e, por via de consequência, sua inserção em novos *eventos de letramento*. Interessa, ainda, compreender como se configura o núcleo de escolarização em questão para atender às expectativas dessas mulheres em relação ao processo de alfabetização, se constitui objetivo do núcleo de escolarização atender a tais expectativas ou se interessa ressignificá-las, em que medida e de que forma.



## 9 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROGRAMA, DA GESTÃO ESCOLAR E DA AÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E NA INSERÇÃO EM NOVOS EVENTOS DE LETRAMENTO POR PARTE DAS ALFABETIZANDAS

*[...] a gente deixa tudo pelo trabalho, pela matéria, pra não nos faltar, pra gente ter uma vida melhor e dar uma vida melhor pros filhos e tá correto, desde que a pessoa não vá roubar, seja honesta, com trabalho honesto, tem de trabalhar sim, mas hoje eu me dou conta, que perdi tudo, que eu devia ter trabalhado menos e ter ligado o estudo com o trabalho.*  
(Participante MG.)

Nos dois capítulos analíticos anteriores, nosso foco de discussão erigiu-se a partir das vivências das senhoras participantes deste estudo, na busca de conhecer mais efetivamente suas relações/representações com/quanto a/à modalidade escrita da língua. Neste capítulo, diferentemente, nosso foco se endereça à ação didático-pedagógica da qual essas senhoras participam, tentando compreender implicações dessa mesma ação em tais relações/representações. Trata-se, mais uma vez, de um território em que buscamos nos mover delicadamente, uma vez que temos plena consciência da impossibilidade de estabelecimento de relações causais ou consecutivas diretas entre tais ações e tais representações. O objetivo, é, pois, a apreensão de implicações possíveis, à luz do zelo que um estudo com instrumentos etnográficos requer de nós.

Nas seções que seguem, assim, temos por objetivo responder à terceira questão de pesquisa sobre a qual também se erigiu este estudo, bem como a seus desdobramentos, conjunto que retomamos: **Em que medida o programa de alfabetização do qual as alfabetizadas adultas participantes deste estudo tomam parte tem lhes facultado e/ou favorecido a construção de novas práticas de letramento e, por via de consequência, sua inserção em novos eventos de letramento?** Essa questão desdobra-se em: **Como se configura o núcleo de escolarização em questão para atender às expectativas dessas mulheres em relação ao processo de alfabetização? Esse núcleo de escolarização assume como papel atender a expectativas dessas alfabetizando e/ou propõe-se a ressignificar essas expectativas? Em**

**que medida e de que forma?** Lançamo-nos, no conteúdo que segue, à construção de inteligibilidades tendo como norte tais questões.

### 9.1 A CONSTRUÇÃO DE NOVAS *PRÁTICAS DE LETRAMENTO* E A INSERÇÃO EM NOVOS *EVENTOS DE LETRAMENTO* POR PARTE DAS ALFABETIZANDAS: A CONFIGURAÇÃO E O PAPEL DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO EM ESTUDO NESSE EMPREENDIMENTO

Constitui foco desta seção a discussão dos movimentos que facultam ou não a construção de novas *práticas de letramento* e a inserção em novos *eventos de letramento* por parte das três mulheres participantes desta pesquisa. Tal enfoque se dará à luz dos documentos que parametrizam o programa de alfabetização da rede municipal de Florianópolis/SC, das ações da comunidade e gestores do núcleo de escolarização no qual realizamos essa pesquisa, da ação docente e do relato dos alfabetizandos, especialmente das três participantes deste estudo.

Considerando, então, os documentos parametrizadores do ensino, observa-se, na Resolução nº 02/2010, que visa estabelecer as normas operacionais que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, uma preocupação bastante substancial – e à qual já fizemos menção neste estudo – com a realidade microcultural dos alunos, preocupação expressa já no artigo 1º desse documento, ao asseverar que constitui atribuição da EJA no município “[...] assegurar, gratuitamente, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos estudantes, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho [...]” (FLORIANÓPOLIS, SME, 2010, p. 1).

Essa preocupação pontuada pelo documento se materializa na escola pela relação bastante próxima estabelecida entre gestão escolar, professores e alunos. Na comunidade escolar em questão, todos os integrantes lançam juntos, praticam atividades juntos, como jogos de futebol e *ping-pong* e afins. É bastante significativa a preocupação por parte da coordenação, bem como dos professores, com o absenteísmo dos alunos. Reitero, aqui, que, por vezes, durante o inverno chuvoso, que dificultou muito a locomoção dos alunos, presenciei diálogos como esses – fala do coordenador pedagógico a um grupo de alunos – (65) [...] *Quando for assim [semana fria e chuvosa], vocês me liguem, que eu busco vocês. Não deixem de vir à aula, me liguem* (Diário de Campo – 08 de junho de 2011. Nota n. 65).

As práticas de uso da língua dos alunos, às quais remetem Street (2003) e Oliveira e Kleiman (2008) ao registrarem que a reconstrução crítica da história, da cultura e das *práticas de letramento*, da microcultura desses sujeitos deveria ser o ponto de partida para co-construção de uma aprendizagem significativa, que permitiria a síntese dialética entre *práticas de letramento globais e locais*, no entanto, parece ser suplantada pela urgência imposta pela questão da evasão em turmas de EJA. De fato, entendemos o movimento com base na premência que suscita: se os alunos não estiverem presentes, não há hibridização possível entre suas *práticas vernaculares* e as *práticas de letramento* da esfera escolar. Eis uma relação também delicada.

A evasão é, nos contextos de EJA, um tema recorrente entre os gestores da rede, como evidencia o projeto *Nenhum a menos*. Essa questão, em tal projeto, é compreendida à luz da falta de compromisso legal quanto à participação no processo educativo dessa parcela da população, ao contrário do que acontece com crianças e adolescentes que, por lei, devem estar na escola. E elenca como causas comuns da evasão:

[...] questões objetivas da vida de nosso sujeito da EJA. São trabalhadores e trabalhadoras que, geralmente, precisam conseguir pessoas para cuidar dos filhos e parentes, lidam com ciúmes do companheiro ou companheira, muda[m] de endereço com frequência, são em sua maioria de outras cidades, mudam de emprego ou conseguem um em horário noturno, chegam aos núcleos cansados, com fome, são tímidos, muitos não têm pais, a família está separada, os pais não têm ensino fundamental completo, têm dificuldades de falar em público, a auto-estima é baixa, quando percebe[m] que o curso é muito diferente do que esperava[m], pensa[m] em desistir imediatamente, vivem muito próximo da violência urbana, do tráfico de drogas etc. (FLORIANÓPOLIS, SME-DEC, 2008, p. 7).

Tendo isso em vista, segundo o caderno que traz as bases desse projeto, todo o núcleo tem de estar preparado para atuar na prevenção do abandono. Essa prevenção deve implicar o conhecimento microcultural da comunidade escolar por parte dos professores, isto é, “[...] é importante tentar conhecer o mais rápido possível as condições reais de

vida do aluno, procurar se aproximar dele como alguém que sabe ouvir e que procura estar disponível e demonstrar que se importa com o que acontece com ele” (FLORIANÓPOLIS, SME-DEC, 2008, p. 7). Nesse sentido, assim como propõe Vóvio (2010), acerca da contribuição dos estudos do letramento, é preciso que se considere a realidade social dos sujeitos e dos contextos em que essas ações desenvolver-se-ão. A autora atenta, contudo, para a necessidade de “[...] focalização do local, para além das condições sociais e econômicas, o modo como a cultura escrita circula, é apropriada e constitui as relações sociais nesses contextos” (VÓVIO, 2010, p. 108).

Importa registrar que nossa discussão sobre esse tema, tão recorrente no cenário da EJA, tem implicações estreitas com implementações dos usos da escrita, foco deste capítulo, na medida em que implementações dessa natureza se tornam inviáveis sem uma imersão dos alunos na cultura escrita, o que demanda, inevitavelmente, relativa sistematicidade quanto à participação no processo por parte dos alunos. Nesse aspecto, parece que a preocupação dos gestores da rede, materializada nesse projeto, da gestão do núcleo de escolarização, dos docentes e dos estudiosos do tema se justifica pela alta incidência de evasão nesses espaços. A exemplo, registramos a nota de campo que segue.

(66) *Ao realizarmos nosso primeiro contato com a escola, no início do ano letivo, em março de 2011, havíamos recebido a informação de que a classe seria constituída por cerca de quinze alunos. No entanto, ao iniciarmos efetivamente as observações, em meados da segunda quinzena de abril de 2011, a turma contava com cerca de oito alunos em sala. Nunca, em todo o período de vivência na escola, houve em sala, mais do que oito alunos. Presenciamos, em vários momentos, em falas de alunos e professores, os lamentos por determinados alunos não mais estarem participando das aulas. Parece ter havido, tão logo se deu o início das aulas, em final de março, assim que uma professora-alfabetizadora foi lotada na escola, assim como o coordenador pedagógico havia solicitado ao perceber demanda significativa de analfabetos procurando por se inserir no programa, um número maior de alunos que, logo nos primeiros encontros, acabou por desistir do processo<sup>104</sup>. Assim, ao que parece,*

---

<sup>104</sup> Nesse ponto, vale mencionar que não constitui enfoque de nossa pesquisa os motivos que levam a essa evasão; no entanto, parece importante que sejam realizadas, também na Linguística Aplicada, pesquisas movidas pelo interesse em compreender esse movimento.

*passados os primeiros dias, os alunos foram abandonando o curso por razões diversas, muitas delas não identificadas pela gestão local* (Diário de Campo – 08 de setembro de 2011. Nota n. 66).

Restavam, assim, quando da nossa inserção na turma, menos de um mês depois do início do processo, apenas alunos já com histórico de escolarização. Esses podem ser *divididos* em dois grupos: um conjunto de alunos que davam continuidade a um processo de escolarização iniciado no ano anterior, e outro grupo de alunos que já haviam estudado na mesma escola em outros momentos ou eram egressos do ensino regular, no caso dos mais jovens.

Por vezes, observamos o coordenador e a professora responsável pela turma comentando sobre os contatos telefônicos feitos com os desistentes e o retorno obtido. Muitas vezes, os alunos que se evadiram, após esse primeiro momento ou ao longo do primeiro semestre letivo, justificaram tal evasão por motivos de natureza laboral ou de saúde, mas sempre referiam a intenção de retornar à turma em breve, coisa que não presenciamos acontecer.

A evasão dos alunos de EJA é, na verdade, um complexo construto social e individual, na medida em que estão relacionadas à desistência do processo educativo questões de diferentes ordens. Pode constituir uma das nuances da evasão o papel do professor, como representante do grupo escolarizado, no sentido de conferir ou não aos sujeitos participantes das interações a identidade institucional de aluno (KLEIMAN, 2001b). Souza e Mota (2007), ancoradas no pensamento de Bourdieu (1998), afirmam que o espaço social é criado pelas vozes que nele operam, construídas pelo *habitus* de cada grupo social durante o processo de formação do indivíduo, ao mesmo tempo em que transcende a sua história pessoal ao ser receptor da herança cultural da sua comunidade social. Essas vozes, ainda segundo as autoras (2007), são organizadas em padrões de produção e recepção, mas também de opressão – repressão e emancipação.

Assim, parece claro que, em se tratando do movimento de evasão na EJA, está implicado um conjunto de fatores de diferentes naturezas, no qual, ao que tudo indica, perpassam questões de identidade. Isso é perceptível na importância que o estabelecimento de relações nesses espaços parece ter, como exemplifica o registro de campo a seguir: (67) [...] *Eu* [participante E. durante a aula] *gosto* [de estar na escola] *porque os professores são legais, brincam e conversam... Não é como nas outras escolas. As minhas amigas* [colegas

de escola] *também são divertidas, nós nos visitamos aos domingos* (Diário de Campo – 10 de maio de 2011. Nota n. 67).

Nas duas notas de campo que seguem, (68) e (69), retomamos falas expressivas de questões identitárias envolvidas nesse processo de continuidade/evasão desses alunos de EJA. Já registramos essas falas em recorte analítico anterior; voltamos a elas, aqui, para tratar de evasão. A primeira delas, uma fala do coordenador pedagógico da escola sobre retorno de alguns alunos à classe de *primeiro segmento*, e, a segunda, uma fala do aluno, mencionado no relato do coordenador.

(68) *Esses alunos [quatro no total] já estavam no segundo segmento, mas precisaram voltar. Já tinham feito pesquisas e tudo lá, mas tivemos que colocá-los de volta na turma de primeiro segmento. Para nós, isso é um problema porque eles pensam que estão regredindo. Nós tentamos explicar que [tal situação de retorno] é para que eles tenham mais atenção à escrita e leitura, mas às vezes eles não entendem. Só o L. [aluno que não integra diretamente o grupo de participantes dessa pesquisa] que voltou porque não se deu bem na outra turma. Quando os três [colegas do ano anterior] voltaram para a alfabetização, ele ficou sozinho lá, não se enturmou, não vinha mais quase para a escola, então achamos melhor ele estar aqui no primeiro segmento* (Diário de Campo – 24 de maio de 2011. Nota n. 68).

(69) *Eu não gostava [da turma de segundo segmento], era chata. Legal mesmo era a turma do ano passado, né E.? [interpela colega que voltou com ele para o primeiro segmento, por razões diferentes] A gente ria um monte, conversava, brincava, era bem legal... Agora que eles botaram nós nessa, tá bom também* (Diário de Campo – 24 de maio de 2011. Nota n. 69).

Em nosso entendimento, os relatos tomados como notas de campo remetem diretamente ao conceito de identidade, implicado no fenômeno da evasão: não se identificar com o grupo pode ser um poderoso fator em favor do abandono do processo de escolarização, sobretudo nesta fase da vida em que os alunos tendem a ser mais sensíveis à necessidade de compartilhamento identitário, dado o fato de suas representações de mundo já terem sido em boa medida consolidadas, quer sob o ponto de vista ontológico, quer sob o ponto de vista axiológico.



Durante nossas vivências na escola, percebemos, como evidencia a discussão realizada sobre essa temática, serem constantes e comprometidos os empreendimentos da escola, bem como da gestão municipal desse processo, no sentido de tentar diminuir a evasão tão referida nos documentos parametrizadores e nos trabalhos sobre EJA. As ações dessa natureza, no entanto, como demonstram os dados, não dão conta da questão pelo grande número de fatores nela implicados. São fatores de natureza identitária, laboral, geográfica, familiar, financeira etc.. Tais fatores, em alguma medida, acabam por remeter à afirmação de Stromquist (2005, p. 315) de que as necessidades de sobrevivência surgem, em determinados entornos, como parece ser o caso de grande parte dos alunos dessa comunidade escolar, “[...] com urgência muito maior e vêm muito antes de qualquer necessidade educacional”. A evasão é, sem dúvida, tema pulsante em todos os níveis de que se compõe o ensino endereçado a essa parcela da população.

Além da questão da evasão escolar amparada pelo projeto *Nenhum a menos*, há outro projeto em coocorrência e que acaba também por evidenciar outra grande preocupação da rede no que compete às ações educativas cujo enfoque está na EJA: o incentivo à leitura de livros e à utilização da biblioteca da escola. O projeto *Livro como Lazer* é apresentado pelo caderno (FLORIANÓPOLIS, SME-DEC, 2008) como uma iniciativa de registro dos títulos utilizados pelos alunos como leitura, sem que se considerem aqueles que são utilizados para as atividades escolares. O objetivo é, de acordo com o documento, aumentar o número de livros tomados emprestados na biblioteca pelo aluno da EJA. Tal documento, para ancorar essa iniciativa, traz os números da França, cuja média anual informada era de sete livros por habitante em 2008, enquanto no Brasil era 1,7 títulos, incluindo livros didáticos,

Na unidade escolar onde essa pesquisa foi realizada, a biblioteca conta com vários tipos de materiais: livros, dicionários, enciclopédias, revistas, DVD's etc.; no entanto os alunos parecem utilizá-la como local de estudo, pelo silêncio, ou com vistas a selecionar materiais durante o processo de pesquisa. Essas visitas parecem, ainda, partir sempre de uma iniciativa por parte dos professores, o que sugere que, nesse contexto, a ida à biblioteca é uma *prática de letramento* (STREET, 1988; 2000; 2003) escolar, cuja função específica é a pesquisa de conteúdos escolares, não grassando esse comportamento entre os alunos como uma possibilidade de acesso a materiais de leitura com outras finalidades.



Imagem 10: Biblioteca escolar  
Fonte: Geração de dados da autora



Imagem 11: Biblioteca escolar  
Fonte: Geração de dados da autora

Considerando a sala de aula especificamente, cabe retomar o fragmento (22), discutido no *capítulo 7*:

- (22) [Sobre a quantidade de livros lidos ao longo desse ano] *Eu já li uns vinte, quase. Pego emprestado da minha filha, ela compra, daí eu leio. Esse que eu terminei de ler agora de Sidney Sheldon, eu peguei [emprestado] de uma doutora que eu trabalho, daí [antes de acabar], esse Pássaros Feridos eu pedi emprestado dela também, até vou levar o outro, mas já pedi o outro semana passada emprestado. [Livros da biblioteca da escola] Não peguei ainda, mas a professora avisou que tem, que pode pegar. (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

Afora as questões identitárias implicadas nessa passagem, também já discutidas no referido capítulo, há uma relação estreita com os postulados de Kalman (2003) na medida em que existe, como adverte a autora, uma diferença fulcral entre as condições materiais para a prática da leitura e da escrita – a disponibilidade da cultura escrita – e as condições sociais (e, acrescentamos, institucionais, nesse caso) para fazer uso e apropriar-se delas – o acesso à cultura escrita. Dessa forma, embora os alunos, como evidencia (22), sejam *avisados* sobre a existência e a possibilidade de tomarem livros emprestados da biblioteca, não o fazem pela inexistência de *práticas* que ancorem tal

*evento* (STREET, 1988; 2003); ou por outro lado, há disponibilidade, mas não acesso efetivo à biblioteca (KALMAN, 2003) com o propósito no qual se baseia o projeto em questão, a leitura por fruição (GERALDI, 1997).

Além disso, estão subjacentes a esse amplo espectro, que compreende desde a idealização de um projeto por parte da rede com a finalidade de fomentar a leitura como fruição, até a construção ou não de *práticas* que ancorem um *evento* dessa natureza, as discussões sobre a dimensão intersubjetiva na formação de leitores, empreendidas por Freire (2009 [1982]), Gee (2004) e Britto (2006).

O cerne da discussão proposta por Freire (2009 [1982]), acerca da biblioteca escolar e, por implicação, da formação do leitor, está na compreensão crítica da alfabetização, que envolveria a compreensão igualmente crítica da leitura, e, também por implicação, a compreensão crítica da natureza institucional da biblioteca. Nesse sentido, o autor, com a rigidez de linguagem que lhe é peculiar, afirma que

[...] quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo [...] quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias (FREIRE, 2009 [1982], p. 27).

É flagrante na obra de Freire a compreensão de que ações dessa natureza não podem se dar *de cima para baixo*, ou seja, a implementação das práticas de uso da língua, que podem ou não resultar na formação de leitores, salvaguardadas as especificidades do tipo de leitores que programas com esse enfoque têm, se dão sempre num movimento de co-construção. Britto (2003) faz uma aguda denúncia contra comportamentos com essas intencionalidades redentoras, de *levar luz à escuridão*.

Freire (2009 [1982]) menciona, ainda, “[...] o caráter mágico emprestado à palavra escrita, vista ou concebida quase como uma palavra salvadora [...]”. Nesse ponto, há uma convergência bastante evidente com o pensamento de Barton (1994), quando esse autor aponta para a vigência, no senso-comum e em muitos programas em que a alfabetização é concebida em termos de acesso ao conhecimento e à

informação, como se isso se desse apenas pelo *mundo dos livros*, negligenciando outras formas de conhecimento e acesso a informação típicas desses contextos.

Com relação ao pensamento de Gee (2004), esse autor remete, num primeiro momento, a questões envolvidas no processo de aprendizagem ou não da leitura e da escrita. O estudioso adverte para o fato de a aprendizagem da escrita não ser uma atividade natural, biológica e inata, do mesmo modo que não é também um processo de instrução explícita; Gee (2004) a toma como um *processo cultural*, o que tem implicações nas dificuldades com a leitura enfrentadas hoje na/pela escola. Isso porque, a aprendizagem da leitura e da escrita ganha na escola natureza instrucional, sobretudo em se tratando das populações inseridas em entornos de baixos níveis de alfabetismo: nesses contextos, a apropriação dos usos da escrita tende a não se estabelecer como um processo *cultural*, vivenciado nas relações interpessoais que têm lugar no cotidiano.

Dessa forma, para os sujeitos que aprendem leitura como um *processo cultural*, esse processo tem raízes no lar, como uma prática que cresce e se instaura antes mesmo da escolarização; enquanto que sujeitos que não chegam à escola com essas vivências acerca da leitura e precisam aprender a ler como um *processo instrucional* estão em franca desvantagem em relação ao outro grupo (GEE, 2004), já que a formação do leitor tem imbricações muito estreitas com as relações intersubjetivas que o sujeito entabula em suas vivências cotidianas, não sendo possível conceber que uma aprendizagem/formação nesse nível se dê intrassubjetivamente na assepsia das relações sociais, assim como é vigente no ideário de muitos programas de alfabetização e de formação de leitores.

Britto (2003), a seu turno, atenta, num primeiro momento, para a diferenciação entre os processos de alfabetização e de formação do leitor. Segundo o autor, o sujeito a quem se dirigem as campanhas de incentivo à leitura é um sujeito que está, em tese, alfabetizado, mas que, por razões como falta de motivação, questões relativas ao acesso, modo de vida etc., não lê ou não faz leituras consideradas importantes para a cidadania, como o caso da leitura por fruição que o projeto em questão se propõe a fomentar. Estão implicadas na natureza dessas razões para a não leitura prototípica, como a esperada pelos programas de formação de leitores, relações intersubjetivas estabelecidas nas vivências cotidianas, as quais, mais uma vez, não se dão em um vácuo socioeconômico e político.

Embora não sejam observadas, nos documentos parametrizadores desse programa, remissões comumente propagadas em tais programas, tal qual adverte Barton (1994), ao afirmar que metáforas claras veiculadas nos meios de comunicação massiva justapõem *alfabetização* a outros termos negativos, como *fraqueza*, *criminalidade* e *doença*, entendemos que é inerente à natureza dos programas de incentivo à leitura por fruição uma associação isomórfica entre domínios da escrita, posse do conhecimento e leitura por prazer. Tal associação, muitas vezes, apaga as implicações socioeconômicas e político-culturais que elas trazem consigo e as quais fazem referência Gee (2004) e Britto (2003).

O caderno/documento parametrizador do ensino endereçado à EJA no município, ainda, elenca um rol de saberes a serem trabalhados nas turmas de *primeiro* e *segundo segmento*. Esses saberes podem ser resumidos em estímulo a pensar a vida e a realidade, formulação de perguntas, ouvir, falar, debater, produzir, ter iniciativa, trabalhar em grupo, escrever a partir dos próprios pensamentos, socializar, responsabilizar-se pelo presente e pelo futuro (FLORIANÓPOLIS, SME-DEC, 2008).

Na escola há uma tentativa de contemplar esse rol de saberes pela inserção dos alunos em eventos culturais de diferentes naturezas, uma espécie de *círculo de cultura* (FREIRE, 2009 [1982]). Para Freire (2009 [1982]), a principal contribuição de tais círculos está no fato de eles envolverem os alfabetizandos de modo que se sintam participando, na condição de *sujeitos*, de uma experiência efetiva. Isso é evidenciado pela preocupação por parte da gestão escolar com a participação dos alunos em eventos culturais extraescolares como demonstra o quadro a seguir:

---

#### **ATIVIDADES COLETIVAS**

---

Evento UFSC (Projovem/Bullyng)  
 Evento FITA na UFSC  
 I Amostra Cultural da EJA  
 Filme "A guerra do fogo"  
 Palestra "Semana do Meio Ambiente"

---

Quadro sinóptico 4: Participação em eventos extraescolares  
 Fonte: Construção da autora

Outro aspecto que caminha para a construção desses círculos de cultura (FREIRE, 2009 [1982]) são as oficinas que, num primeiro momento, serviram para suprir a falta da alfabetizadora, originada pelo revezamento dela entre as duas unidades<sup>105</sup>: Ingleses e Rio Vermelho<sup>106</sup>. Essas oficinas se deram na escola nas segundas, quartas e sextas-feiras, intercaladas com as aulas da alfabetizadora, nas terças e quintas-feiras. Tais oficinas são ministradas pelos professores do *segundo segmento* e têm como temas assuntos atinentes à área de especialidade de cada profissional. Essa atividade é amparada pelo documento parametrizador quando afirma que há “[...] necessidade de maior integração do I segmento com o II segmento. O planejamento deve ser realizado de forma a integrar as ações e conseguir que professores do II segmento participem de atividades com o I segmento” (FLORIANÓPOLIS, SME-DEC, 2008, p. 6).

O documento aponta, ainda, para a importância das oficinas no funcionamento dos núcleos, já que “[...] além de ser [serem] um excelente momento para lidar com conteúdos que se fazem necessários pela ótica tanto de alunos como de professores, é um instrumento que auxilia na transformação do ambiente do núcleo, trazendo diferentes opções de atividades” (FLORIANÓPOLIS, SME-DEC, 2008, p. 6). Tal esquema tem, em nossa compreensão, aspectos positivos e negativos. O aspecto positivo principal desse arranjo, a nosso ver, é o fato de os alunos terem contato com ‘conteúdos’ que antes não eram trabalhados em sala pela preferência/predominância do trabalho com linguagem, a saber: matemática, geografia, ciências etc.. O trabalho com tais conteúdos era alvo de solicitação por parte dos alunos como evidenciamos durante a nossa vivência nesse espaço escolar e como mencionamos anteriormente.

Quanto aos aspectos negativos de tal arranjo, é possível elencar principalmente dois problemas: (1) Os professores são professores especialistas de área e estão acostumados com ensino de segundo segmento; logo, não conhecem a realidade da turma, que é bastante heterogênea, nem os conhecimentos prévios dos alunos. Muitos professores que ministram tais oficinas não têm consciência das especificidades inerentes a uma turma de alfabetização de EJA. Entendemos que a ação nesse processo deveria contar com a presença da professora-alfabetizadora, se não por outras razões, pelo conhecimento

---

<sup>105</sup> As especificidades de tal revezamento da alfabetizadora foram explicadas no *capítulo 6*.

<sup>106</sup> Bairros do município de Florianópolis – reiteramos que este estudo se dá no Bairro dos Ingleses.

que ela tem da turma. (2) As oficinas são descoladas do restante do trabalho realizado na turma, assim elas não são concebidas à luz de um projeto de letramento; afiguram-se ‘soltas’, descontextualizadas e, afora o interesse dos alunos, elas acabam por não significar efetivamente para muitos deles a ponto de apreenderem o que foi trabalhado.

Acerca desse arranjo, em determinado momento do processo de adaptação da nova alfabetizadora,

(70) [...] *o coordenador pedagógico das duas unidades*<sup>107</sup>, *nas quais a alfabetizadora atua, referiu não ser favorável ao esquema de divisão da profissional; no entanto, ele não teve outra alternativa diante do que parece ter sido uma inflexibilidade da gestão educativa da rede municipal. É importante registrar que ele menciona ter feito pedido para que essa situação fosse revista junto a essa gestão* (Diário de Campo – 22 de junho de 2010. Nota n. 70).

Tais oficinas, numa outra mirada, parecem ser nodais quando tomadas à luz da metodologia de trabalho adotada no município de Florianópolis/SC, que se pauta na pesquisa. Isso porque elas poderiam se converter em momentos de trabalhos com temas específicos atinentes a cada pesquisa e, paralelamente, tratar de assuntos que tenham significação aos demais alunos. Na prática, como vimos, o movimento que origina essas oficinas não é esse.

As pesquisas, por outro lado, mantêm a premissa de que os próprios alunos definam o seu interesse no que compete ao aprendizado. Em relação a essa metodologia, o caderno apresenta um texto de Müller de Oliveira (2004) do qual emerge especialmente uma preocupação em não dicotomizar conhecimento legitimamente escolar de conhecimento não escolar:

Na experiência da pesquisa partimos do princípio de que cada um pode expressar quais são seus interesses, e esses interesses não serão desprezados: ‘Teu interesse vale, já o dela não vale. Se tu tens interesse por doenças, o teu interesse é legítimo, mas o dela por pagode não é legítimo. Tais problemáticas podem ser dar ou estar na escola, mas as problemáticas tais e tais

---

<sup>107</sup> Escolas que contam com Núcleo de EJA, uma delas localizada no bairro Ingleses, onde realizamos esta pesquisa, e a outra, no bairro Rio Vermelho, ambas no município de Florianópolis/SC.

não' (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2004 *apud* FLORIANÓPOLIS, SME-DEC, 2008, p. 38).

É apresentado no documento, ainda, um mapa conceitual que deve nortear toda a construção da pesquisa na escola (FLORIANÓPOLIS, SME-DEC, 2008, p. 25):

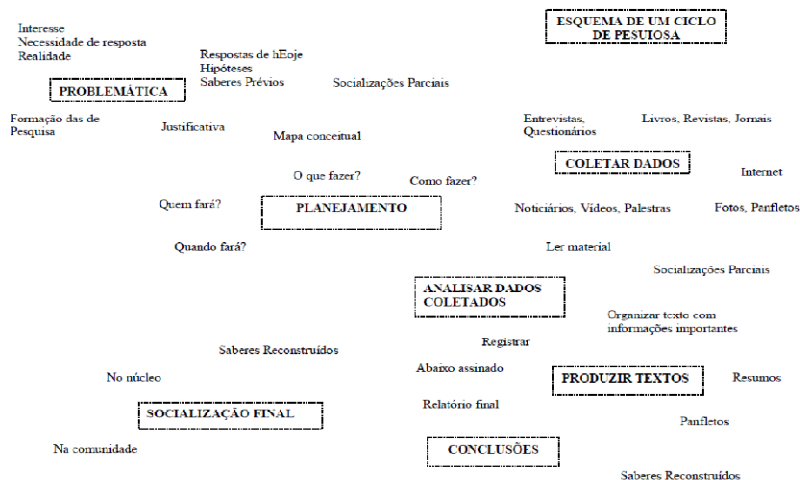


Imagem 12: Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos

Fonte: SME-DEC, 2008, p. 25

Parece-nos que essa metodologia se presta a um estímulo para o próprio reingresso à escola por parte dessa parcela da população, como evidencia o trecho que retomamos do *capítulo 8* desta dissertação:

(49) *Eu sempre tive vontade de voltar a estudar, mas claro que agora a dificuldade é diferente, claro que o que me incentivou mais é que agora é pesquisas; se for pra mim começar como é normalmente, inglês, português, química, essas coisas daí eu, lógico, vou me apertar bastante, mas não que eu não tenha vontade de estudar. Mas, graças a Deus, eu tô gostando, tô adorando...* (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).

As participantes de nosso estudo informam estarem aprendendo bastante com as pesquisas. Para elas, a pesquisa proporciona



oportunidade de saber mais, informar-se mais, estar na sala de informática e com isso aprender mais sobre o uso do computador, ir à biblioteca e manusear diversos suportes textuais (dicionários, enciclopédias, revistas etc.), ler materiais diferentes e aprender a selecionar a informação que responde às perguntas presentes no mapa conceitual. Tal metodologia de trabalho parece ser vista de forma enriquecedora pelas participantes desta pesquisa.

Interessa registrar que o primeiro semestre do ano letivo não foi pautado pelas pesquisas. Ao retomar as observações, depois do período de férias, contudo, a turma já contava com a alfabetizadora integralmente presente nas atividades e as atividades haviam sido convertidas ao trabalho com as pesquisas. Os conteúdos trabalhados em sala eram, então, os atinentes aos saberes necessários para a execução das pesquisas. Tais pesquisas se organizavam em torno de perguntas bastante ambiciosas. Havia, então, na turma, duas pesquisas acontecendo simultaneamente, cada qual contando com um grupo diferente de alunos.

A primeira delas contemplava a questão “Porque alguns homens são violentos com as mulheres?” e perpassava aspectos como a *Lei Maria da Penha* e *Sociedade Patriarcal*, entre outros enfoques. Contava, o grupo, com quatro alunos, dentre eles duas participantes de nossa pesquisa *E.* e *M.* *M.* atuava no processo de pesquisa e registro como uma espécie de gestora, aparentemente por dois motivos: possuir perfil pró-ativo e ter um domínio maior de leitura e escrita que os colegas.

A segunda pesquisa contemplava a questão “Por que os filhos são induzidos pelos pais a ingressarem em determinadas profissões?” e perpassava questões como ‘forma como se dá esse processo’ e ‘como os pais devem agir’, entre outros aspectos. O grupo contava com três alunos, dentre eles a participante de pesquisa *MG.* *MG.* demonstra interesse em realizar pesquisa com informantes pela escassez já prevista de material sobre o assunto, ao que é encorajada pela professora-alfabetizadora<sup>108</sup>.

---

<sup>108</sup> É importante informar que não foi possível registrar o desenvolvimento e a conclusão dessas pesquisas nesta dissertação, pela necessidade imposta em razão do tempo limite para a geração de dados – início de setembro.



Imagem 13: Caderno para registro de conteúdo atinente à pesquisa  
Fonte: Geração de dados da autora

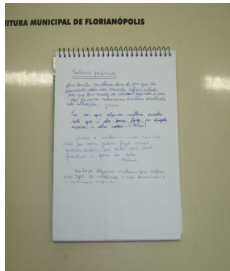


Imagem 14: Registro de conteúdo atinente à pesquisa  
Fonte: Geração de dados da autora

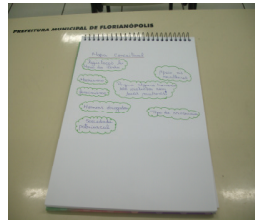


Imagem 15: Mapa conceitual de pesquisa realizado neste caderno  
Fonte: Geração de dados da autora

Entendemos que tal metodologia pode ter resultados animadores, ou seja, promover/facultar inserção em novos *eventos de letramento* e, por consequência, implementar os usos sociais da escrita, desde que a ação docente seja de fato consequente, no sentido de orientar os alunos-pesquisadores e intermediar o processo de pesquisa com vistas à apropriação do conhecimento. Faz-se necessário, ainda, que a ação pedagógica como um todo seja convergente, isto é, as pesquisas devem ser resultado do interesse dos alunos, do mesmo modo que o objeto da pesquisa deve interessar também aos demais alunos da comunidade escolar; as leituras devem ter relação com o tema da pesquisa, mas não devem perder de vista sua existência para além da esfera escolar; as oficinas devem significar aos alunos, e isso implica fazer sentido àqueles envolvidos diretamente na pesquisa que alimenta o tema de determinada oficina, devendo, portanto, contribuir para a pesquisa, mas também significar para os demais alunos da classe.

Nesse sentido, o trabalho com pesquisa pode promover um alargamento importante dos *eventos de letramento* dos quais tomam parte esses sujeitos, assim como a construção de novas *práticas de letramento*, visto que potencializar o uso do computador, informar-se, aprender a funcionalidade e ler textos em diferentes suportes, implicam *eventos de letramento* que facultam a construção de *práticas* no momento em que tais atividades ganham sentido na vida dos alfabetizandos.

Está presente, ainda, nesse documento, a importância da atenção ao desenvolvimento de autonomia em leitura e escrita por parte do estudante da EJA ao propor que “[...] há de se melhorar o processo de

adaptação da passagem dos alunos do primeiro segmento para o segundo, tendo em vista que a questão da autonomia ao ler e escrever ainda não está completa” (FLORIANÓPOLIS, SME-DEC, 2008, p. 6). Acerca da melhor *performance*, instigada pelo documento, na passagem dos alunos do *primeiro segmento* ao *segundo*, a nota de campo (71) é ilustrativa:

(71) *A turma nesse dia conta com um aluno do segundo segmento que traz um texto para ser submetido à leitura da professora-alfabetizadora I. O texto apresenta problemas de segmentação das palavras, de coerência e coesão etc.. A interferência da professora se atém a correções ortográficas. O aluno se constrange com o nosso pedido de registro fotográfico da produção e não o fazemos, então* (Diário de Campo – 13 de maio de 2010. Nota n. 71)

Assim como discutimos a partir das notas (68) e (69), são muitas as razões que determinam a permanência ou não dos alunos em determinado segmento, fatores esses identitários, relacionados ao desestímulo pela não evolução nos segmentos etc., o que pode resultar em algumas fragilidades no processo. Fragilidades essas materializadas na nota de campo (71). Apesar dos eventuais problemas de uma passagem indefinida aos segmentos, em nossa compreensão, ela é preferível quando está em risco a permanência ou não dos alunos no processo de escolarização, no entanto há de haver uma intermediação consequente por parte do professor ou, quando necessário, um trabalho da equipe de docentes em prol das apropriações/implementações necessárias em se tratando do desenvolvimento desses alunos.

Considerando, assim, esse complexo cenário que se desenha no espaço escolar em que se deu esta pesquisa, pela relação entre as bases parametrizadoras apregoadas pela rede, especificidades da comunidade escolar, a gestão do núcleo de escolarização, a ação docente e os alfabetizandos, buscaremos, na seção que segue, responder mais explicitamente aos desdobramentos da questão central que norteia o oitavo capítulo desta dissertação.

## 9.2 A CONFIGURAÇÃO/AÇÃO DO NÚCLEO DE ESCOLARIZAÇÃO: ATENDIMENTO OU RESSIGNIFICAÇÃO ÀS/DAS EXPECTATIVAS DISCENTES?

A escola, como já pontuamos em capítulo destinado à metodologia neste estudo, conta com biblioteca, sala informatizada, auditório e demais especificidades infraestruturais. A sala de aula destinada à turma de EJA *primeiro segmento* conta com alfabeto na parede, livros de literatura infantil, mapas e atividades realizadas pelos alunos das turmas do contraturno, do que são exemplos cenas a seguir, capturadas no processo de geração de dados de pesquisa.



Imagem 16: Livros de literatura infantil

Fonte: Geração de dados da autora



Imagem 17: Atividades realizadas por outra turma no contraturno

Fonte: Geração de dados da autora



Imagem 18: Atividade realizada por outra turma no contraturno

Fonte: Geração de dados da autora

A turma autointitulada *Revolucionários*<sup>109</sup> restringe sua produção em aula a envelopes e cadernos individuais mantidos em uma caixa. Essa caixa é itinerante, ou seja, em havendo necessidade de troca de sala, por diferentes razões, a caixa é levada com os alunos. A imagem que segue corresponde a essa mesma caixa.

<sup>109</sup> Cada turma de EJA na escola, tanto de *primeiro* quanto de *segundo segmento*, possui um nome escolhido pelos próprios alunos que a compõem. Esse nome funciona como identificação do grupo de alunos e é adotado em lugar dos números habitualmente utilizados para tal nas escolas.



Imagem 19: Caixa onde são guardadas as produções dos alunos da turma

Fonte: Geração de dados da autora

Os envelopes, mantidos na caixa, são espécies de *portfólios* nos quais cada aluno, após a personalização desse mesmo material, guarda os trabalhos realizados em sala que serão ou não validados como HPE's.



Imagem 20: Envelope (*portfólio*) onde são guardadas as atividades (especialmente HPE's)

realizadas por cada um dos alunos

Fonte: Geração de dados da autora



Imagem 21: Envelope (*portfólio*) onde são guardadas as atividades

(especialmente HPE's)

realizadas por cada um dos alunos

Fonte: Geração de dados da autora

Os cadernos consistem em diários individuais onde cada aluno deverá fazer, ao final de cada aula, um registro por escrito. Além disso,

o documento parametrizador do programa (FLORIANÓPOLIS, SME-DEC, 2008, p.7) pontua a importância dos registros em diário pessoal, afirmando:

É inquestionável o valor dos diários individuais dos alunos. No entanto, transformar esses momentos em situações significativas é um objetivo para cada núcleo. Produzir esse diálogo escrito que seja capaz de auxiliar na criação e manutenção dos vínculos com os alunos, que facilite a percepção do conhecimento trabalhado, que explicita as dificuldades, angústias e anseios é uma tarefa difícil sem dúvida. Porém as vantagens são muito grandes e a colaboração de todos é muito necessária.

Durante nossa vivência na escola, o diário individual não pareceu ser uma prática incorporada e significativa pela/para a turma. Exemplos disso são os diários individuais de duas das participantes de pesquisa com comportamentos antagônicos diante da prática, aos quais correspondem as imagens que seguem.



Imagem 22: Diário individual da participante *M*.

Fonte: Geração de dados da autora

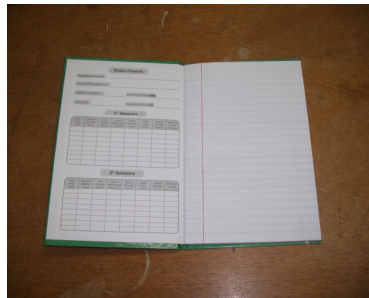


Imagem 23: (Ausência de) Registro em diário individual da participante *M*.

Fonte: Geração de dados da autora



Imagem 24: Diário individual da participante E.

Fonte: Geração de dados da autora

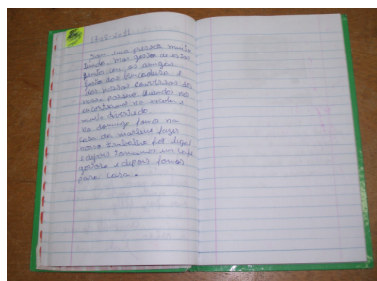


Imagem 25: Registro em diário individual da participante E.

Fonte: Geração de dados da autora

No diário de *M.* percebemos que a escrita no diário não constitui efetivamente uma prática para a aluna. Já no diário de *E.*, observamos registros que nos remetem mais a um componente de fruição<sup>110</sup> dessa prática do a um componente pedagógico propriamente dito. A nota de campo que segue é ilustrativa desse comportamento.

(72) *No começo, eu ‘ai meu Deus do céu, o que vou escrever nesse diário?’, aí eu escrevia as coisas do dia, daí foi uma coisa que eu aprendi, porque eu nunca na minha vida tinha feito diário, aprendido diário (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

Entendemos como central ao processo de alfabetização a promoção de situações variadas de escrita, em que os alfabetizados possam interagir efetivamente pela escrita, compreendendo suas diferentes finalidades e é isso que parece acontecer em (72), quando a escrita, nesse caso, presta-se a outra finalidade que não pedagógica, como discutimos no capítulo 7 deste estudo. As produções de texto dos alunos focalizam às HPE's, gênero tipicamente escolar e instituído como avaliação no contexto desta pesquisa. Outra prática é a solicitação da escrita de parágrafos argumentativos sobre texto trabalhado em sala,

<sup>110</sup> Transcrição dos escritos nessa página do diário: “Sou uma pessoa muito tímida. Mas gosto de estar junto com as amigas. Gosto das brincadeiras e das nossas conversas dos nosso passeio. Quando nos encontramos na escola é muito divertido. No domingo fomos na casa da M. fazer nosso trabalho foi legal e depois tomamos um café gostoso e depois fomos para casa”.

muito provavelmente pela compreensão docente de que a dificuldade em uma escrita desse tipo seja menor em comparação a um texto inteiro pelo fato de o processo de apropriação da escrita estar ainda em construção. Em nosso entendimento, faz-se necessário o trabalho com textos, quer seja na leitura ou na produção textual, tal qual eles circulam em sociedade, o que não ocorre com HPE's e parágrafos.

Há, ainda, a necessidade, nesses contextos, de implementação da compreensão leitora desses alunos e do entendimento dos diferentes tipos de suportes e leituras realizadas – para se informar, para deleite, para instrução etc. (GERALDI, 1997). Vimos muitos movimentos por parte da segunda alfabetizadora em direção à potencialização da compreensão leitora por parte dos alfabetizandos, como registra a nota a seguir.

- (73) *A segunda professora-alfabetizadora traz textos escritos com atividades de interpretação (Anexo G). Os textos têm temática comum, uma interface entre desmatamento e urbanização, como propõe a professora. Um dos textos está sob forma de poesia, é um poema; o outro texto está sob forma de prosa. A professora aborda essa diferença. Ambos estão lado a lado na folha, descolados do suporte. A condução das atividades que ela traz por escrito (Anexo H) segue um padrão de tentativa de discussão oralmente sobre as possíveis relações entre os textos, seguida de um comando de leitura dos enunciados e resposta das questões. Apenas dois alunos conseguem proceder à leitura dos enunciados e precisam de ajuda da professora que lê as alternativas para responder às questões. Aos demais alunos, a professora lê e explica o comando de cada uma das questões várias vezes e, no entanto, eles não conseguem executar as atividades. Ela recua, recolhe a atividade e parte para o trabalho com um poema de Mário Quintana sobre a cidadezinha. Os alunos leem em silêncio, ela lê a eles, eles leem em voz alta, ela torna a ler, até que, pelas discussões, eles pareçam ter compreendido minimamente o teor do texto. Em seguida, a professora sugere que eles produzam individualmente um poema tratando da sua cidadezinha ou seu bairro e façam um desenho sobre isso. Os alunos realizam a atividade. Leem os poemas em voz alta, comentam, batem palmas. A atividade é muito bem sucedida. Antes disso, inclusive da produção dos poemas, os alunos pintam a figura da cidadezinha que aparece ao lado do poema – ranço, a nosso ver, da abordagem infantilizada a que estavam acostumados.*



Em (73), observamos a prevalência de materiais avulsos, aspecto discutido no *capítulo 7* deste estudo. Observamos, também, que o empreendimento no sentido de fomentar a compreensão leitora dos alfabetizados não é bem sucedido, a exemplo de outros episódios. Isso pode ser explicado pela não significação para os alunos dos materiais escritos trabalhados nessa aula e das atividades relacionadas a eles, talvez por tais materiais terem sua circulação restrita à esfera escolar, como ocorre tipicamente com os textos vinculados nos livros didáticos, o que parece ser o caso desses textos e dessas atividades pela configuração prototípica sob a qual se revelam.

Há, no entanto, uma preocupação docente em manter na ação pedagógica um olhar culturalmente sensível (ERICKSON, 1989), visível no momento em que a professora recolhe a atividade e propõe outra que esteja mais adequada à demanda. Essa sensibilidade às vivências dos alunos é tema fulcral também na obra freiriana. Para o autor, a leitura da palavra, da frase, da sentença, não pode significar uma ruptura com a “leitura” do mundo. A leitura da palavra deve ser a leitura da ‘palavramundo’. No pensamento de Freire (2009 [1982]), o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo deve estar sempre presente no processo.

Essa segunda atividade parece-nos bem sucedida. Os alunos a realizam e produzem um texto que se relaciona com o local onde vivem, sobre o qual querem *falar*, ou seja, a atividade suscita a hibridização entre os universos *local* e *global* defendida por Street (2003). Convergente com essa concepção, o ideário freiriano, como acabamos de mencionar, advoga em favor da consideração das vivências dos alunos, ao que os estudos do letramento acrescentam a importância da “[...] focalização do local, para além das condições sociais e econômicas, o modo como a cultura escrita circula, é apropriada e constitui as relações sociais nesses contextos” (VÓVIO, 2010, p. 108), tal qual já mencionamos aqui.

A ação em direção à implementação da compreensão leitora realizada pela docente não avança provavelmente pela concepção que subjaz à idealização do trabalho. A grande maioria dos textos que ancoram a ação docente tem sua existência circunscrita à esfera escolar, logo não reverbera para a dimensão extraescolar, o que pode ser explicado à luz do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). Tal modelo, como discutimos anteriormente, se caracteriza pela (tentativa de) dissociação das dimensões social e política nas práticas de leitura e escrita. Essa dissociação entre a escrita, a leitura e os aspectos sociopolíticos solidifica falsas concepções, como a pseudoneutralidade

do ensino, o entendimento de leitura e escrita como sistemas independentes e fechados em si mesmos e a supervalorização da escola no processo de ‘aquisição’ de ‘altos níveis de letramento’, reproduzindo, em alguma medida, a cultura de grupos dominantes.

Nesse sentido, Corti e Vóvio (2007) afirmam que são estratégias fundamentais nessa etapa de apropriação/implementação dos usos da escrita a exposição dos educandos a variados textos e situações de produção e a análise e reflexão sobre tais textos. Não bastando, assim, a observação e a cópia deles e, sim, que eles sejam alvo de reflexão mais ampla, como, por exemplo, sobre o tipo de letra, se há imagens ou não e qual a finalidade delas, quais os recursos linguísticos utilizados (termos, expressões, palavras, tom formal ou informal etc.), onde foi publicado, entre outras questões. Assim, há que se associar, pelo menos, minimamente, o texto à esfera de circulação, ao suporte; enfim, à natureza das relações interpessoais que ele institui na vida humana (BAKHTIN, 2003 [1952/53]), condição irrevogável para que os *eventos de letramento* propostos na escola reverberem fora dela, ou, em se tratando de nossas questões de pesquisa, condição irrevogável para que o processo de escolarização ressignifique *práticas de letramento* dos alunos.

À luz do contexto descrito e considerando especificamente as expectativas das alunas participantes desta pesquisa, que, como discutimos no *capítulo 8*, são, basicamente, de duas naturezas: implementação dos saberes, com uma relação, no entendimento das alunas, muito estreita com os *conteúdos* tipicamente escolares e intenção profissional, quer seja pela continuidade dos estudos e, com isso, formação profissional específica ou possibilidade de realizar concursos, ou, ainda, pela possível ascensão ou ocupação a/de outras atividades profissionais, legitimadas socialmente, entendemos que a escola, dentro do seu escopo, contempla essas expectativas. Isso se dá na medida em que, paralelamente ao trabalho metodologicamente embasado nas pesquisas, que, salvaguardados os eventuais arrevezamentos, implementam os saberes dessas participantes, ainda que esses tenham implicações circunscritas à dimensão escolar, os *conteúdos* tipicamente escolares são trabalhados durante as oficinas e a ação docente endereçada às questões linguísticas.

Quanto à questão profissional, há que se fazer uma remissão ao pensamento de Graff (1994). Nele, é central a questão de que a alfabetização por si só não gera necessariamente o progresso, pessoal ou social, isso porque os usos e as funções da escrita diferem muito de sociedade para sociedade e entre os grupos sociais. Entretanto, para as

finalidades informadas por essas mulheres parece que o pré-requisito é a certificação da escolarização (ensino médio completo, para o caso dos concursos que *M.* deseja realizar e para o ingresso no ensino superior, no caso de *E.*) e isso, necessariamente, passa pela escolarização. Nesse sentido, sim, novamente dentro de seu escopo, a escola atende às expectativas das participantes. O que parece demandar novos estudos é a natureza dessas perspectivas, em que medida elas não são mero reflexo de concepções escolarizantes historicamente instituídas.

Pensando no papel do núcleo de escolarização no que compreende essas expectativas, ou seja, se ele assume como papel o atendimento das expectativas das alfabetizandas e/ou propõe-se a ressignificá-las, retomamos o trecho (63) focalizando essas questões:

- (63) *Eu sempre trabalhei com criança, cuidei de criança, na igreja trabalhei com criança, tudo isso já vem de muito tempo, sabe? Eu tinha aquele desejo, assim, 'o que eu podia fazer assim pra trabalhar, assim, esse dom pra trabalhar com criança, o que eu podia fazer pra trabalhar mais assim com criança?' Só que eu não entendia bem assim. Daí a minha filha falou 'a mãe podia fazer alguma coisa, assim, pra mãe estudar e fazer pedagogia'. Depois que eu comecei a estudar, eu comecei a pensar, assim, 'como é que eu podia fazer pra me formar e trabalhar com criança?' E brotou mais quando eu comecei a estudar porque agora eu sei que eu vou ter um jeito, assim, que eu possa me formar em alguma coisa. A única coisa que eu não entendia bem é como a EJA, eu queria aprender mesmo, que eu achava que eu ia aprender logo era a matemática, o português, que eu ia já entrar naquilo que eu parei, mas quando eu cheguei aqui foi tudo diferente, foi logo com pesquisa, os outros tipos de matérias né então eu achava que fosse... Mas agora eu tô acostumada, tá bem legal, tá bem bom, tô aprendendo, já aprendi bastante assim coisas que eu não sabia. (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

O fragmento (63) converge com a valoração dos saberes tipicamente escolares evidenciada no capítulo 7 e retomada no capítulo 8. Aponta, entretanto, para ressignificação das expectativas primeiras frente ao processo, ou seja, a reinserção escolar ressignifica não só a compreensão do ensino centrado nos saberes prototípicos da escola, na medida em que *E.* já considera *legal, bom* e diz estar *aprendendo bastante* com o trabalho pautado metodologicamente na pesquisa, que secundariza os conteúdos tipicamente escolares, mas os contempla,

como compreende melhor o processo de formação em profissões de nível superior, o que a instiga a dar continuidade aos estudos.

Tal continuidade, não necessariamente até o nível superior, é defendida por Stromquist (2005) como basilar para que a alfabetização tenha êxito efetivamente. Para essa autora, a *alfabetização* não pode ser compreendida como um construto a ser adquirido e sem que esse fenômeno seja tomado em uma perspectiva processual, sob pena de resultar em fracasso. Freire (2009 [1969]) defende, também, que uma das grandes premissas que garante aos sujeitos a sua permanência na condição de alfabetizados e uma das grandes lacunas existentes nos programas de alfabetização é a falta de preocupação e estímulo a continuidade do processo educativo.

O trecho (74) também evidencia um movimento de ressignificação a partir do retorno à escola:

(74) [...] *agora [depois que retomou o processo de escolarização] que nem ,assim, eu tô pensando pro ano que vem, conforme as condições, no centro, como a minha filha que mora fora, ela morou um ano aqui, ela fez o segundo e terceiro graus [anos do ensino médio] aqui em um ano, mas claro que daí tu tem que ir todos os dias e também tu teria que pagar, mas eu vou pensar e talvez eu vou começar uma coisa, assim ,pra tentar um dia fazer o concurso, porque o meu objetivo um dia é de tentar fazer. Eu sempre tive esse objetivo de um dia ter uma coisa melhor (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

Nesse excerto, é vivível que tal retorno fomentou em *M.* o interesse em dar continuidade aos estudos e, com isso, ter a possibilidade de realizar concursos, o que poderia significar ascensão profissional. A questão da paridade entre escolarização e progresso social e pessoal foi discutida anteriormente a partir de Graff (1994).

Aspecto interessante do eixo das aulas no contexto dessa pesquisa e que pode contribuir para possíveis ressignificações dessas expectativas é a centralidade na prática de discussões acerca de temas variados, muitas vezes com remissões expressivas ao senso-comum e às experiências de vida dos adultos. O quadro sinóptico que segue trata justamente da recorrência e dos temas de tais discussões. Julgamos necessário, considerando os objetivos que movem uma ação pedagógica dessa natureza, apresentar também, em tal quadro, o material de apoio que ancora tais discussões.

<b>DISCUSSÕES</b>	
<b>Tema discussão</b>	<b>Apoio da discussão</b>
Bullyng	Palestra
Projovem	Palestra
Greve dos professores	Mídia
Pesca artesanal da tainha	Vídeo
Florestas e urbanização	Textos
Cidadezinha	Poema
Cordéis	Livros/Contação/Novela
Moradores de rua	Mídia/Texto
Autoconhecimento	Letra de Música
Fenômeno natural	Texto/Conhecimento de mundo
Persistência	Texto/Relato experiências

Quadro sinóptico 5: Discussões empreendidas na classe de alfabetização  
 Fonte: Construção da autora

O fato de essa prática ser centrada na oralidade, mas estar, em alguma medida, ancorada em material escrito, constituindo, dessa forma, *evento de letramento* que se institui na interface entre oralidade e escrita, havendo maior ou menor prevalência de uma ou de outra modalidade, mas consistindo em um imbricamento entre a linguagem escrita e a falada (BARTON; HAMILTON, 2000), pode ser nesses espaços uma estratégia bastante favorável no que compete ao aprendizado de forma geral e mais circunscritamente às ressignificações possíveis nesse espaço. Isso porque, o alfabetizando, como afirmam Kleiman (2001b) e Souza e Mota (2007), sofre um processo que consiste na passagem da tradição oral para o mundo da escrita. Essa prática pode ser, portanto, o ponto de convergência entre essas tradições, oral e escrita, e promover ressignificações substanciais, já que permite ao alfabetizando olhar a cultura à luz dos seus referenciais de mundo, dos seus saberes prévios e se posicionar efetivamente diante deles, já que isso se dá, nesse caso, via oralidade.

Há que se ter atenção, num fazer pedagógico desse tipo, à não hierarquização dos conhecimentos da cultura escrita em relação aos conhecimentos desses sujeitos que se ancoram na oralidade. Tais interações podem ressignificar ou não as expectativas quanto ao processo, desde que haja uma ação pedagógica que intermedeie a compreensão leitora e a relacione às impressões dos alunos, facultando ou não esse movimento.

Freire (2009 [1982]), sobre o papel do professor no processo de intermediação, reforça que o fato de o alfabetizando necessitar de ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa que essa ajuda deva anular a sua criatividade e a sua responsabilidade no processo de construção dos saberes. O autor (2009 [1982]) afirma, ainda, a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou “astutas” e negando, dessa forma, a pretensa neutralidade do processo que empreendem.

O excerto, em (75), ao contrário dessas questões defendidas por Freire (2009 [1982]), traz à tona algumas compreensões de leitura e escrita que perpassam o processo de escolarização quando tomado à luz do *modelo autônomo de letramento*:

(75) [...] *escrevo muito. Geralmente eu passo com o lápis e a caneta na mão. Escrevo coisas da minha cabeça, mas são coisas que existem. [MG. pensando, enquanto escreve] ‘Será que, se eu colocar uma coisa aqui nesse papel vai fazer diferença? Será que isso aqui pode ser levado pra frente?’ Eu escrevo coisas da minha imaginação. (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

*MG.* parece não compreender bem, ainda, as diferenças entre os suportes e as finalidades da escrita, mas começa a perceber que a escrita deve ter alguma função social. Quando a aluna relata o que pensa ao escrever, ela sugere estar se referindo ao interlocutor potencial do seu texto (GERALDI, 1997), ou, por outro lado, sugere-nos que lhe interessa que alguém mais leia seu texto, que não só a professora o faça com o objetivo de pontuá-lo como HPE. O fato de o ensino, sob vários aspectos, ainda se pautar no *modelo autônomo de letramento* e, em decorrência disso, grassar entre essas alunas uma concepção de escrita escolarizada, baseada em conceitos de *certo* ou *errado* e em produções e leituras avulsamente tomadas, em detrimento dos aspectos interativos do texto, promove alguns arrezamentos na compreensão das finalidades da escrita, como evidencia a nota de campo a seguir

(76) *Eu me sinto mais segura, de vez em quando eu me sinto até escritora (risos). Agora que eu tô no colégio, eu olho assim e digo ‘ah isso aqui eu tenho que corrigir’. Já me sinto até professora daí: ‘Isso aqui eu tenho que fazer aqui, ah mas isso aqui tá errado, ah esse eu não tenho certeza’, e assim vô*

*indo, vô aprendendo* (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).

Nesses contextos metodológicos, contudo, a apropriação da modalidade escrita da língua promove, senão outros ganhos, uma melhora significativa na autoestima desses sujeitos, visto que representa autonomia e independência para eles. Ribeiro (2004, p. 15) pontua as representações favoráveis que mesmo um domínio bem restrito de leitura e escrita conferem aos homens e afirma: “[...] para quem só sabe assinar o nome, esse saber ainda hoje pode ser valioso, no mínimo, para livrá-lo da vergonha de ter que marcar seus documentos com uma impressão digital”. Obviamente que se trata, no que respeita ao exemplo dado pela autora, de um domínio muito limitado da escrita considerando que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, mas mesmo assim tal ato pode ter funções cotidianas bem práticas, do mesmo modo que o uso de leitura ou escrita em contextos bem específicos como anúncio de emprego, caderno pessoal de anotações (RIBEIRO, 2004). O excerto em (77) exemplifica essa discussão:

(77) [...] *ainda que eu sempre também tentei analisar meus documentos, antes, na real, eu era uma pessoa frustrada sim, eu acho que todas as pessoas que não tiveram estudo são sim, porque pega um documento assim, que nunca viu na vida e diz ‘meu Deus, o que quer dizer isso?’ Eles vão ter que perguntar pra pessoa que tá sentada do lado, pro amigo, pra outra pessoa, e se a pessoa te diz errado, ou qualquer coisa assim, então estudar mudou muito, me fez mais segura de mim mesma, tá firme, até com menos vergonha, porque antes de estudar, eu tinha vergonha de não saber como as outras pessoas, que a gente se sente meio... ‘E se eu falar aquilo e não é assim?’ ‘E se a minha pronúncia não tá certa? Tá errada? O que que faço? A gente tá sempre com aquele sentimento que vai gerando uma frustração, uma dor, uma tristeza. Acho que uma tristeza porque cada vez que tu precisar ler um documento, assinar um documento, tu vai ter dúvida se vai perder ou não, será que aquilo que botou tá certo, tá errado. Então isso daí é muito complicado. Às vezes, tu assina uma coisa e tu não sabe o que diz duas ou três cláusulas e tu já tá mal, tu não sabe, tu não estudou, a dor de cabeça de noite... ‘Será que deu tudo certo? Será que eu não vou perder?’ Daí assim tu fica meses, até que tu vê que passou tudo e que não vai acontecer. Mas é complicado,*

*a pessoa precisa da leitura e da escrita sim. (MG., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

Não podemos, no entanto, perder de vista que é na significação da vida cotidiana dessas pessoas adultas que a alfabetização ganha sentido, e essa atribuição de sentido é que viabiliza a permanência desses indivíduos na condição de *alfabetizados*. Importa nesse sentido registrar que programas de alfabetização têm, na maioria das vezes, formato e duração sintética, não dando conta por si sós das muitas demandas colocadas na vida moderna, especialmente em contextos urbanos. De todo modo, “[...] habilidades de leitura e escrita, mesmo que limitadas, certamente têm alguma serventia para quem as possui, nem que seja apenas um valor simbólico” (RIBEIRO, 2004, p. 15), o que não nos exime de nosso papel no processo de alfabetização de facultar a apropriação/implementação efetivas dos usos da escrita.

Considerando, especificamente, as demandas impostas por uma sociedade centrada na escrita, interessa retomar (17), (35), (38) e (39).

(17) *Não tenho [computador em casa], só a minha filha tem. Uso computador só na escola. Ela já tentou me ensinar, é que às vezes ela me xinga um pouquinho e eu desisto (risos). Uso na escola, mas tinha que ter mais, porque às vezes, quando a gente precisa, não tem o professor que daí eles tão atendendo mais gente ou eles próprios tão fazendo algum trabalho no computador, às vezes eu quero uma ajuda de um, daí eles só dão um sinalzinho ali disso e daquilo e deixam a gente pra trás, então... Mas eu quando estou lá eu mexo, mesmo que eu saio, mexo em tudo, dá tudo errado, mas ao menos eu tô tentando mexer sabe? Mas eu acho que tinha que ter uma aula só de computador. Se eu tivesse computador em casa e soubesse usar... Que nem agora os meus trabalhos [os textos relacionados com a pesquisa] eu vou ter que pedir pra minha filha fazer porque a professora também tá tumultuada, daí eu perguntei pra ela se eu podia pedir pra ela me ajudar... E se eu soubesse mexer no computador, eu podia fazer, não precisava pedir pra ela fazer, se eu soubesse perfeitamente... Pra estudo era muito bom (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

(35) [pagamento de contas] *Quando o meu marido tá aí, às vezes ele sai pra ter o que fazer... mas senão também eu gosto, daí eu saio gosto de pagar... Mas é tudo junto. No caixa eletrônico, eu não pago porque é difícil [risos] eu não sei*



*mexer... Não me sinto segura, é que às vezes até que eu vou ler o que é pra fazer já saiu do ar, fechou... Na lotérica, é tranquilo. Se eu precisar ir no banco, vou no banco. Já sacar dinheiro no caixa eletrônico, sozinha não, eu sempre peço ajuda, mas eu sempre me cuido muito quando for pra digitar a senha... Eu deixo pra elas me ensinarem as coisas do básico, mas na senha essas coisas eu faço tudo sozinha... (M., entrevista realizada em 07 de agosto de 2011).*

(38) *Eu tenho muita dificuldade assim no texto, eu tenho muita dificuldade. Fazer um resumo, um texto pra mim eu tenho dificuldade. [...] Na vida, eu tenho dificuldade, por exemplo, se eu tivesse que fazer uma carta sobre um problema na geladeira, mas eu tenho um pouco de dificuldade, eu até poderia fazer, mas eu tenho dificuldade (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

(39) *Fazer HPE's tá ainda meio dificultoso, porque, por exemplo, tem que ler fazer um resumo né, assim aquele resumo, porque eu leio e já me esqueço. Como começar uma frase, eu também acho dificultoso. Na leitura e na escrita, [a escola] ajudou bastante, porque eu não tinha assim aquela agilidade para escrever. Eu sei que a minha letra não é bonita, mas assim, às vezes, eu pensava 'eu tenho que começar a praticar com alguma coisa assim', porque às vezes até pra escrever o nome, pra assinar um documento, às vezes eu assinava assim tudo torto, mas eu assino assim bem melhor, eu aprendi na escola (E., entrevista realizada em 12 de agosto de 2011).*

Esse conjunto de passagens imediatamente anterior trata de limitações que as próprias participantes informam ter, ainda, quanto ao uso da escrita. Algumas dessas limitações têm um componente adicional, o imbricamento entre escrita e tecnologia, como no caso de (17) e (35), nos quais *M.* alude a dificuldades importantes no uso de computador e caixa eletrônico. Do mesmo modo que tais tecnologias têm potencializado as demandas por leitura e escrita, é certo que o avanço tecnológico permite usos diferentes da escrita, a exemplo de *e-mail* ou “torpedo” em lugar de telefonema, e de *chats* em lugar de reuniões presenciais, entre outros. Tais possibilidades, porém, só se configuram efetivamente como *opções* se o sujeito for alfabetizado de fato e tiver acesso efetivo a essas tecnologias e, com isso, puder optar pela modalidade que melhor lhe convier (KLEIMAN, 2001a), o que, ao que parece, não é o caso dessas senhoras.

Vóvio (2010), numa outra perspectiva acerca dos usos da escrita, atenta, ainda, para o fato de existirem formas locais de uso dessa modalidade da língua conhecidas pelos habitantes, mas que não são claras para educadores, gestores e pesquisadores. Assim, é preciso identificar os significados atribuídos pelos sujeitos que as praticam, incorporando aos processos educativos uma variedade de práticas e de acervos que comumente não tem espaço nesses lugares, mas que são úteis em outros contextos. Isso, no entanto, não implica atribuir caráter utilitário aos programas de alfabetização ou dicotomizar os universos *local* e *global*, já que práticas situadas estão também inseridas no espectro social mais amplo, se não por outras razões, porque o compõem.

Enfim, o programa institucionalizado que enfocamos, nesta pesquisa, incide sobre as *práticas de letramento* das senhoras participantes do estudo? Entendemos evidente um *movimento* de mudanças nos espaços em que vivenciamos as experiências que compuseram esta dissertação. Parece haver, em determinadas ocasiões, ações marcadamente escolarizantes caracterizadas pelo *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), a exemplo de atividades avulsas, textos tomados fora de seus suportes, focos na correção gramatical descontextualizada, denegação de uma ação pedagógica mais rigorosa quanto à sistematicidade das ações docentes e itens afins. Por outro lado, vivenciamos ações que buscam ressignificação desse quadro, a exemplo do enfoque nas pesquisas e nas oficinas, ainda, em nossa compreensão, em busca de delineamentos mais efetivos, mas uma evidente movimentação em favor do processo de construção de sentidos nas ações de alfabetismo. Trata-se, a nosso ver, de um percurso que precisa se consolidar sob novas bases, o que demanda apropriação teórica por parte dos professores, tanto quanto um compromisso institucional mais efetivo com a organização dos processos: professores que sejam de fato permanentes nessas classes e que não tenham de se dividir em tantos núcleos e turmas; convergência no planejamento das ações, consistência teórico-metodológico e auscultação efetiva às *práticas de letramento* dos alunos, tanto quanto compromisso político com a crítica à macroestrutura social na qual se inserem ações dessa ordem.

Com relação às expectativas das senhoras, parecem se consolidar sobre representações prototípicas em relação aos processos educacionais, reproduzindo formações discursivas historicamente consolidadas e, em boa medida, ancoradas no *modelo autônomo de letramento*. Diante do encontro com essa realidade, passamos a nos perguntar: Não estaríamos nós em busca de representações sobre os usos

da escrita que convergissem com os *noossos* construtos pessoais sobre esses mesmos usos? O que esperávamos encontrar na hipotética variabilidade de perspectivas dessas senhoras, variabilidade que não emergiu ao longo dessas vivências? Reiteramos, aqui, o que colocamos no fecho do *capítulo 7*: Como poderiam essas senhoras ter expectativas em relação ao aprendizado de usos da escrita que envolvessem práticas que nunca foram por elas experimentadas? Ser-lhe-ia possível manifestar outras expectativas que não aquelas que aprenderam a repetir à luz do senso comum que torna a escola redentora de condições de vida menos favoráveis? Eis nossa inquietação ao final do estudo.

Caberia, então, diante desse quadro, a esse núcleo de alfabetização não apenas tentar responder a essas demandas prototípicas, mas ressignificá-las? Entendemos que sim, mas fazer isso exigiria do núcleo já ter consolidado uma nova visão de ensino e aprendizagem da língua materna, e entendemos estar esse núcleo – tanto quanto a maior parte das escolas no país – ainda em um movimento rumo a essa nova realidade: trabalhar efetivamente com as práticas sociais de uso da língua, com todas as contingências que isso requer, hibridizando de fato *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes* (STREET, 2003).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões empreendidas nesta dissertação buscaram contribuir com o campo dos estudos acerca das ações educativas escolarizadas, com vistas à alfabetização, endereçadas à parcela jovem e adulta da população. Nosso olhar, no entanto, procurou compreender a lógica sob a qual se instituem essas ações na perspectiva dos sujeitos alfabetizandos, focalizando, mais especificamente, o espaço e as representações da modalidade escrita da língua no cotidiano extraescolar e escolar de três mulheres moradoras de Florianópolis – SC, inseridas no mercado de trabalho e participantes do *Curso de Educação de Jovens e Adultos – I Segmento* da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Mesmo que grassem neste estudo observações e considerações no que concerne à gestão da rede municipal de ensino do município de Florianópolis/SC, dos documentos parametrizadores do programa em que se inseriram tais senhoras e do espaço escolar em que se deu a pesquisa, buscamos lançar nosso olhar analítico às questões efetivamente relativas aos usos da escrita dentro e fora da escola por parte das senhoras alfabetizadas. Importa o registro, aqui, que mantivemos essa nomeação – *alfabetizadas* –, ainda que se trate de mulheres que já manifestam domínios da escrita, porque entendemos ser essa a sua condição, digamos, *oficial*, de inserção institucional.

Buscamos, assim, tentar compreender como se caracterizam os usos sociais da escrita nos contextos extraescolar e escolar das alfabetizadas adultas participantes desta pesquisa, inseridas em uma sociedade grafocêntrica, bem como identificar quais as motivações de tais mulheres ao recorrerem a uma instituição escolar a fim de participarem de um programa de alfabetização, descrevendo analiticamente em que medida e/ou de que forma o programa de alfabetização do qual as alfabetizadas adultas participantes deste estudo tomam parte tem lhes facultado e/ou favorecido a construção de novas *práticas de letramento* e, por implicação, sua inserção em novos *eventos de letramento*.

À luz desses objetivos, empreendemos uma vivência de quase cinco meses no espaço escolar em que se deu a pesquisa, mais pontualmente, é claro, no que respeita à interação com as três senhoras participantes do estudo. Essa vivência acabou por gerar um conjunto de dados composto principalmente por notas de campo, entrevistas gravadas e imagens fotográficas. Muitas questões poderiam ser respondidas a partir dos dados: a configuração teórica e metodológica do

programa; os fazeres docentes em espaços de EJA sob duas óticas diferentes, visto que ao longo do processo houve substituição da professora alfabetizadora; a convergência do espaço escolar em prol da aprendizagem; a questão da evasão escolar etc.; no entanto, como já mencionamos, constituíram nosso eixo analítico os usos da escrita na dimensão extraescolar e escolar das alfabetizadas.

Importa retomar sinteticamente, à guisa de considerações finais, cada uma das perguntas que guiaram nosso olhar no processo analítico, bem como seus desdobramentos, a partir do que elencaremos as contribuições desta pesquisa que consideramos mais relevantes ao processo de alfabetização. Kleiman (2001b) atenta para o fato de que estudos dessa natureza podem se constituir como fonte e instrumento para a elaboração de modelos e programas locais e para a formação e educação continuada de alfabetizadores de adultos, que tanto poderiam disseminá-los como construir conhecimentos a partir deles.

O caminho teórico construído, com vistas a compreender esse universo complexo em que se insere a EJA – quer seja historicamente, quer seja relativamente às iniciativas educativas e aos indicadores sociais –, enfocou as questões relacionadas diretamente a ações educacionais institucionalizadas endereçadas a essa parcela da população; logo, dadas em espaços escolares. Com esse enfoque, recorremos a teorias de Haddad e Di Pierro (2000), Galvão e Soares (2010), a indicadores como Inaf (2009) e IBGE (2010), a documentos parametrizadores de iniciativas educativas voltadas a jovens e adultos, entre outras fontes. Observamos a partir dessas discussões que, mesmo sendo o êxito de Santa Catarina superior ao da maioria dos estados brasileiros no que se refere à alfabetização de adultos, o desempenho do estado ainda está aquém das expectativas oficiais e caminha para uma *performance* de inclusão efetiva dessas pessoas no processo de alfabetização, pensando na apropriação/implementação dos usos da escrita desses sujeitos.

Considerando a heterogeneidade que é inerente a esses espaços educacionais pela dimensão social e cultural múltipla dos sujeitos que neles se inserem, julgamos pertinente contar com as teorias sobre *letramento*. Não seria possível um estudo dessa natureza, sem que fossem considerados os *eventos* e as *práticas de letramento* dos quais tomam parte essas mulheres, os *modelos de letramento – autônomo e ideológico* – que subjazem às ações educativas escolarizadas, o conceito de *letramentos* que procura dar conta da heterogeneidade de usos da escrita, e, por fim, do *letramento* numa relação de continente da

*alfabetização*. Contamos, assim, com construções teóricas de Hamilton, Barton e Ivanic (1993), Street (1984; 2003), entre outras.

Procuramos empreender, ainda, uma análise que contemplasse as questões de acessibilidade social, identidade e empoderamento por observarmos que, para além de um *modismo*, essas questões são latentes nos espaços educacionais. O que houve, é certo, foi ainda um movimento muito inicial, de nossa parte, na compreensão dessas questões. Pareceu-nos evidente, no entanto, ser inviável, considerando a linha teórica à qual nos filiamos, proceder a um percurso analítico, com o enfoque que se converteu este estudo, sem considerar as questões de inclusão/exclusão, o preconceito historicamente construído e perpetuado nos contextos sociais, as questões identitárias envolvidas nos processos de *aculturação* a que são submetidos alfabetizando adultos em programas dessa natureza etc. Contamos, para tal, com postulados teóricos de Graff (1994), Vóvio (2010), Britto (2003), Kalman (2003), entre outros autores.

Ocupou-nos pensar, a partir desse complexo espectro envolvido em processos de alfabetização de pessoas jovens e adultas, sobre a natureza das ações pedagógicas endereçadas à EJA. Para isso, contamos com a ampla discussão de Freire (2009 [1982]; 2009 [1969]), a partir de sua experiência com processos educativos voltados a essa parcela da população, Vóvio (2010), Kleiman (2001a, 2001b, 2001 [1995]), entre outros estudiosos, diante do que concluímos não ser mais possível empreender ações educativas desse tipo sem que se considerem as vivências dos sujeitos alfabetizando.

Assim, a primeira das questões que moveu nosso olhar analítico foi: **Como se caracterizam os usos sociais da escrita nos contextos extraescolar e escolar das alfabetizadas adultas, participantes desta pesquisa, inseridas nos contornos grafocêntricos das vivências sociais em Florianópolis – SC?** Foram descritos os usos escolares da escrita, empreendidos pelas senhoras participantes de pesquisa, os quais parecem se caracterizar por uma dimensão ainda bastante artificializada, restrita ao ambiente escolar, não raro com componentes de infantilização ou com aproximações demasiadamente amplas no que respeita ao senso comum, rarefazendo a escrita. Vimos, por outro lado, um movimento em busca de novas configurações, aproximações com o ideário teórico dos *gêneros discursivos* (BAKHTIN, 2003 [1952/53]) e um trabalho ainda inicial com as novas tecnologias. Trata-se, em nosso entendimento, de propostas didático-pedagógicas em um movimento de mudanças em relação à tradição escolarizante, mas ainda distante de configurar de fato uma ancoragem em um novo ideário.

O primeiro dos desdobramentos dessa questão que nos ocupou foi: **De quais eventos de letramento tais senhoras participam em seu dia-a-dia?**. Em resposta a essa questão, discutimos implicações conceituais relacionadas ao que vimos chamando de *pragmatismo estreito* e *dimensão ontológica da subjetividade*, com vistas a explicar a divisão substancial nos usos cotidianos da escrita por parte das participantes deste estudo. Paralelamente, pareceu-nos nodal nessa discussão acerca dos usos as questões de *disponibilidade* e *acesso* a materiais escritos (KALMAN, 2003). Além disso, constituiu fator importante na análise o fato de as três senhoras já possuírem algum domínio da escrita, mesmo que em diferentes níveis, quando da inserção em esfera escolar, na medida em que a implementação dos usos da escrita promovida pela escola pareceu não ter reverberado efetivamente nas atividades cotidianas mais elementares, ou seja, o que parece ser central quando da análise dos dados gerados é a não ampliação das *práticas de letramento* por parte da escola no que concerne às esferas de atividade humana extraescolares, visto que, no discurso das alunas, não parece figurar nenhum indício de processo de ressignificação efetivo de suas *práticas de letramento*.

Os dois últimos desdobramentos dessa primeira questão que balizaram nosso processo analítico foram **De que eventos de letramento, recorrentes e significativos no cotidiano extraescolar, essas mulheres informam não tomar parte pelo não domínio da escrita? Que implicações pessoais e sociais, segundo elas, essa eventual exclusão traz consigo?**. Há, no relato das participantes, no que diz respeito aos *eventos de letramento* recorrentes e significativos do cotidiano, dificuldade/impossibilidade de inserções que obedecem a duas frentes, a saber: os *eventos de letramento* relacionados ao que temos chamado de *pragmatismo estreito* e os *eventos de letramento* da dimensão extraescolar que têm, em alguma medida, relação direta com a esfera escolar. Interessante considerar que a não informação por parte dessas mulheres de dificuldades/limitações no que implica *eventos de letramento* que se relacionam com as *essencialidades humanas* de forma geral não significa que tais circunscrições não existam. O que acontece nesse ponto é que não nos parece possível, em uma segunda mirada, que elas refiram limitações em *eventos* dessa natureza se não os experienciaram.

A segunda questão que, por sua vez, dirigiu nossa análise foi: **O que motiva as mulheres envolvidas neste estudo a recorrerem a uma instituição escolar a fim de participarem de um programa de alfabetização?**. Nesse sentido, o anseio por retorno à escola por parte



delas parece tê-las acompanhado ao longo de toda a vida, no que vemos implicada uma representação favorável do processo primeiro de inserção escolar. O abandono da escola naquele momento de suas vidas parece suscitar um movimento de culpabilização atribuída a diferentes agentes que não os sociais mais amplos. Figuram entre as participantes motivações de *foro íntimo*, individual (KLEIMAN, 2001b) – representação favorável do processo primeiro de escolarização ainda na infância e que inculca nos sujeitos uma vontade de retorno à escola que perpassa a vida toda, ou a busca por algumas horas de relaxamento – e de *foro externo*, social (KLEIMAN, 2001b) – vivência estrita com alfabetizado, anseio por potencialização das habilidades interacionais e do repertório lexical e gramatical. As implicações econômicas e profissionais do reingresso escolar, ainda que presentes, parecem ser secundárias.

No primeiro desdobramento dessa questão buscamos responder: **Que demandas são depreensíveis nessa motivação?** Tais demandas são eminentemente familiares, sociais e profissionais. Familiares, visto que parece ser fulcral a interveniência que o contato estreito com familiar alfabetizado (MACIEL; LÚCIO, 2010) tem no processo de retorno à escola por parte dessas alfabetizadas; sociais, na medida em que, assim como afirma Stromquist (2005), a busca por reinserção escolar é também uma tentativa de preencher necessidades concernentes aos seus papéis sociais e identitários; profissionais, por fim, implicadas nessas, obviamente, estão demandas sociais mais amplas, que se materializam no momento em que a intenção de ascensão profissional sabidamente perpassa a escolarização, mesmo que aqui estejam imbricados outros fatores, alguns deles de natureza mais ampla (GRAFF, 1994).

O último desdobramento dessa segunda questão que norteou nosso processo de análise é: **Quais são as expectativas dessas mulheres acerca do processo de alfabetização no qual buscaram se inserir?** As expectativas informadas por essas três mulheres dão conta de aspectos bem pontuais. Relacionam-se com potencialização dos saberes, com uma interface estreita com os saberes escolares (português, matemática, geografia etc.), e com as possíveis significações da escolarização no âmbito profissional, ou seja, que a *conclusão dos estudos* poderia significar a possibilidade de ocupação em atividades laborais legitimadas socialmente.

A terceira e última questão que conduziu nossa análise é: **Em que medida o programa de alfabetização do qual as alfabetizadas adultas participantes deste estudo tomam parte tem lhes facultado**

**e/ou favorecido a construção de novas práticas de letramento e, por via de consequência, sua inserção em novos eventos de letramento?.**

No espaço escolar, observamos uma preocupação latente com a evasão na EJA. Esse é, sem dúvida, um assunto que deve ocupar os estudiosos do tema, na medida em que qualquer ação educativa necessita invariavelmente de participação sistemática nas atividades escolares por parte dos alunos, para que de fato haja um processo de apropriação/implementação dos usos da língua. Outro aspecto que pareceu estar relacionado diretamente com a construção de novas *práticas de letramento* e com a inserção em novos *eventos de letramento* por parte dessas alfabetizandas é um movimento em construção ainda no espaço escolar no sentido de atentar para a necessidade de apropriação/implementação dos usos da língua que transcendam a esfera escolar.

Os desdobramentos dessa questão - **Como se configura o núcleo de escolarização em questão para atender às expectativas dessas mulheres em relação ao processo de alfabetização? Esse núcleo de escolarização assume como papel atender a expectativas dessas alfabetizandas e/ou propõe-se a ressignificar essas expectativas? Em que medida e de que forma?** – foram discutidos em uma única seção pela relação muito estreita como essas questões se visibilizaram no processo de geração de dados, do que são exemplos os excertos a ela atinentes. O que nos pareceu central à luz desses desdobramentos foram as ressignificações das expectativas das alunas em direção à continuidade dos estudos defendida no ideário freiriano e corroborada por Stromquist (2005). A importância da continuidade do processo de escolarização por parte dos alfabetizandos está no fato de a manutenção da condição de alfabetizados depender da significação que as apropriações adquirem para tais sujeitos, o que para os autores assume uma perspectiva processual e que pode ser alimentada pela permanência na escola.

Entendemos que nossa contribuição é ainda embrionária. Urge debruçarmo-nos sobre as questões envoltas no universo da EJA com o propósito de pensar os aspectos sociais envolvidos nos muitos imbricamentos que constituem a área, como a questão da evasão, da formação docente, das bases metodológicas e pedagógicas sobre as quais se alicerçam as ações educativas endereçadas a essa parcela da população etc. O propósito deste estudo, a nosso ver, foi alcançado na medida em que pudemos experienciar que, assim como afirma Stromquist (2005), os programas de alfabetização muitas vezes não obtêm o êxito esperado pela incoerência entre os ambiciosos propósitos

das ações que derivam nesses programas, das bases teórico-metodológicas sobre as quais eles são construídos e as reais necessidades de apropriação/implementação dos usos da língua por parte desses adultos.

Não advogamos em favor, nesse ponto, obviamente, de que essas necessidades devam conferir aos programas um caráter utilitário (VÓVIO, 2010), mas que devam atender aos dois desdobramentos que são inerentes aos seres humanos: as questões pragmáticas implicadas na inserção desses sujeitos em uma sociedade centrada na escrita e as questões relacionadas às essencialidades humanas, tão esquecidas nos processos educativos, de forma geral.

Nossa contribuição, assim, converge com um interesse, que tem dimensão política, já que os processos educativos são fundamentalmente políticos (FREIRE, 2009 [1982]), ou por outra, com uma intenção, de que as considerações aqui levantadas reverberem efetivamente nos espaços educativos destinados à alfabetização de jovens e adultos. Isso porque, entendemos que é nosso papel facultar as apropriações/implementações dos usos da escrita, o que move de fato a ação docente, nesses espaços em que a escola, tal qual propõe Kleiman (2001 [1995]), é a principal agência de letramento.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetizar sem “ba-bé-bi-bó-bu”: uma prática possível?. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 89-108.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1929]. p. 279-326.

BALTAR, Marcos Antonio Rocha. **Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais**. In: Silvana Serrani. (Org.). Letramento, discurso e trabalho docente. Vinhedo: Horizonte, 2010.

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. A construção da identidade de alfabetizadoras em formação. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 49-70.

BARBOSA, Maria Luiza Rosa; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Domínio dos princípios do sistema alfabético por parte de alunos alfabetizados com base nos postulados de Emília Ferreiro. **Revista Olho de Boto**, ano 2, n. 2, Santarém, janeiro de 2011, p. 59-82.

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BARTON, David.; HAMILTON, Mary.; IVANIC, Roz. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr 2007.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 5-21.

\_\_\_\_\_. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Massagão. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2 ed. São Paulo: Global, 2004, p. 47-64.

\_\_\_\_\_. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Uma discussão sobre implicações das fronteiras do conceito de *letramento***. Florianópolis, 2011 (mimeo.).

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 6, n. 2 (1-15), jul/dez 2009.

\_\_\_\_\_; PEDRALLI, Rosângela. **Entre as essencialidades ontológicas e o pragmatismo estreito**: uma reflexão sobre os estudos do letramento no universo de alfabetizando adultos. Florianópolis, 2011 (mimeo).

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; GONÇALVES, Fernanda Cargin; PEDRALLI, Rosângela; CHRAIM, Amanda Machado. **Alfabetização**: um breve registro sobre bases teórico-metodológicas do ensino e da aprendizagem da modalidade escrita da língua. **Programa Pró-letramento**. Florianópolis, 2010.

CORTI, Ana Paula; VÓVIO, Cláudia Lemos. **Jovens na alfabetização: para além das palavras., decifrar mundos**. Brasília: Ministério da Educação/Ação Educativa, 2007.

DEHAENE, S. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

DIAS, Sabatha Caboia. **O ato de ler e a sala de aula**: concepções docentes acerca dos processos de ensino e aprendizagem da leitura nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de Florianópolis. Dissertação de mestrado em andamento. Florianópolis, UFSC, 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emilia**: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.

ENNE, Ana Lucia S.. **Redes de Memória e História na Baixada Fluminense: práticas discursivas, processos de configuração e reconfiguração das identidades sociais**. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). **Para além da identidade**: fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ERICKSON, F. **Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza**. In: WITTROCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II**: metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2. ed., 2004.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. Entrevista à revista Nova Escola. **Nova Escola**. São Paulo, edição 162, maio de 2003.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto. Alegre: Artes Médicas, 1985.

FISCHER, Steven. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos?. **Presença Pedagógica**, v. 9, n.50, mar/abr 2003.

\_\_\_\_\_. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação** (UFSM), v. 32, p. 21-40, 2007.

FRANCO, Ângela. **Metodologia de ensino da Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Lê, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009 [1982].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009 [1969].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006 [1996].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [1990].

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.



GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3 ed. Belo Horizonte: 2010, p. 27-58.

GEE, James Paul. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. Londres: Routledge, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. SP: Martins Fontes, 2002.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **La costruzione del Partito Comunista**. Turim: Einaudi, 1971.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 014, p. 108-130, mai/ago 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro (trad.). Rio de Janeiro: DP&A, 2006 [1992].

\_\_\_\_\_. **Identidade cultural e diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 24, 1996, p. 68-75.

HALTÉ, J. F. **O espaço didático e a transposição** (L'espace didactique et la transposition). *Pratiques*. Metz: Siège Social, n.97-98, p. 171-192,

juin 1998. Fórum Linguístico, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008 [1998].

HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz. **Worlds of Literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltda., 1993.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwel, 2001 [1982], p. 318-342.

HENRIQUES, Ricardo; IRELAND, Timothy. A política de educação de jovens e adultos no governo Lula. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2005, p. 347-361.

IPM – Instituto Paulo Montenegro & Ação Educativa. **9º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: avaliação de Leitura**. São Paulo: IPM / Ação Educativa, 2009.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, enero-abril, Vol. VIII, n. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, 2003, p. 37-66.

\_\_\_\_\_. **Sabero lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura com mujeres de Mizquic**. México: UNESCO; Siglo XXI, 2004.

KATO, Mary A. **O mundo da escrita**. 9 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas, SP: Mercado dos Letras, 2001 [1995], p.15-64.

KLEIMAN, Angela B. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. **Projeto Temático Letramento do Professor**, 2007.

\_\_\_\_\_. Os usos sociais da escrita e a educação inclusiva no Brasil. **II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva - Palestras**, p. 84-101, 2001a.

\_\_\_\_\_. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.2, p. 267-281, jul/dez 2001b.

\_\_\_\_\_. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: Signorini, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. New York: Oxford University Press, 2008 [1998].

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino?. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: 2010, p. 77-116.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LUCIO, Iara Silva. O analfabeto e o alfabetizado: a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Letramento e competência comunicativa: a aprendizagem da escrita. **Videoconferência preparatória para o 3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, SESI Minas, 2003.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (org.). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida no **Seminário “Alfabetização e letramento em debate”**, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

OLABUENAGA, Jose I. Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p. 93-118.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS-ARAÚJO, Ivoneide Bezerra. Projetos de letramento e formação de professores de língua materna. Natal: EDUFRN, 2011.

PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2007.

RIBEIRO, Vera Massagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez 2002.

RIBEIRO, Vera Massagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009a.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: COSTA, Jorge Campos; PEREIRA, Vera Wannmacher (Org.). **Linguagem e cognição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 49-59.

\_\_\_\_\_. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: a resignificação do conceito. In: VÓVIO, Claudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis (Org.). **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2005, p. 87-95.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004 [2003]. p. 89-114.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. **Palestra proferida na FAE UFMG** – “Sexta na Pós”, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 [1998].

SOUZA, Janine Fontes de; MOTA, Kátia Maria Santos. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, set/dez 2007, p. 505-551.

STREET, Brian. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a **Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'**, outubro de 2003.

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

\_\_\_\_\_. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.) **The written world: studies in literacy thought and action**. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STROMQUIST, Nelly P. Convergências e divergências na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, p. 301-320, jul/dez 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006b.

TINOCO, Glícia Azevedo. Mundos de letramento de professores em formação no agreste norte-rio-grandense. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p. 63-89.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual na disciplina de Língua Portuguesa**: concepções de professores de terceiro e quarto ciclos de

ensino fundamental nas escolas da rede estadual de Florianópolis, SC. Dissertação de mestrado em andamento. Florianópolis: UFSC, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1984].

VÓVIO, Cláudia Lemos. Outras perspectivas sobre a alfabetização de pessoas de jovens e adultos. In: SERRANI, Silvana (org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, Editora Horizonte, 2010, p. 100-115.

\_\_\_\_\_. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. I, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

VÓVIO, Cláudia; DE GRANDE, Paula. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 51-70.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**. New York: Cambridge University Press, 2006 [1998].

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

### **Referências on-line**

[www.ibge.gov.br/servidor\\_arquivos\\_est/](http://www.ibge.gov.br/servidor_arquivos_est/).

[www.ipm.org.br/.../inaf\\_brasil2009\\_relatorio\\_divulgacao\\_final.pdf](http://www.ipm.org.br/.../inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf).

[www.enem.inep.gov.br/enem.php](http://www.enem.inep.gov.br/enem.php).

[www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf).

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>

[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/pba\\_passo\\_a\\_passo.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/pba_passo_a_passo.pdf)



## ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Federal Santa de Catarina  
 Centro de Comunicação e Expressão  
 Departamento de Língua e Literatura Vernáculos  
 Curso de Letras - Português



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO<sup>111</sup>

As informações que recebi sobre o estudo **“Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar”** foram suficientes para o meu entendimento sobre a pesquisa. Ficaram claros, para mim, quais são os objetivos do estudo, os passos a serem realizados, as garantias de que meus dados serão mantidos em sigilo e de que terei explicações quando for necessário. Ficou claro, também, que minha participação é livre de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer momento. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar essa participação a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo.

Assim, assino este documento, que foi escrito e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Assinatura do aluno

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Fone: ( ) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Assinatura da pesquisadora

<sup>111</sup> Este termo foi lido em voz alta às participantes, uma vez que não tínhamos conhecimento prévio sobre as habilidades de leitura delas.

ANEXO B – Entrevista realizada com vistas a definir participantes da pesquisa



Universidade Federal Santa Catarina  
 Centro de Comunicação e Expressão  
 Departamento de Língua e Literatura Vernáculas  
 Curso de Letras - Português



**USOS SOCIAIS DA ESCRITA EMPREENDIDOS POR ADULTOS  
 ALFABETIZANDOS EM PROGRAMA EDUCACIONAL  
 INSTITUCIONALIZADO: DIMENSÕES EXTRAESCOLAR E  
 ESCOLAR**

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Quanto tempo você está no EJA alfabetização? \_\_\_\_\_

Estudou antes? Quantos anos? Ensino regular? EJA?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Qual a constituição familiar? Marido [ou esposa]? Filhos? Outros membros?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Escolarizados? Ocupações profissionais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Casa própria? Endereço. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Trabalha? Qual a atividade? No Norte da Ilha? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais as outras atividades que você realiza além de escola e trabalho? Vai à igreja? Pratica algum tipo de atividade esportiva? Está engajado em algum grupo?

\_\_\_\_\_

Observações \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO C – Eixos para entrevista realizada na casa das participantes



Universidade Federal Santa de Catarina  
 Centro de Comunicação e Expressão  
 Departamento de Língua e Literatura Vernáculas  
 Curso de Letras - Português



### **USOS SOCIAIS DA ESCRITA EMPREENHIDOS POR ADULTOS ALFABETIZANDOS EM PROGRAMA EDUCACIONAL INSTITUCIONALIZADO: DIMENSÕES EXTRAESCOLAR E ESCOLAR**

#### **1ª parte – Motivações, expectativas, objetivos etc. com relação ao processo de escolarização**

1 Você já esteve na escola em outro momento, quando criança. Na sua estada anterior na escola, você aprendeu a ler e a escrever? Se sim, você gostava de ler e escrever? Como foi esse processo?

2 O que fez com que voltasse à escola depois de tantos anos? Quais foram os motivos? Relacionavam-se com trabalho, família, pessoais, etc.?

3 Quais eram as suas expectativas em relação a resultados/ganhos/aprendizagens/mudanças a partir da realização desse curso e da aprendizagem da escrita quando você ingressou/começou? Relacionavam-se com trabalho, família, pessoais, etc.?

4 As expectativas continuam as mesmas?

5 Elas estão sendo atendidas? Em quê? Por quê? De que forma?

6 Que importância, na sua opinião, tem o estudo nos dias de hoje?

#### **2ª parte**

##### **Usos da escrita na escola**

1 Que usos da escrita você faz na escola? Acha que são úteis fora da escola?

2 Comente as dificuldades que você ainda tem quanto ao uso da escrita na escola.

3. Solicitar cadernos, trabalhos (para xerografar).

##### **Usos extraescolares da escrita**

###### **Esfera Domiciliar**

1 Você usa computador? Para fazer o quê? Se não, por que não tem ou por que não consegue?

2 Você costuma pagar alguma conta de sua casa e/ou da família? Onde você paga?

- 3 Você costuma ir ao banco, lotérica, cartório etc.? Para quê?
- 4 Você usa o caixa eletrônico para depositar ou receber dinheiro? Se não, por que não necessita ou por que não consegue?
- 5 Procura ofertas ou promoções em folhetos e jornais?
- 6 Você faz as compras de supermercado em sua casa? Como você escolhe o produto? Pelo preço, pela marca, pelas propagandas etc.? Como identifica as marcas? Lendo? Pela embalagem? Verifica a data de vencimento dos produtos que compra?
- 7 Na sua casa, você costuma copiar receitas? Alguém copia para você? Você tem livros de receita ou receitas encontradas em embalagens ou revistas? Ou você não segue receitas e lembra dos passos sem recorrer a escrita?
- 8 Você costuma anotar recados?
- 9 Você lida com os documentos de sua família? Ou alguém faz isso para você? Como? (Certidão de nascimento, escrituras, carteiras de vacinação, documentos religiosos....)
- 10 Em casa, você costuma ler? Que materiais?

*Livros.* De que tipo? Com que frequência?

Tais livros, você toma emprestado com conhecidos, na escola, em bibliotecas ou compra?

*Revistas:* De que tipos? Com que frequência?;

*jornais:* Quais? Com que frequência?;

*Bíblia:* Com que frequência?;

*receitas culinárias;*

*rótulos de produtos;*

*listas de compras;*

*informações na televisão;*

*correspondências;*

*recados;*

*ler cartas de amigos e familiares;*

*e-mails:* Com que frequência?

*números de telefone.*

- 11 Em casa, você costuma escrever?

*receitas culinárias;*

*bilhetes;*

*diários;*

*tarefas escolares;*

*textos/relatos para entregar à professora;*

*cópia de reportagens;*  
*listas de compras;*  
*escrever cartas para amigos e familiares;*  
*e-mails;*  
*números de telefone;*  
*não escrevo nada. Por quê?*

### **Esfera laboral**

1 Em seu local de trabalho, você precisar ler? Quais os tipos de leitura?

*Receitas culinárias;*  
*rótulos de produtos;*  
*listas de compras;*  
*envelopes de correspondência;*  
*bilhetes com orientações de trabalho;*  
*recados;*  
*recibos;*  
*cheques;*  
*cadastros/formulários;*  
*pedidos;*  
*catálogos;*  
*e-mails;*  
*números de telefone;*  
*endereço das residências dos clientes;*  
*nomes das ruas;*  
*bilhetes deixados pelos clientes;*  
*bilhetes dos pais;*  
*eventuais receitas médicas de tratamentos que as crianças estejam fazendo;*  
*indicações de tratamentos por médicos.*

2 Em seu local de trabalho, você precisa escrever? Quais os tipos de escrita?

*Recados;*  
*listas de compras;*  
*relações de materiais;*  
*relatórios;*  
*recibos;*  
*instruções de trabalho;*  
*notas fiscais;*  
*etiquetas de preços;*  
*pedidos;*  
*cadastros dos clientes/formulários;*  
*e-mails;*  
*números de telefone;*  
*bilhetes aos pais das crianças;*

*datas e horários dos próximos agendamentos dos clientes;  
controle dos valores recebidos ou a receber.*

3 Você conta/solicita ajuda de alguém próximo para fazer alguma dessas atividades?

4 Você considera que aumentou o uso da escrita depois do regresso à escola? De que forma? O que não fazia antes, no trabalho, e faz agora?

### **Esfera do lazer**

1 O que você faz nas horas de lazer?

2 Em seu deslocamento pela cidade, você costuma ler?

*Nomes de ruas;*

*placas de lojas;*

*etiquetas de preços;*

*rótulos de produtos;*

*trajetos de ônibus;*

*placas com propagandas;*

*panfletos com promoções;*

*ainda não consigo ler informações nas ruas.*

*Uso outras estratégias. Quais?*

Sempre foi dessa forma? Ou está diferente desde o seu regresso à escola? Em quê?

3 Em seu deslocamento pela cidade, você costuma:

*anotar endereços;*

*anotar informações de placas;*

*fazer pequenos mapinhas para se guiar;*

*anotar linhas de ônibus que deve tomar;*

*Uso outras estratégias. Quais?*

Sempre foi dessa forma? Ou está diferente desde o seu regresso à escola? Em quê?

4 Qual(is) meio(s) você usa para se manter informada sobre assuntos da atualidade?

*Jornais impressos;*

*revistas;*

*jornais televisivos;*

*rádio;*

*sites;*

*comentários de outra pessoas;*

Sempre foi dessa forma? Ou está diferente desde o seu regresso à escola? Em quê?

5 Você faz uso da leitura nos lugares que frequenta? Quais deles?

*igrejas;*

*shoppings;*

*casas noturnas;*

*cinemas;*

*lan houses;*

*restaurantes;*

*postos de saúde;* Você recebe materiais escritos sobre consultas e exames? Você entende esses materiais ou precisa de ajuda para isso? Você compreende o modo como deve usar os medicamentos? Costuma ler bulas e receitas? O que você acha dos cartazes e dos folhetos das campanhas como vacinação, amamentação, prevenção de doenças etc.?

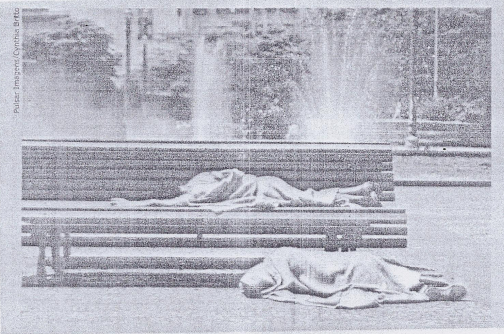
*conto/solicito auxílio das outras pessoas. Quais?*

Sempre foi dessa forma? Ou está diferente desde o seu regresso à escola? Em quê?

6 Comente as dificuldades que você ainda tem quanto ao uso da escrita fora da escola.

## ANEXO D– Notícia xerografada de material didático trabalhada em aula

Sempre em maior número  
e à margem da vida



Converse com os alunos sobre eventuais problemas de moradia que existem na região que vocês moram. Peça a eles que pensem em sugestões para resolver esses problemas.

Eles vivem embaixo de viadutos, nas margens e nos passeios das principais cidades. Eles constituem um segmento populacional que vem arrebanhando um número cada vez maior de pessoas que estão ou podem entrar no mercado de trabalho, que ganham as ruas ao ver esgotadas as possibilidades de possuir casa própria ou de bancar os altíssimos preços de aluguéis.

São os integrantes da chamada população de rua, que moram e/ou trabalham nas ruas, cujo crescimento em todo o mundo vem preocupando governos e entidades sociais. Em função disso, já existem, nas diversas cidades, instituições que debatem e procuram visualizar o problema.

O maior número desses habitantes das ruas trabalha na capital como camelôs, lavadores de carro, catadores de papel e, no caso de muitas mulheres, na prostituição.

Jornal *Estado de Minas*, 15 de outubro de 1995.

Este texto jornalístico é classificado como um EDITORIAL. Trata-se de um texto sem assinatura que registra a opinião do jornal sobre um determinado assunto.



## ANEXO E- Atividades atinentes à notícia realizadas em aula

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1. Que assunto está sendo discutido no editorial?

\_\_\_\_\_

2. A quem se refere a palavra **eles**, que aparece duas vezes no primeiro parágrafo?

\_\_\_\_\_

3. O que significa a expressão **população de rua**?

\_\_\_\_\_

4. Por que essas pessoas vivem nas ruas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Que tipo de trabalho é realizado pela população de rua?

\_\_\_\_\_

ANEXO F- *Letra de música xerografada de material didático trabalhada em aula*

**1 - Música tema: QUEM SOU EU?**

AUTOR: ARILDO SIMÃO DA SILVA

ÀS VEZES, ME SINTO PERDIDO  
À PROCURA DE NADA  
E SINTO AS DORES DO MUNDO CAIR SOBRE MIM  
SOU UM SER AMEAÇADO NO MUNDO,  
SOU FERA, QUEM DERA,  
TÃO FRÁGIL, TÃO FRACO.  
QUEM SOU EU?

SOU EU QUE ADORMEÇO NO LEITO DO AMOR ENGANADO  
E VIVO A SONHAR PELA NOITE O QUE A VIDA CONDUZ  
SOU UM SER APAIXONADO NO MUNDO.  
SOU FERA, QUEM DERA,  
TÃO FRÁGIL, TÃO FRACO.  
QUEM SOU EU?

SOU EU QUE RECEBO O NÃO REPARTIDO DE GRAÇA  
E TRAGO NO ROSTO ESTAMPADO O QUE A FOME TRADUZ  
SOU UM SER REJEITADO NO MUNDO,  
SOU FERA, QUEM DERA,  
TÃO FRÁGIL, TÃO FRACO.  
QUEM SOU EU?

SOU EU QUE ME CUBRO DE OURO E ME VISTO DE NADA  
E DITO AS REGRAS PRA QUE TODOS POSSAM SEGUIR.  
SOU UM SER AMEAÇADO NO MUNDO,

SOU FERA, QUEM DERA,  
TÃO FRÁGIL, TÃO FRACO.  
QUEM SOU EU?

SOU EU QUE AMANHEÇO NUM LINDO ROMPER DE UMA AURORA  
E TRAGO NOS OLHOS O BRILHO DA LUZ DA MANHÃ.  
SOU UM SER ILUMINADO NO MUNDO,  
SOU FERA, QUEM DERA,  
TÃO FRÁGIL, TÃO FRACO.  
QUEM SOU EU?

## ANEXO G– Textos trabalhados em aula sem identificação possível do suporte

EJA INGLESES DATA \_\_\_\_\_  
 PROFESSORA \_\_\_\_\_  
 ALUNO \_\_\_\_\_

## Texto I A FLORESTA DO CONTRÁRIO

Todas as florestas existem antes dos homens. Elas estão lá e então o homem chega, vai destruindo, derruba as árvores, começa a construir prédios, casas, tudo com muito tijolo e concreto. E poluição também. Mas esta floresta aconteceu o contrário. O que havia antes era uma cidade dos homens, dessas bem poluídas, feia, suja, meio neurótica. Então as árvores foram chegando, ocupando novamente o espaço, e conseguiram expulsar toda aquela sujeira e se instalaram no lugar. É o que poderia se chamar de vingança da natureza foi assim que terminou o seu relato o amigo beijaflores. Por isso ele estava tão feliz, beijando todas as flores- aliás, um colibri bem assanhado, passava flor por ali, ele já sapecava um beijão. Agora o Nan havia entendido por que uma ou outra árvore tinha parede por dentro, e ele achou bem melhor assim. Algumas árvores chegaram a engolir casas inteiras. Era um lugar muito bonito, gostoso de ficar. Só que o Nan não podia, precisava partir sem demora. Foi se despedir do colibri, mas ele já estava namorando apertado outra florzinha, era melhor não atrapalhar.

(Fragmento do livro "Em busca do tesouro de Magritte.)

## Texto II CIMENTO ARMADO

De roseirais.

Batem estacas no terreno morto.	Batem estacas no terreno morto.
No terreno morto surge vida nova.	Século vinte...
As goiabeiras do velho parque	Vida de aço...
E os roseirais, abandonados,	Cimento armado!
Serão cortados	Batem estacas
E derrubados.	No prédio novo de dez andares,
Um prédio novo de dez andares,	Terraços tristes
Frio e cinzento,	Pássaros presos,
Terá seu corpo de cimento armado	Rosas suspensas
Enraizado no velho parque	Flores da vida,
De goiabeiras	Rosas de dor.

ANEXO H– Atividades atinentes aos textos com eixo na *urbanização*

## INTERPRETAÇÃO

1) Assinale a opção correta.

a) Os autores dos dois textos falam sobre  mesmo assunto.

O assunto abordado nos dois textos é:

A devastação e destruição da natureza causada pelo homem.

A preservação dos recursos naturais.

Nenhuma das alternativas anteriores.

b) Apesar de abordarem o mesmo assunto, os resultados são diferentes em cada texto, porque:

no segundo texto a natureza saiu vitoriosa ao recuperar seu espaço outrora perdido, enquanto no primeiro texto os pássaros e as rosas sofrem a consequência da construção de mais um prédio de dez andares.

c) Para “expulsar toda aquela sujeira” e se instalarem no seu lugar, as árvores tiveram que lutar. A parte do texto que confirma o fato de certas árvores conservarem os sinais de sua luta é :

“ Todas as florestas existem antes dos homens.”

“ Algumas árvores chegaram a engolir casas inteiras, por isso uma ou outra árvore tinha parede por dentro.”

d) No texto II o poeta fala do prédio como se ele fosse uma pessoa em :

“ Um prédio de dez andares.”

“ Terá seu corpo de cimento armado.”

e) O poeta se refere a pássaros presos, terraços tristes, porque :

os terraços são pintados de preto e cinza.

os terraços ocuparam o espaço da vegetação, a alegria dos animais e com o agravante de que nas cidades, as pessoas costumam prender os pássaros em gaiolas.

2. Assinalar a alternativa em que todas as palavras estão separadas corretamente:

a) Mas-sa, i-gu-al, miú-da

b) Cons-truir, igual, cri-ei

c) Cri-ei, as-pec-to, mi-ú-da

d) Me-da-lhões, pás-sa-ros, es-ta-ções

3. De acordo com a separação silábica, qual o grupo de palavras abaixo está totalmente correto?

a) as-as-ssi-na-da, chei-ro, ma-de-i-ra

b) ex-ces-so, cac-to, des-cer

c) avi-so, per-spi-caz, em-pa-pa-da, pa-i-nei-ra

d) extra-or-di-ná-rio, ve-lha, fel-ds-na-tomi-nha. in-fân-cia