

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação

**Ana Carolina Faria Coutinho**

**PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS**

## SUMÁRIO

<b>OBJETIVO E JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>03</b>
<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO 1 - O CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>06</b>
1.1 Educação de jovens e adultos – Um breve histórico do seu desenvolvimento no Brasil...	06
1.2 Sujeitos participantes da educação de jovens e adultos.....	09
<b>CAPÍTULO 2 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM EJA: REVENDO CONCEITOS .....</b>	<b>12</b>
2.1 Alfabetização e letramento .....	12
2.2 Níveis de letramento.....	17
2.3 Práticas e eventos de letramento.....	20
<b>METODOLOGIA</b>	
<b>CAPÍTULO 3 - PANORAMA GERAL DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
3.1 Local de investigação – o espaço percorrido.....	23
3.2 Sujeitos da pesquisa.....	24
3.3 Instrumentos utilizados na investigação.....	25
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	
<b>CAPÍTULO 4 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>27</b>
4.1 Análise do perfil dos jovens e adultos pesquisados.....	27
4.2 Histórico das habilidades básicas de leitura e escrita dos sujeitos.....	31
4.3 Níveis de letramento apresentados.....	34
4.4 Práticas e eventos de letramento na esfera do trabalho.....	38
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>BIBLIOGRAFIA UTILIZADA.....</b>	<b>47</b>

## OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

Os estudos sobre educação de jovens e adultos - EJA vêm ganhando espaço nas discussões atuais, principalmente no que se refere à alfabetização. Isso acontece pelo fato de o Brasil apresentar um contingente populacional de 11,42% de analfabetos<sup>1</sup>, dados estes que continuam se constituindo em um dos maiores desafios enfrentados pela educação brasileira.

Em meio às várias perspectivas de estudo dentro da área da EJA, destacamos a importância das pesquisas sobre letramento, termo que vem sendo utilizado no Brasil desde o final da década de 80 e início da de 90, significando o estado de quem faz uso da leitura e da escrita nos mais variados contextos.

Desse modo, surgiu no Brasil, no ano 2000, uma pesquisa inédita sobre o nível de letramento da população brasileira, realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, Ação Social do IBOPE<sup>2</sup> e a organização não-governamental Ação Educativa, que se denominou Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF, trazendo informações importantes acerca do nível de letramento das pessoas. De acordo com Ribeiro (2003, p. 9),

O objetivo do INAF é oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de Educação e Cultura.

Na área de educação de jovens e adultos, o INAF é revolucionário no sentido de trabalhar o processo de apropriação da leitura e da escrita, procurando ultrapassar os limites das pesquisas do IBGE<sup>3</sup> que se preocupa com o produto, limitando-se no sentido de não abarcar os processos educativos em sua gênese.

A pesquisa em referência nos motivou a uma curiosidade epistemológica no sentido de realizar um estudo sobre o letramento de sujeitos que estão ou não fora de sala de aula, e que utilizam a leitura e a escrita em seu ambiente de trabalho, surgindo a intenção de analisar o nível de letramento apresentado por porteiros de prédios residenciais, categoria ainda não muito estudada em EJA, fazendo uma relação com o grau de instrução que possuem. Para tanto, adotamos como base a metodologia proposta pelo INAF, inovando ao vincularmos os

---

<sup>1</sup> População entre 15 e 64 anos. Fonte: IBGE. Censo 2000. Sidra. Disponível em: <http://www.censo.org.br>

<sup>2</sup> IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.

<sup>3</sup> IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

níveis de letramento e os graus de instrução com as práticas e os eventos de letramento que esses sujeitos desenvolvem no ambiente de trabalho.

Isso requereu uma delimitação da pesquisa, elegendo um grupo específico de sujeitos que, no caso investigado, como já havíamos referenciado, foram trabalhadores de portarias de prédios residenciais de um bairro de classe média e média alta localizado em Maceió. A justificativa da pesquisa ser realizada nesta cidade deve-se ao fato de Alagoas ter um índice muito alto de analfabetismo, dados estes comprovados pelo Censo 2000, e Maceió, como capital, e como maior cidade em habitantes no Estado, possui conseqüentemente um número alto, conforme tabela 1 abaixo:

**Tabela 1 – Números do Analfabetismo**

Brasil, Região Geográfica, Unidade da Federação e Município	Alfabetização	Variável	
		População residente de 15 a 64 anos (Habitante)	População residente de 15 a 64 anos (Percentual)
Brasil	Total	109.597.948	100%
	Alfabetizadas	97.076.039	88,57%
	Não alfabetizadas	12.521.909	11,42%
Nordeste	Total	29.207.734	100%
	Alfabetizadas	22.475.452	76,95%
	Não alfabetizadas	6.732.282	23,05%
Alagoas	Total	1.692.230	100%
	Alfabetizadas	1.171.353	69,22%
	Não alfabetizadas	520.877	30,78%
Maceió	Total	522.568	100%
	Alfabetizadas	442.208	84,62%
	Não alfabetizadas	80.360	15,38%

In: IBGE. Censo 2000. Sidra. Disponível em: <http://www.censo.org.br>

O local de investigação foi escolhido por ser um bairro do final da década de 1970 e com grande perspectiva de crescimento, principalmente na construção de prédios residenciais.

Tendo claro que os sujeitos investigados em seu ambiente de trabalho fazem uso de habilidades referentes à leitura e à escrita, foi-se configurando como objetivo da pesquisa a análise do perfil desses trabalhadores, bem como o nível de letramento que possuem, inseridos nos eventos e nas práticas de letramento vivenciadas pelos sujeitos no ambiente do trabalho. Esses objetivos foram formulados a partir das seguintes indagações:

Qual o perfil dos porteiros de Maceió? Qual o nível de letramento apresentado por eles? Quais as práticas e os eventos de letramento vivenciados por porteiros de condomínios residenciais no ambiente de trabalho? De que forma essas práticas e esses eventos de letramento presentes no trabalho influenciam a inserção social desses sujeitos?

Os estudos que investigam as práticas e os eventos de letramento, como, por exemplo, o uso que os sujeitos fazem no dia-a-dia das habilidades de ler e escrever, enfatizam o papel central desenvolvido pela inserção social desses processos. Trabalhamos com a *hipótese de*

que os sujeitos pesquisados possuem um baixo nível de letramento que, de certa forma, os impede de que se insiram de modo mais eficiente em algumas práticas e eventos de letramento desenvolvidos no ambiente de trabalho. Mas, mesmo com essa limitação eles conseguem se adaptar e desenvolver normalmente seu trabalho, criando estratégias de interação com as atividades discursivas escritas.

Com a pesquisa delimitada, realizamos um levantamento da situação dos prédios dos condomínios residenciais do bairro, identificando três categorias: 1 - prédios sem portaria eletrônica, sem porteiro e com possibilidade de ter zelador (S), 2 - com portaria eletrônica, sem porteiro e possibilidade de ter zelador (E), e 3 - prédios com porteiro 24 horas (P). Optamos por investigar essa última categoria, na qual escolhemos aleatoriamente 10% da população de porteiros, o que representou 20 porteiros investigados, de um total de 195 porteiros existentes na categoria “P”.

De acordo com o que viemos mostrando, afirmamos a necessidade social de se estudar o tema na medida em que estamos trabalhando com uma ocupação<sup>4</sup> que emprega um número muito grande de trabalhadores que lidam com a leitura e com a escrita, mas que não possuem um nível satisfatório de letramento. Além do que, essa ocupação está longe de ser extinta, mesmo com a inovação tecnológica, pois se faz sempre necessário a presença física de um trabalhador para lidar com determinadas situações do cotidiano. Esses dados refletem não só a realidade de Maceió, mas a de nosso país como um todo.

A presente investigação aponta a necessidade de estudos sobre as práticas e os eventos de letramento desenvolvidos para a criação de políticas específicas voltadas para a qualidade da educação de jovens e adultos, já que esses jovens e adultos percebem a necessidade de frequentar uma escola ou concluir os estudos para se tornarem pessoas mais críticas e participativas na sociedade, além do que, muitas empresas que contratam os serviços desses trabalhadores vêm exigindo nível médio para a candidatura ao emprego, e grande parte dos entrevistados reclama da falta de tempo ou da impossibilidade em estudar<sup>5</sup> por causa do trabalho (63,63% das respostas)<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO do Ministério do Trabalho e Emprego, define o trabalho desempenhado por porteiros como ‘ocupação’. Portanto, não utilizamos o termo profissão, e sim ocupação. De acordo com a definição de profissão, esta exige conhecimentos especializados, conforme acepção dicionarizada: **Profissão**, s.f. 4. Ocupação, emprego, que requer conhecimentos especiais; ofício. 5. Conjunto de pessoas que exercem a mesma ocupação especializada **Ocupação**, s.f. 3. Emprego, modo de vida, ofício, profissão, serviço, trabalho. (In: Dicionário Melhoramentos da Língua Portuguesa. 8ª ed. 1994).

<sup>5</sup> Usualmente os porteiros possuem uma jornada de trabalho com folgas alternadas, trabalham 12 horas e folgam 24.

<sup>6</sup> A maior parte das respostas (63,63%) à pergunta : Porque você parou de estudar? Se referiam ao horário de trabalho que não permite acompanhar uma sala de aula. As demais respostas referiam-se a parar os estudos para criar os filhos (4,54%),

Notamos, de um lado, a exigência da empresa, no qual o candidato ao emprego deve possuir um nível de escolaridade mais avançado, e de outro, a impossibilidade desse trabalhador estudar ou continuar seus estudos. É uma preocupação garantir a recolocação desses trabalhadores nos postos de trabalho, já que o nível de escolaridade exigido pelas empresas vem aumentando<sup>7</sup> e essas pessoas estão impossibilitadas de estudar por causa do horário de trabalho que exercem, não existindo em Maceió escolas com horários flexíveis e abertos como a EJA deveria se permitir. Uma das grandes dificuldades é a não existência de cursos com metodologia diferenciada para atender esses trabalhadores.

## **REFERENCIAL TEÓRICO - CAPÍTULO 1**

### **O CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

#### **1.1 Educação de Jovens e Adultos – Um breve histórico do seu desenvolvimento no Brasil**

Podemos considerar que a educação de adultos teve seu início na época da colonização, período em que os portugueses catequizavam os índios e, posteriormente, os escravos negros com certos interesses, como o ensinamento da língua para que seguissem e respeitassem as ordens vinculadas ao trabalho que estavam desempenhando para os colonizadores.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, essas ações educativas não foram mais evidenciadas. Mesmo com a afirmação da Constituição de 1824, acerca de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, pouco foi realizado nesse período. Não passou de uma intenção legal. Para a época, não havia interesse em se firmar uma educação voltada para adultos.

A educação de adultos foi consolidando-se a partir da revolução de 30 com as mudanças econômicas e políticas. A industrialização contribuiu fortemente para que isso ocorresse. Continuando com esse caminhar, muito foi feito na década de 40 pela educação de adultos, mas havia pontos a serem melhorados, pois não existia uma política de formação de professores para trabalhar com esses adultos, e o ensino oferecido na época era similar ao das crianças.

---

falta de oportunidades para continuar estudando (4,54%), por achar que está com a idade avançada (9,09%) e por causa da situação financeira (18,18%).

<sup>7</sup> Uma das maiores empresas de contratação de porteiros de Maceió em 2003 exigia para contratação apenas o fundamental completo, e a partir de 2004 passou a exigir nível médio completo.

Em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, surge a presença marcante do educador Paulo Freire defendendo uma educação participativa e colaborativa que evidenciasse uma educação voltada para o social.

Essa época foi repleta de grandes evidências para a educação de adultos, conforme reconhece Haddad (2000, p. 111), ao afirmar que o Estado Brasileiro intensificou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de jovens e adultos, provendo a qualificação para o trabalho e oportunizando ao Brasil se realizar como nação desenvolvida. Diante do mundo do trabalho, a sociedade passa a ficar mais exigente, requerendo trabalhadores com um mínimo de escolaridade.

Com a ditadura militar, houve uma ruptura nas ações dos movimentos educacionais, por contrariarem os interesses do regime militar. Em vista a esse fato, em 1967 foi criado o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, atendendo a demanda de analfabetos aliada aos interesses políticos do governo militar. Tal movimento deixou marcas que percebemos nos dias atuais, já que criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem.

Na década de 80, a educação de adultos se amplia para educação de jovens e adultos. Essa inclusão dos jovens deveu-se à crescente demanda pelo ensino de pessoas com idade entre 15 e 18 anos. Moura (2002) explica que esse fato ocorreu pela inserção cada vez mais cedo dos jovens no mundo do trabalho, o que dificultava a ida à escola no período diurno.

Após a retomada do governo pelos civis em 1985, iniciou-se um processo de reconstrução da democratização no país, resultando na Constituição de 1988. Os desafios da EJA na década de 90 traduziam-se em acabar com o analfabetismo, capacitar esses jovens e adultos para o mercado de trabalho e criar condições para uma educação permanente.

Soares L. (2001, p.209) refere-se ao fato de que as agências internacionais financiadoras da educação priorizam políticas de atenção à educação primária infantil, relegando a EJA a segundo plano. Essa afirmação consta no documento da reunião preparatória dos países da América do Sul e Caribe à V CONFINTEA (V Conferência Internacional de Educação de Adultos). Dessa maneira,

As estatísticas comprovam a grande dívida social acumulada, resultante do modelo de desenvolvimento que mantém parcela

significativa da população distante do usufruto dos bens sociais que possibilitam uma qualidade digna de vida (SOARES, L. 1999, p. 28).

Um grande ganho para os referenciais teóricos e práticos que norteiam a concepção de EJA aconteceu na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien no ano de 1990, e afirmado na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO em Hamburgo em 1997, ao afirmar uma concepção ampliada na formação desses jovens e adultos incluindo processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada adquiridos ao longo da vida. Entendemos que essas duas Conferências vão muito além de uma educação voltada para a cidadania e para a qualificação para o trabalho.

De acordo com Soares L. (2004, p.27) no ano antecedente à V CONFINTEA, a UNESCO e o MEC incentivaram os Estados para que promovessem encontros com a função de fazer um levantamento das metas e ações de EJA no Brasil, encontros esses preparatórios para a V CONFINTEA. A partir dessa iniciativa, os grupos que haviam se formado deram prosseguimento aos encontros, e dessa forma, começaram a surgir os Fóruns Estaduais de EJA.

Os Fóruns representam os principais movimentos de educação de jovens e adultos, por ser um meio de socialização e intervenção nessa modalidade de ensino. Várias instâncias participam dessa articulação, conforme evidencia Soares, L. (2004, p.29):

A composição se dá a partir de segmentos da sociedade civil e política envolvidos com a EJA: administrações públicas municipais, estaduais e federal; universidades; ONGs, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares; Sistema “S” (Sesi, Senai, Senac, Sebrae, Sesc, Senat); educadores e estudantes. Além de plural é, também, um espaço de diálogos frequentes, pois os representantes dos diversos segmentos passaram a estar frente a frente planejando, organizando e propondo encaminhamentos em comum.

Os Fóruns Estaduais se reúnem anualmente em torno do ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Esses encontros contribuem para o desenvolvimento e o aprofundamento das discussões que vêm ocorrendo no âmbito da EJA.

Entendemos que o objetivo de políticas públicas de atendimento educacional a jovens e adultos deve ser reconstruído sob a orientação de uma outra ética, uma ética que venha dar força à alfabetização como uma das possibilidades criadoras de um novo *ethos* cultural e político, motivador da própria vida cotidiana em suas dimensões individual e coletiva, elucidando as duas conferências anteriormente citadas.

## **1.2 Sujeitos participantes da educação de jovens e adultos**

A educação de jovens e adultos caracteriza-se principalmente pela diversidade do público que atende. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 evidencia que a população acima de 15 anos pode ser matriculada nessa modalidade de ensino, portanto, as turmas têm pessoas com idades diversas, mas com um propósito em comum: estudar, aprender para poder ser mais e viver melhor no mundo letrado. Esses jovens e adultos procuram a escola na tentativa de superação de suas condições de vida, incluindo emprego, moradia, alimentação, saúde, etc. Dessa forma, as más condições de vida e o desemprego acabam por influenciar diretamente o processo de escolarização dessas pessoas.

Grande parte dos alunos da EJA não tem consciência de que é portador e produtor de cultura, construtor de conhecimentos, e também desconhece que, segundo Moura (2001, p. 68): Alfabetizadores e alfabetizados têm a mesma gênese histórico-cultural. Ambos são sujeitos portadores e produtores de cultura”.

Na dimensão pessoal, os alunos da EJA vêm a volta aos estudos como uma possibilidade de recuperação da identidade humana e cultural, restabelecendo dessa forma a auto-estima que estava oculta dentro deles, favorecendo a realização existencial para assumirem-se como sujeitos de suas ações. Essa dimensão contribui para a categoria do trabalho, de modo que o sujeito passa a perceber a necessidade de acompanhar o advento da tecnologia, buscando adequar-se a ela, favorecendo a ampliação da visão de mundo e uma conscientização da realidade, fundamentando-se no ideal da valorização do trabalho.

Os sujeitos da EJA são pessoas com especificidades etárias e culturais, na sua maioria trabalhadores de camadas populares, filhos de trabalhadores não qualificados com baixo ou nenhum grau de instrução e com uma curta passagem pela escola. Dessa forma, Haddad os caracteriza como sujeitos que:

[...] trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores de seu grupo social. A cor da pele, as marcas das

dificuldades da vida, a maturidade de quem foi obrigado a precocemente entrar no mercado de trabalho caracterizam o grupo social do curso noturno de maneira diferenciada aos bem-nascidos dos cursos regulares diurnos (HADDAD, 1997, p. 156).

Freire (2000, p. 88) trabalha a perspectiva de que o aluno adulto já tem a leitura do mundo que precede a leitura da palavra, configurando-se dessa forma como portador de um nível de letramento, mas que não é suficiente em uma sociedade seletiva como a nossa e com o exigente mercado de trabalho. Freire defende que tem que haver uma relação dialética entre a leitura do mundo e a re-escrita do mundo, ou seja, com sua transformação pelos sujeitos.

Os altos índices de evasão e repetência que encontramos nas turmas de EJA podem estar atrelados à falta de sintonia entre os educandos e a escola. Essa situação contribui para a necessidade de um delineamento da especificidade desse grupo de alunos quanto à categoria de sujeitos de aprendizagem. A escola possui uma função muito além do mero ensinar. É um espaço de socialização entre os que a procuram. É um local de livre expressão, no qual os oprimidos têm o direito de falar, de participar, configurando-se antes de tudo em um local de saber.

Sabemos que o nível de letramento de pessoas que não passaram por nenhum grau de escolarização é baixo, mas sabemos também que elas vivem em um mundo letrado no qual a fala e a escrita são importantes. Marcuschi (2003, p. 36) afirma que a oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. A oralidade sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. Assim, existem pessoas que mesmo possuindo um nível básico de letramento, sabem se expressar muito bem e destacam-se como líderes de movimentos. Mesmo diante dessa facilidade, elas sentem a necessidade de um aprendizado que seja suficiente para as necessidades encontradas nesse mundo letrado. Portanto, essas pessoas possuem um discurso elaborado, mas percebem suas limitações frente à leitura e à escrita, procurando uma formação mais adequada.

Observamos que os sujeitos que procuram a EJA fazem parte de um segmento que deve ter um tratamento diferenciado, já que são trabalhadores-alunos do mercado formal e informal que já trazem uma visão de mundo. Os porteiros de prédios residenciais que

investigamos são os sujeitos que buscam a EJA, ou seja, trabalhadores, com mais de 15 anos, com um nível não satisfatório de letramento e sem condições de conciliar trabalho e escola.

Dessa maneira, notamos não haver em Alagoas escolas abertas<sup>8</sup> para que esses sujeitos possam estar inseridos sem uma obrigatoriedade de horário. Conforme o projeto dos Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJA) do Estado de Alagoas (SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO, 2002), a idéia de criação desses Centros foi a de apresentar uma proposta educacional alternativa, oferecendo o ensino fundamental e o ensino médio *presencial e semi-presencial*<sup>9</sup>. Existiam em Alagoas os Centros de Estudo Supletivo (CES) que surgiram em Alagoas na década de 1970, mas que não correspondiam às expectativas esperadas pela sociedade. Percebeu-se que os conteúdos não mais poderiam estar separados do contexto em que os sujeitos viviam. O CEJA surge então com a proposta de reestruturar o CES para:

Garantir ao estudante trabalhador (a) um espaço especial de jovens e adultos, que contribua para a elevação da escolaridade, de forma gradativa, apropriando às múltiplas dimensões da realidade, mediante estudo nas diversas áreas do conhecimento, articulando com o cotidiano dos mesmos. (SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO, 2002).

Partindo desse objetivo, o CEJA procura oferecer uma educação que possibilite oportunidades para os que dela precisam, dispondo de duas organizações de ensino: presencial e semi-presencial. O semi-presencial é o que melhor se adaptaria aos nossos sujeitos porteiros ora pesquisados, já que necessitam de um atendimento diferenciado, visto que sua jornada de trabalho de 12 horas folgando 24 impõe essa necessidade.

De acordo com a Proposta Pedagógica para educação de jovens e adultos do Estado de Alagoas (SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO, 2003), o ensino semi-presencial do ensino fundamental abrange somente as 4<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> etapas da EJA, correspondendo a 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, e possui carga horária de 50% presencial e 50% à distancia, de modo que o aluno obrigatoriamente deve freqüentar o CEJA três vezes por semana. O ensino

---

<sup>8</sup> Consideramos escolas abertas as que possuem as seguintes características: Não há uma obrigatoriedade de freqüência; possui horários flexíveis, permitindo que o trabalhador possa estudar; existência de um processo de aprendizagem que considere o nível de letramento dos sujeitos, e que tenha matrícula em qualquer época do ano.

<sup>9</sup> O semi-presencial abrange somente o ensino fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e o ensino médio, já o presencial abrange o ensino fundamental completo (1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) e o ensino médio.

médio também tem a mesma distribuição de presencial e a distancia, e deve ser freqüentado duas vezes por semana.

A proposta do CEJA não é a ideal, já que exige 50% de presença em dias determinados, além de só existir em Alagoas dois CEJA, um em Maceió e outro no interior, em Palmeira dos Índios, não sendo suficientes para atender à grande demanda de jovens e adultos que recorrem a esse tipo de ensino.

Ao caracterizar o sujeito jovem e adulto que procura a EJA, percebemos a necessidade de criação de escolas abertas para que esses sujeitos possam estar inseridos, e a necessidade em pensar uma alfabetização baseada no letramento, na medida em que estamos trabalhando com sujeitos vividos, respeitando as necessidades particulares que condizem à inserção socioeconômica e cultural em que atuam.

## **REFERENCIAL TEÓRICO - CAPÍTULO 2**

### **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM EJA: REVENDO CONCEITOS**

#### **2.1 Alfabetização e letramento**

Alfabetização e Letramento são comumente confundidos ou sobrepostos, sendo necessário distingui-los e ao mesmo tempo aproximá-los, pois um se relaciona com o outro. A inserção no mundo da escrita se dá por intermédio da alfabetização e do letramento, cada um do seu modo: a alfabetização como a aquisição de uma tecnologia, o ler e escrever, e o letramento presente no desenvolvimento de competências do uso dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Soares, M. (2003b, p.93) distingue essas duas concepções enfatizando que alfabetização e letramento são processos distintos, de naturezas diferentes, mas interdependentes e indissociáveis. A alfabetização não precede nem é pré-requisito para o letramento, tanto que pessoas analfabetas,<sup>10</sup> por estarem inseridas em um contexto letrado, possuem um nível não-nulo de letramento, o que pode ser visto como uma consequência natural da imersão letrada. A alfabetização faz parte de um contínuo linear, com limites claros. Já o letramento pertence a um contínuo não-linear multidimensional, ilimitado, sempre em permanente processo.

---

<sup>10</sup> No presente trabalho utilizamos a definição de nível 1 de letramento para os usualmente denominados 'analfabetos' por estarem inseridos em um mundo letrado, de modo que não consideramos uma pessoa totalmente desprovida de conhecimentos ( voltados à leitura e à escrita) se essas práticas perpassam sua vida.

Tfouni (2001, p.78) separa alfabetização de letramento, sendo o segundo um processo sócio-histórico. “[...] em uma sociedade letrada, as práticas sociais encontram-se baseadas no letramento, sendo a escrita [...] mediadora entre essas e o sujeito”. As práticas sociais letradas influenciam todos os indivíduos de uma dada sociedade de maneira pessoal, particular. Pessoas que vivem em uma sociedade letrada não podem ser chamadas de iletradas, pois a exposição a esse mundo é inevitável. “Os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente, eles são distribuídos socialmente” (ORLANDI, 1987).

Para Tfouni (2001), a relação entre alfabetizado e letrado não é de forma alguma linear e o letramento, por ser sócio-histórico, anula a tese da grande divisa<sup>11</sup>, que faz uma separação dicotômica entre oral e escrito, tratando o oral como inferior. Dessa forma, escrita, alfabetização e letramento estão decisivamente ligados, sendo alfabetização uma aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita, além das chamadas práticas de linguagem, pertencendo, portanto, ao nível individual. O letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, tendo por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é, fazendo parte, portanto, do social.

Assim como Tfouni (op. cit.), Guedes-Pinto (2002) defende a perspectiva de que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos de aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. As duas autoras apontam que, na tentativa de romper com a grande divisa, muitos autores que a defendiam se camuflaram em uma outra linha que nada modificou.

Iletrado não pode ser considerado o inverso de letrado, pois não existe iletrado nem letramento grau zero. Existem graus de letramento. Uma pessoa que vive em um mundo letrado, no qual a comunicação é feita também pela escrita, não pode ser considerada iletrada, pois ela sabe qual o ônibus coletivo correto que a leva para casa, é capaz de distinguir a entre a fachada de uma farmácia e a de um supermercado, tudo a seu modo, por estar inserida nesse meio. Essa pessoa que se comunica nesse contexto, portanto, está inserida em um nível de letramento, talvez elementar, mas inegavelmente não nulo. Dessa forma, Freire (1983, p.13) afirma que nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser a sua plenitude. Não há homem absolutamente inculto: o homem “humaniza-se” expressando, dizendo o seu mundo. Aí começa a história e a cultura letrada .

De acordo com Kleiman (1995, p.17) a primeira autora que apresentou o termo “letramento” foi Kato (2002), na primeira edição do seu livro *“No mundo da escrita: uma*

---

<sup>11</sup> A tese da grande divisa consiste em uma divisão existente entre oral e escrito, privilegiando esse último.

*perspectiva psicolinguística*”, em 1986. Na página 40 da edição de 2002, encontramos a definição de letramento da própria autora no item intitulado ‘vocabulário crítico’, sendo “Letramento: processo ou efeito da leitura e da escritura”. Essa palavra reaparece em Tfouni (1988), que distingue alfabetização de letramento no livro “*Adultos não alfabetizados, o avesso do avesso*”.

O vocábulo *letramento* surgiu, de acordo com Soares, M. (2002a, p.47) da necessidade de uma nova maneira de compreender a alfabetização. A escolha do termo letramento no Brasil derivou do que em Inglês denomina-se “*literacy*” que, etimologicamente, vem do Latim “*littera*” (letra), e o sufixo -cy em inglês denotando condição, estado, fato de ser. ‘Literacy’, portanto, é o estado ou condição daquele que aprende a ler e a escrever. Notamos na definição da palavra letramento em Soares, M. (2002a, p.47) a idéia implícita de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para todo um grupo social, assim como para o próprio indivíduo.

No Brasil, temos a palavra *alfabetismo* como estado ou qualidade de alfabetizado, mas, mesmo dicionarizada, ela não é corrente. Ao se procurar uma palavra que tivesse o mesmo sentido que ‘literacy’ tem em inglês, optou-se por criar a palavra letramento.

Soares, M. (op. cit., p.19) aponta o fato de o termo alfabetismo não ser usado correntemente, e sim o termo que o nega “analfabetismo”, sendo este um termo familiar e de fácil compreensão. Percebemos como é forte a concepção de alfabetização como aquisição de um código alfabético, sendo mais forte ainda o poder de segregação que essa palavra “analfabeto” possui no Brasil. Curiosamente o termo ‘illiteracy’ em inglês surgiu antes de ‘literacy’. Esse fato revela uma mudança histórica das práticas sociais às novas demandas sociais do ler e escrever, ao exigirem uma nova palavra para designá-los.

O termo analfabetismo não bastava por ser uma preocupação com o analfabeto, aquele que não pode exercer plenamente seu direito de cidadão, que não tem acesso a uma cultura letrada, grafocêntrica. A partir do momento em que a concepção de letramento passou a ser propagada, passamos a nos preocupar com essa nova realidade social, de modo que não basta ler e escrever, mas sim fazer uso dessa leitura e escrita no contexto social no qual tais indivíduos vivem, e dar um nome a esse processo. Dessa forma se firma o uso do termo letramento como concepção de apropriação do ler e escrever e o uso destes na prática social (SOARES, op. cit.).

Essa mudança de ressignificação da leitura e da escrita pode ser notada no critério utilizado pelo Censo Demográfico ao constatar o número de analfabetos existentes em nosso país. Inicialmente era considerada alfabetizada aquela pessoa que era capaz de ler e escrever o próprio nome. Atualmente, a demanda é escrever um bilhete simples. Nota-se que a noção da habilidade em codificar e decodificar o próprio nome passou a um entendimento um pouco mais amplo, de caráter social, caracterizando a leitura e a escrita ligadas a uma concepção voltada para a prática social, mas ainda insuficiente para dar conta dessa prática em termos amplos, de acordo com o que é proposto pelo termo letramento.

Nos países nos quais se pressupõe que toda a população seja alfabetizada, pelo fato de a escolaridade básica ser obrigatória e universal, a avaliação do nível de letramento faz-se com relação ao número de anos de escolaridade concluídos pelo indivíduo. Supõe-se que quatro a cinco anos de escolarização seja o mínimo para que o sujeito não apenas decodifique, mas faça uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, ou seja, torne-se letrado.

No Brasil, as pesquisas mostram que as quatro primeiras séries do ensino fundamental cursadas pelo indivíduo não garantem uma mudança do nível de letramento, porque depende que as condições sejam favoráveis, ou seja, que tenha disponível material de leitura para que haja continuidade dos estudos, pois como veremos mais adiante, muitos dos sujeitos investigados possuem o ensino fundamental completo e um nível regular de letramento. Em muitos casos isso ocorre pela falta de incentivo à leitura, à continuação dos estudos e à qualidade do ensino.

Assim, por inúmeras questões, é avaliada a apropriação da leitura e da escrita e o uso que delas se faz nas práticas sociais. Isso mostra que, quando os países desenvolvidos falam de ‘illetrisme’ ou ‘illiteracy’, não estão falando como no Brasil de pessoas que não sabem ler e escrever, mas sim no número de pessoas que não incorporaram e que não fazem uso da leitura e da escrita.

Devemos observar que o indivíduo dito ‘analfabeto’ é de certa forma, letrado por estar envolvido em práticas sociais de leitura e escrita no dia-a-dia. A distinção entre alfabetização e letramento de acordo com Soares M. é a seguinte: “Alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever.” (2002a, p.47). Já o letramento [...] é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (2002a, p.39).

Marcuschi (2003, p. 22) distingue letramento, alfabetização e escolarização como sendo: “Letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários [...] um conjunto de práticas”. Alfabetização pode se dar à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante o ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. Já escolarização é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições / atividades da escola.

Tanto Kleiman (1995, p.16) quanto Soares, M. (2002a, p. 76) evocam Paulo Freire ao tratarem da dimensão social do letramento, pois entendem que a alfabetização em Freire organiza o pensamento do sujeito possibilitando uma visão crítica do mundo. Ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e transformá-la, assim como Paulo Freire defende:

[...] o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que nesse não se esgote. De ler o mundo, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto (FREIRE, 2002, p.29).

Freire não formulou nenhuma definição de letramento, mesmo porque esse conceito vem sendo referenciado há poucos anos, mas o que ele entendia por alfabetização era uma alfabetização transformadora, vinculada à realidade social. Dessa forma, a alfabetização para Freire tinha essa característica totalmente voltada para o social, mas, como é uma palavra recente e em seus escritos não percebemos aparentemente uma base lingüística, o termo ‘letramento’ não foi referenciado por ele.

Soares, M. (2002a, p.66) define duas dimensões de letramento, a individual e a social. Ela parte do pressuposto de que devemos ter uma definição de letramento para escolhermos critérios a serem utilizados para adequadas avaliações e medições, e que esses níveis dentro dos grupos sociais relacionam-se com as condições sociais, culturais e econômicas, pois como já vimos, é preciso que haja condições para o letramento, assim como perceber a necessidade de letrar e disponibilizar material de leitura para essas pessoas. Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização, que se satisfazem em ensinar a ler e a escrever e não criam condições para alfabetizar na perspectiva do letramento.

Na dimensão individual, o letramento é um atributo pessoal, uma posse individual do ler e escrever. É um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas que se estende desde decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Já na dimensão social definida pela autora, o letramento é um fenômeno cultural, um conjunto de atividades e de exigências sociais de uso da língua escrita, sendo, portanto, uma prática social, o que as pessoas fazem com as habilidades da leitura e da escrita em contextos específicos. É um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem no contexto social em que vivem.

O letramento aqui caracterizado pela significação da prática social nos remete outra vez a Freire (1983, p. 110) quando expõe que a educação é uma forma de intervenção no mundo, vai além do conhecimento dos conteúdos. O autor percebe o ler e escrever como meios de apropriação e inserção no mundo. “Nesse sentido, alfabetização não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura” (FREIRE, op. cit., p. 13).

Nas definições acima referenciadas, percebemos claramente uma distinção entre modelos e interpretações do termo letramento, que podem influenciar direta ou indiretamente seus usos. Notamos também que letramento e alfabetização são processos distintos, podemos dizer que um é voltado para o social e outro para atividades de escolarização, como codificação / decodificação de símbolos.

## **2.2 Níveis de letramento**

Assim como Soares, M. (2002a, p. 112) concordamos que avaliar e medir o letramento é uma tarefa difícil, por demandar uma única definição de letramento que sirva como parâmetro de avaliação e medição. Mesmo afirmando essa dificuldade, defendemos a importância de uma medição que aponte para a necessidade de definir níveis.

Percebemos que há a necessidade de definirmos níveis de letramento, mesmo não havendo, como vimos anteriormente, uma definição específica do que é ser letrado e do que não o é, já que inexiste também a definição do que é ser iletrado. Existem níveis diferenciados para tratarmos dessa temática. Enfrentamos com isso uma dificuldade no que diz respeito a estabelecer tais níveis. O que separa um nível de outro? Quantos níveis existem? É difícil responder a tais perguntas, principalmente porque como vimos anteriormente, existem

diferentes concepções de letramento que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de cada momento histórico, e cada estágio de desenvolvimento.

O IBGE coleta dados sobre o letramento através de dois processos: a auto-avaliação e a informação sobre a conclusão ou não de determinada série escolar. Percebemos que a auto-avaliação traduz dados imprecisos por diversas razões. Primeiro porque uma pessoa da casa investigada responde por todas as outras que ali residem; segundo, que a concepção de leitura e escrita pode variar drasticamente de pessoa para pessoa, acarretando assim prejuízo aos dados do Censo. Oliveira e Vóvio (2003, p.165) discorrem que a auto percepção sobre as próprias capacidades pode causar diferenças nas afirmações dos sujeitos sobre o tipo de alfabetização que tenham tido.

A avaliação baseada em anos de escolarização parece ser mais vantajosa para obtermos dados mais precisos acerca do letramento, de modo que a avaliação é transmitida por um árbitro um pouco mais homogêneo, a escola, no entanto, entramos na mesma discussão levantada anteriormente, a de eleger uma série como linha divisória. De acordo com o IBGE, é considerado alfabetizado o sujeito que concluiu a 4ª série do ensino fundamental. Obviamente a escola possui seus próprios critérios de avaliação do letramento, de forma que o letramento é mais amplo, e várias habilidades necessárias ao cotidiano podem não ser adquiridas mesmo após quatro anos de escolarização formal.

Avaliar e medir o letramento é uma tarefa necessária para fornecer informações específicas sobre habilidades e práticas sociais reais de leitura e escrita, e não somente para esse fim, mas também para a formulação e implementação de políticas de alfabetização e letramento, assim como para o planejamento, a implementação e o controle de programas. O letramento se associa diretamente a muitos indicadores de desenvolvimento social e econômico, caracterizando-se como um dos índices básicos do progresso de um país ou de uma comunidade.

Marcuschi (2001, p. 24) defende a sua visão que se contrapõe à tese da grande divisa entre oralidade e letramento. O autor defende que, ao assumir o letramento como prática social situada, se pode trabalhar o letramento e a oralidade nas práticas comunicativas. Baseado em Constanzo (1994), o autor defende que o termo letramento vem sendo caracterizado diferentemente por cada pessoa que tenta defini-lo, como já pudemos notar no decorrer deste trabalho. Existem três principais concepções de letramento: uma percebe que o letramento é uma questão social e política; outra concepção defende o contrário, que o

letramento tem a ver com problemas lingüísticos somente, e a terceira consegue juntar a idéia das duas primeiras. Elegemos para a fundamentação da pesquisa essa terceira concepção que trata do letramento como uma questão social e política, sem esquecer dos aspectos lingüísticos.

Marcuschi defende essa necessidade de se pensar o letramento não apenas nos aspectos lingüísticos sem uma perspectiva crítica. “Investigar o letramento é observar práticas lingüísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso” (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Um ambiente familiar rico em eventos de letramento influencia beneficemente no desenvolvimento da leitura e da escrita. Galvão (2003, p.137) analisa como as práticas de letramento podem ter influências através da convivência com familiares que utilizam materiais de escrita, e principalmente, pelo contexto social em que vivem, a classe social, o emprego, a região na qual moram, etc. Terzi (1995, p.93) lembra que cada comunidade tem sua própria orientação de letramento. Voltando a Galvão (op. cit., p.137), percebemos esse fato, por exemplo, em alguns locais, como na zona rural ou em cidades pequenas, nas quais a oralidade é predominante nas comunicações e na socialização entre seus moradores, tornando a escrita pouco necessária no cotidiano dessas pessoas.

As práticas de leitura e escrita que encontramos no ambiente de trabalho são na maioria das vezes impostas como obrigações profissionais. As leituras que ocorrem fora de tal contexto são as leituras que fazem sentido, que agradam e que divertem o sujeito leitor. Tais práticas de fonte de informação, entretenimento, e desenvolvimento cultural, são os aspectos que influenciam na proficiência da leitura e da escrita. Perceber essas práticas é essencial para orientar o trabalho escolar. Tais escritas não escolares podem revelar um novo modo de aquisição da leitura e da escrita.

A presente pesquisa define níveis de letramento com base no INAF, avaliando de maneira tal que possamos conjeturar três níveis de letramento: 1, 2 e 3<sup>12</sup>, considerando habilidades necessárias para a inserção na sociedade e mais particularmente no ambiente de trabalho dos sujeitos investigados. Foram contempladas no teste habilidades simples, corriqueiras, bem como habilidades mais complexas como o preenchimento de um formulário, e intervenções em textos de extensão média.

---

<sup>12</sup> Tais níveis correspondem ao utilizado pelo INAF, onde fizemos algumas adaptações nos instrumentos de acordo com o perfil do sujeito por nós investigado.

O nível 1 corresponde à capacidade do sujeito em ler palavras simples do dia-a-dia, por exemplo, identificar o nome de um jornal ou revista, ou o nome de um supermercado em um panfleto de propaganda. Ou seja, esse nível não possibilita uma inserção plena nem parcial do sujeito na sociedade. O nível 2 refere-se à localização de informações em textos curtos<sup>13</sup> ou de extensão média, como em uma carta de reclamação de um consumidor acerca de uma mercadoria com defeito, ou a localização de informações explícitas de um texto jornalístico. O nível 3 contempla a leitura de textos mais longos e que dependem da inferência do leitor, assim como a comparação entre textos e a localização de informações implícitas.

Com base nesses níveis pré-estabelecidos, avaliamos a capacidade dos sujeitos investigados com o grau de instrução que possuem e as respostas obtidas no questionário/entrevista e no teste, relacionando-os com as práticas e com os eventos de letramento presentes no dia-a-dia da esfera do trabalho dos sujeitos investigados. Para tanto foi preciso caracterizar o que são essas práticas e esses eventos.

### **2.3 Práticas e eventos de letramento**

Soares, M. (2003b, p.105) baseada em Street (1995) define práticas de letramento como sendo “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação em particular”. Tais práticas de letramento podem ser analisadas de duas formas. Uma, da vida cotidiana, na qual as leituras são escolhidas de acordo com a necessidade e o desejo do sujeito, e outra da prática de letramento escolar, na qual há uma imposição de leituras, com objetivos predeterminados visando atividades de avaliação.

Existe já uma consciência de que o problema está muito mais relacionado com as condições de acesso ao livro e à informação que à vontade ou a falta de interesse das pessoas. Porém, continua predominando nos debates e nas ações de promoção de leitura uma concepção mitificadora e salvacionista (BRITTO, 2003, p. 49).

De acordo com a citação acima, a falta de materiais de leitura e as dificuldades de acesso a esses materiais é um dos problemas do analfabetismo funcional. O aluno sai da

---

<sup>13</sup> Textos curtos neste trabalho são definidos por textos de até quatro frases.

escola e não tem um contato freqüente com materiais escritos, dificultando sua formação permanente como leitor. Geralmente em cidades do interior e da zona rural, não existe banca de jornais e revistas, nem bibliotecas. Além disso, muitos desses sujeitos não têm condições financeiras para comprar esses materiais. As políticas de alfabetização deveriam trabalhar arduamente a fim de encontrar uma solução para esse problema, caso contrário, os dados estatísticos sobre analfabetos funcionais irão crescendo cada vez mais.

Não podemos mais permitir que a alfabetização de qualquer brasileiro esteja separada das condições necessárias para sua manutenção: a garantia de acesso aos materiais escritos, por meio de bibliotecas preparadas para exercer a função social de alimentar leitores e escritores da língua que expressa sua história, sua memória, sua cultura (SERRA, 2003, p. 66).

O letramento abre caminho para a disseminação de leitores, influenciando-os para que continuem lendo após tornarem-se alfabetizados, para caracterizarem-se e viverem de acordo com as oportunidades dos letrados, de estarem em constante contato com as relações sociais, e com materiais de leitura e escrita.

Soares, M (2003b, p.105) observa que os eventos de letramento foram descritos por Heath (1982) como situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e seus processos de interpretação.

Complementando, Marcuschi (2001, p.37) destaca que Heath (1982) foi a primeira pesquisadora a utilizar a noção de eventos de letramento<sup>14</sup>, como sendo qualquer ocasião em que uma peça de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos. Seria o uso da leitura e da escrita em contextos reais não isolados. O autor cita que para Barton (1991), eventos de letramento correspondem a atividades particulares em que o letramento exerce um papel. “Os eventos de letramento são eventos comunicativos mediados por textos escritos” (MARCUSCHI, op. cit., p. 37). Barton e Hamilton (2000) apud Marcuschi, defendem que eventos de letramento são atividades que tem textos envolvidos para serem lidos ou para se falar sobre eles, por exemplo, uma carta pessoal é um evento de letramento, e sua leitura é uma prática.

---

<sup>14</sup> Vale ressaltar que a primeira pessoa a tratar do termo letramento nos Estados Unidos foi Heath em 1982. Já no Brasil foi Kato em 1986.

Conforme Barton (op. cit.) *apud* Marcuschi (op. cit.), as *práticas de letramento* são modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem em um evento de letramento. E que para Street (1995), são modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita. Já *práticas comunicativas*, de acordo com Marcuschi (op. cit.), são atividades sociais que produzem uma comunicação. Street (op. cit.) situa as práticas de letramento na visão ideológica, existindo diferentes tipos de letramento associados a diferentes domínios da vida, como por exemplo: escola, trabalho, família, igreja... Esses domínios podem acoplar-se e interagir entre si.

Essa noção de práticas e eventos de letramento é fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho. De acordo com os autores acima citados, podemos dizer que os eventos de letramento são usualmente ocorrentes em certas práticas de letramento.

Marcuschi (2003, p.25) afirma que letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento, não apenas aquele que faz uso formal da leitura e da escrita. Portanto, o letramento é um processo que circunda a sociedade independentemente da escolarização formal, podendo assim, uma pessoa não ser alfabetizada e ser letrada.

Percebemos a importância das práticas e dos eventos de letramento na medida em que defendemos o alfabetizar letrando, ou seja, a alfabetização encarada não apenas como codificação e decodificação de letras, mas sim atrelada ao contexto social do sujeito aprendente de modo que haja uma regularidade no que foi aprendido na forma da existência de textos escritos ao alcance, de modo que possa desenvolver a prática de leitura nos mais diversos eventos presentes no dia-a-dia.

### **METODOLOGIA - CAPÍTULO 3**

#### **PANORAMA GERAL DA PESQUISA**

A pesquisa em questão tem uma abordagem quantiquantitativa, com natureza exploratória, assim caracterizada pelo fato de a coleta das informações ter ocorrido junto aos próprios sujeitos e com um caráter de pesquisa de campo mesclada com um *survey*, por estarmos obtendo dados e informações sobre as características, as ações e as opiniões de determinado grupo de pessoas, tendo como representantes da população-alvo porteiros de condomínios residenciais.

O *survey*, conforme Babbie (2001), tem como característica fundamental ser um levantamento de dados primários de uma situação real. É muito semelhante a censos, mas

deles diferencia-se por examinar uma amostra menor da população. Quanto ao seu propósito, como é o caso do utilizado nesta dissertação, é caracterizada como uma pesquisa exploratória que visa desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias em busca de descobrir novas possibilidades e dimensões da população de interesse<sup>15</sup>.

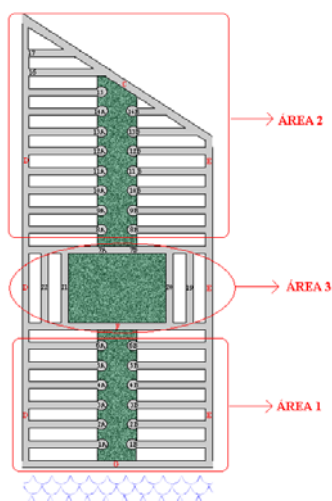
Como estávamos analisando as práticas e os eventos de letramento de porteiros de condomínios residenciais no ambiente de trabalho, foi necessário enfatizar a importância dessas práticas e desses eventos, levando em conta que as tarefas desenvolvidas na portaria de um prédio requerem leitura e escrita, e o trabalho pode ser prejudicado pela falta de domínio dessas habilidades.

### 3.1 Local de investigação – o espaço percorrido

O local pesquisado fica localizado na orla marítima da cidade de Maceió, caracterizando-se como um bairro de classe média e média alta. No bairro existem 65 prédios com porteiros 24 horas, e cada prédio possui 3 porteiros por dia para cobrir as 24 horas diárias, perfazendo um total de 195 porteiros.

Fizemos um levantamento do número de prédios e porteiros da categoria “P”, e dessa amostra de 65 prédios, elegemos aleatoriamente 30,7% dos prédios do bairro, com um percentual de 10,2% de porteiros da região pesquisada.

#### 1 – Mapa do bairro investigado



Fonte: Adaptação do mapa do bairro pesquisado cedido pela prefeitura municipal de Maceió.

<sup>15</sup> Para maiores esclarecimentos sobre *survey*, veja: UECE. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Faculdade de Educação: 2002, BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte. Editora UFMG: 2001, e FREITAS, H., OLIVEIRA, M. SACCOL, A.Z. & MOSCAROLA, J. **O método de pesquisa survey**. Revista de administração USP, 35(3): 2000, p 105-112. UECE. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Faculdade de Educação: 2002.

Na área 1 (mapa acima), encontramos a parte nobre do bairro, as ruas que ficam mais próximas da orla marítima, com prédios mais luxuosos, na qual se localizam o maior número de prédios com porteiros. São 44 prédios com porteiros, 17 com portaria eletrônica e possibilidade de ter zelador, e apenas 4 sem portaria eletrônica, sem porteiro e com possibilidade de ter zelador. Esses dois últimos tipos são caracterizados por construções mais simples, com poucos andares, e muitos sem ‘pilotis’. Existem também muitas casas nesta área, pois a princípio o bairro foi idealizado para comportar apenas casas.

A área 2 é caracterizada por prédios mais simples, a maioria com portaria eletrônica e sem pilotis. As casas ainda predominam, mas também encontramos prédios residenciais luxuosos, embora em menor quantidade que na área 1.

A área 3 é fundamentalmente comercial, onde encontramos bares, restaurantes, academias, clubes, hospitais, posto policial, escolas, faculdades e a maior área verde do bairro, que hoje está dando lugar aos mais variados prédios comerciais.

### **3.2 Sujeitos da pesquisa**

Ao estudarmos a possibilidade de trabalharmos com profissionais de portaria de prédios residenciais para traçar um perfil e avaliar as práticas e os eventos de letramento que participam no ambiente de trabalho, nos deparamos com outras categorias desse tipo de ocupação, como: vigilantes, zeladores e porteiros.

O Ministério do Trabalho e Emprego – MTE disponibiliza no site <http://www.mtecbo.gov.br> a ‘Classificação Brasileira de Ocupações - CBO’ do ano de 2002. A CBO é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Sua atualização e modernização se devem às profundas mudanças ocorridas no cenário cultural, econômico e social do País nos últimos anos, implicando alterações estruturais no mercado de trabalho.

De acordo com a CBO, os vigilantes podem trabalhar em prédios residenciais, sendo mais comuns em empresas e prédios comerciais por trabalharem armados e geralmente com rádio de comunicação. O zelador usualmente é o encarregado da limpeza do condomínio ou do local onde trabalha, e por vezes faz o trabalho de receber correspondências. Atua geralmente em prédios pequenos com interfone ligado diretamente da porta do prédio aos apartamentos, de modo que os visitantes entram em contato direto com os moradores, ficando o zelador mais disponível para os serviços gerais.

Já o porteiro é a pessoa que zela pela segurança do condomínio, regula as entradas e saídas e é responsável pelo recebimento de correspondências, visitantes, recados, dentre outras práticas que veremos mais adiante. Em geral os prédios possuem porteiros 24 horas, como é o caso dos sujeitos pesquisados.

A partir do ano de 2003 a contratação desse trabalhador passou a exigir um nível de escolarização formal específico, o ensino fundamental completo e em algumas empresas o ensino médio completo, em virtude da competitividade do mercado de trabalho.

Dessa forma, concordamos com Moreira (2003, p. 3) ao afirmar que o conceito de alfabetismo funcional quando voltado para as rotinas diárias e particularmente para o local de trabalho, leva os empregadores a se interessarem não apenas em uma faixa de habilidades que abranja a leitura, escrita e cálculos numéricos simples, mas também na competência dos empregados em usar essas habilidades na solução de problemas. Afirma ainda que a maioria das atividades de leitura e escrita em que os adultos se engajam diz respeito ao trabalho.

### **3.3 Instrumentos utilizados na investigação**

Aplicamos um questionário/entrevista para levantar informações sobre o perfil e as práticas de leitura e escrita em diversas esferas de vivência e sobre o julgamento que os sujeitos faziam de suas próprias habilidades. Para identificarmos o nível de letramento dos sujeitos aplicamos um teste com tarefas relacionadas a contextos e objetivos práticos de leitura e escrita considerados mais relevantes. O teste em referência possuía complexidade variada.

O teste utilizado pautou-se em identificar as habilidades de leitura e escrita envolvidas nas diversas práticas sociais do letramento, e não nos conteúdos e competências impostos pelos vários níveis de ensino. Assim, foram selecionadas as mais frequentes e significativas habilidades. O teste foi composto por textos do cotidiano, questões abertas, respostas curtas e objetivas, tarefas simples (localização de um item claramente identificável em textos curtos), tarefas com um grau maior de dificuldade (comparação de textos ou partes, localização de um item ou mais em textos longos, inferências a partir do texto).

Os primeiros itens do teste aplicado exigiam leitura oral, de forma que pudéssemos avaliar somente a leitura. Nos demais itens, o entrevistado registrava suas respostas.

O questionário/entrevista aplicado teve como finalidade levantar informações sobre as práticas de letramento desenvolvidas. Foram utilizadas matrizes a partir de esferas de

letramento: a esfera doméstica, do trabalho, lazer, participação cidadã, educação e religião. Tudo isso para obter uma sondagem dos gêneros<sup>16</sup> que os sujeitos liam no cotidiano e que possuíam em suas residências. Perguntou-se também se as habilidades de leitura e escrita que possuem os ajudavam ou não nas oportunidades de trabalho.

Por estarmos investigando um tipo de trabalhador de uma localidade específica, além de querermos identificar as *práticas e os eventos de letramento* que esses sujeitos estão inseridos no trabalho que desempenham, e de analisarmos de que forma essas práticas e esses eventos influenciam a inserção social desses sujeitos, com base no nível de letramento apresentado por eles, sentimos a necessidade de adequarmos os instrumentos utilizados pelo INAF à nossa realidade, assim, fizemos uma adaptação do questionário/entrevista e do teste.

O teste aplicado após o questionário/entrevista, teve como objetivo avaliar mais precisamente os níveis de letramento dessas pessoas. Utilizamos apenas 15 questões, enquanto o INAF trabalhou com 20. Das 15, um total de 8 foram as mesmas do INAF, e as 7 restantes adaptadas por nós com a preocupação de vincularmos textos do cotidiano da esfera do trabalho dos sujeitos. Assim como o INAF, fizemos questões abertas, com respostas curtas e objetivas para melhor avaliarmos e para que não deixássemos o entrevistado constrangido. Dividimos o teste em 3 níveis de dificuldades, com tarefas de muito baixa, baixa e média complexidade.

Como estávamos interessados em analisar as práticas e os eventos de letramento dos sujeitos no ambiente de trabalho, resolvemos adaptar e criar questionamentos mais pautados na esfera do trabalho, para analisarmos que tipos de atividades eles faziam em relação à escrita e à leitura nesse contexto.

Aplicamos os instrumentos no próprio ambiente de trabalho dos sujeitos, ou seja, na portaria dos prédios, sempre com a preocupação em não atrapalhar o andamento das atividades dos mesmos e em horários mais folgados, como nos finais de semana e durante a semana em horários menos movimentados.

De acordo com o anúncio da construção da pesquisa, bem como o local em que ocorreu, a caracterização dos sujeitos e os instrumentos utilizados, analisamos os dados coletados a seguir, o que nos permitirá o aprofundamento do objeto de estudo.

---

<sup>16</sup> Gênero textual, de acordo com Marcuschi (2001, p.42), é uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. São formas textuais estabilizadas, históricas e socialmente situadas.

## DESENVOLVIMENTO - CAPÍTULO 4

### CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

#### 4.1 Análise do perfil dos jovens e adultos pesquisados

Os sujeitos investigados trabalham como porteiros de edifícios residenciais, dentre os quais 65% são trabalhadores recentes nesse ramo, estando de 1 a 5 anos nessa ocupação, e apenas 20% há mais de 10 anos. Para a contratação de 70% dos porteiros pesquisados não foi solicitado nenhum nível de escolarização; para 20%, foi exigido ensino fundamental completo; já para apenas 10%, nível médio completo. Essas exigências são feitas atualmente, já que os requisitos trabalhistas para contratação estão sendo mais aprimorados, influenciando as pessoas a obterem uma formação mais adequada para se inserirem nas novas requisições do mundo do trabalho. De acordo com a Proposta Curricular de EJA,

Para participar politicamente de uma sociedade complexa como a nossa, uma pessoa precisa ter acesso a um conjunto de informações, e pensar uma série de problemas que extrapolam suas vivências imediatas e exigem o domínio de instrumentos da cultura letrada (RIBEIRO, 2001a, p.39).

A exigência de domínios de instrumentos da cultura letrada é uma característica do tipo de ocupação dos porteiros, de modo que se torna necessário possuir as habilidades em ler e escrever para o desempenho do trabalho, já que o porteiro de um prédio lida com correspondências, jornais, revistas, circulares, livros de ocorrência, comunicados, avisos, dentre outros instrumentos que exige essas habilidades.

Concordamos com Moreira (2003, p. 3) quando afirma que o conceito de alfabetismo funcional quando voltado para as rotinas diárias e particularmente para o local de trabalho, leva os empregadores a se interessarem não apenas em uma faixa de habilidades que abranja a leitura, escrita e cálculos numéricos simples, mas também na competência dos empregados em usar essas habilidades na solução de problemas. Afirma ainda que a maioria das atividades de leitura e escrita em que os adultos se engajam dizem respeito ao trabalho.

Os dados coletados mostraram que os sujeitos investigados são todos homens adultos. Não podemos afirmar que é uma exigência dos prédios, mas da sociedade, que distingue certos tipos de emprego para homens e para mulheres, privilegiando nesse tipo de emprego a suposta força e a imponência do homem, que são pretensamente, mais corajosos para

enfrentarem trabalhos como o de porteiros, responsáveis pela segurança dos moradores dos condomínios. São, portanto, trabalhos exercidos por homens, geralmente ligados à segurança, portaria, vigilância. Constata-se que ainda existe essa visão de que o homem é quem proporciona a segurança, sendo a mulher frágil, desprovida de força e condição de enfrentamento.

Essa questão de gênero é histórica, pois percebemos ainda um modelo de dominação masculina em diversas esferas da sociedade. De acordo com Marinho (2001) ao longo da história, grande parte das sociedades viam o homem como o chefe de família, racional, independente, agressivo, forte e objetivo, e a mulher sempre foi encarregada dos afazeres domésticos, a cuidar da família, e por ser frágil, submissa, emotiva, delicada.

Muitas dessas características que associamos ao masculino e ao feminino são frutos de construções que se foram edificando ao longo do tempo, que nos são inculcadas inconscientemente e com as quais nos identificamos. Ao homem e à mulher são atribuídas socialmente determinadas características, papéis e comportamentos que influenciam a forma como são tratados pela sociedade.

Com o desenvolvimento capitalista, a mulher ingressou nas fábricas partilhando a função tradicionalmente do homem em sustentar a família. Dessa forma as mulheres começaram aos poucos a se inserirem em um grande número de profissões tradicionalmente masculinas.

A faixa de idade predominante se encontra entre 25 e 34 anos (55%), e entre 35 e 49 anos (25%)<sup>17</sup>. A diminuição dos postos de trabalho ocasionado pela profissionalização de certos setores e pela extinção de outros torna a procura pelo emprego mais competitiva, de modo que os mais jovens muitas vezes se saem melhor por terem tido outras oportunidades de estudo que os mais velhos. Níveis de formação mais altos são exigidos atualmente, fazendo com que os trabalhadores precisem estar aptos a se apropriarem do processo de trabalho em sua totalidade.

Mesmo que a sociedade esteja tornando-se mais seletiva, os salários pagos a esses trabalhadores ainda são baixos. Os entrevistados, por fazerem parte de uma única categoria de trabalho, recebem uma remuneração padronizada pelo sindicato da categoria, pouco mais que um salário mínimo<sup>18</sup>, mesmo trabalhando à noite e com ensino fundamental ou médio

---

<sup>17</sup> Os demais sujeitos possuem idades de 15 a 24 anos (15%) e entre 50 e 64 anos (5%).

<sup>18</sup> R\$: 286,00 (duzentos e oitenta e seis reais) em junho de 2004.

completos, e estarem exercendo uma função de média periculosidade, já que fazem a segurança de um prédio e conseqüentemente de seus moradores.

A grande maioria dos sujeitos investigados mora em bairros periféricos (90%), pertencentes à camada popular, são trabalhadores mal remunerados, que exercem sua função também no período noturno, e como já vimos, em horários inconstantes que acabam por afastá-los cada vez mais da escola, não conseguindo completar ou dar continuidade aos estudos.

Essas condições de trabalho que não permitem aos indivíduos das camadas populares darem continuidade a sua escolarização termina reproduzindo trabalhadores com baixa qualificação. Britto (2003, p. 54) defende que essa baixa qualificação intelectual e as dificuldades em lidar com a leitura e a escrita são elementos de exclusão social e de baixa produtividade, em função do perfil do trabalhador necessário às formas de organização da produção conseqüentes da reestruturação produtiva. Entendemos haver uma correlação bastante clara entre letramento e oportunidades sociais.

Observamos que, mesmo os que tiveram pouco contato com a escola mas que são evangélicos (45%), possuem uma Bíblia no local de trabalho, e muitos relatam que o contato com a leitura melhorou com o estudo que fazem da mesma, como é o caso do Petrócio<sup>19</sup>, que afirma ter melhorado sua leitura e escrita com o estudo que faz da Bíblia. Já o Luis diz que não compra livros revistas ou jornais porque são caros e são acessíveis no trabalho, preferindo ler a Bíblia que o alimenta espiritualmente. A partir desse dado, e de acordo com os dados apresentados, podemos considerar que a Bíblia e os livros religiosos representam um dos maiores índices evidenciados pela pesquisa entre as práticas analisadas, visto que dos 20 sujeitos pesquisados, 13 dizem gostar de ler a Bíblia ou livros sagrados ou religiosos.

Determinadas inserções na sociedade correspondem a demandas específicas de leitura e escrita. No meio religioso, a leitura de material escrito é freqüente, sobretudo nas igrejas e nas famílias, sendo mediados pela oralidade. Isso justifica a leitura constante desses materiais religiosos por pessoas com baixo nível de letramento. Muitos trechos são memorizados e repetidos com freqüência, e nessa repetição os sujeitos dão sentido ao que está escrito.

No que se refere ao grau de instrução, não encontramos nenhum porteiro com nível 1 de letramento, já que na ocupação que atuam é necessário ao menos noções básicas de leitura e escrita. Observamos, entretanto, um panorama bastante irregular: 55% têm entre ensino

---

<sup>19</sup> Ressaltamos que os nomes dos mesmos são fictícios para preservar a identidade de cada sujeito.

fundamental incompleto e completo, e 45% entre ensino médio incompleto e completo, conforme tabela 2 a seguir:

**Tabela 2 – Grau de instrução por nível de letramento.**

Grau de Instrução	Níveis de Letramento			
	Total	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Nenhum	-	-	-	-
Fundamental Incompleto (1ª a 3ª)	1	-	1	-
Fundamental Incompleto (4ª)	2	-	1	1
Fundamental Incompleto (5ª a 7ª)	4	-	4	-
Fundamental completo	4	-	3	1
Médio incompleto	5	-	4	1
Médio completo	4	-	1	3
Superior incompleto	-	-	-	-
Superior completo	-	-	-	-

Nesta tabela identificamos uma relação inesperada entre índice de escolaridade alto e baixo nível de letramento. Dos treze sujeitos que possuem mais de oito anos de estudo (de fundamental completo a médio completo), oito tem nível 2 de letramento, em contraposição a um sujeito específico, o Raimundo, que concluiu a 4ª série do ensino fundamental e possui o nível 3 de letramento. De acordo com o desempenho no teste, esses informantes contrariam a imaginável relação equivalente entre grau de instrução e nível de letramento. Aparentemente o desempenho no teste de leitura proposto não sofreu a esperada influência da passagem dos sujeitos pela escola, pois o desempenho letrado dos mesmos está abaixo do grau de instrução cursado.

Mesmo que estes sujeitos não tenham completado os estudos, os filhos estão todos na escola. Notamos uma certa preocupação dos sujeitos investigados em manterem os filhos na escola para que garantam uma vida adequada de acordo com o contexto social exigente do qual fazemos parte.

Dos sujeitos que têm filhos, 86% tem filhos ainda crianças (entre 8 e 11 anos), e 14% tem filhos que já ultrapassaram o nível de escolaridade dos pais. Um outro fator que se revelou inusitado foi o fato de que, entre as esposas, 33% tem um nível de escolaridade maior que os maridos, e 40% tem o mesmo nível.

Com a constatação de diferentes níveis de escolarização, podemos refletir que a maneira como nos apropriamos da cultura do mundo difere de pessoa para pessoa, não existindo grupos cognitivamente homogêneos. A alteração constante da dinâmica social pela qual passamos durante a vida é desenvolvida também nas escolas, de modo que percebemos que as relações sociais têm um papel central em promover o acesso do indivíduo às dimensões culturais fundamentais, e isso é feito constantemente sem interrupção pelo contexto social.

Desse modo, Oliveira (1996, p. 100) defende que o funcionamento psicológico é fundamentalmente cultural, de modo que não é possível postular um caminho único e universal para esse desenvolvimento. As práticas culturais que definem os contextos para as ações humanas propõem que as diferenças entre grupos e indivíduos são o resultado necessário dessa dinâmica do desenvolvimento psicológico.

Com base nos dados apresentados, podemos inferir que os sujeitos pesquisados caracterizam-se como pessoas de camadas populares, moradores de periferia e com um nível baixo de escolarização, mas suficiente para se manterem no trabalho em que estão. A natureza do trabalho exercido não possibilita uma volta à escola, já que o horário alternado de serviço não permite uma conciliação com o horário fixo da escola, contrapondo-se ao quadro que encontramos na casa dos próprios sujeitos, onde o grau de escolaridade da esposa é por vezes maior que o deles, e todos os filhos estão estudando, alguns até chegaram a cursar faculdade, ultrapassando o nível do pai.

#### **4.2 Histórico das habilidades básicas de leitura e escrita dos sujeitos**

Analisando a capacidade de leitura e escrita de acordo com a própria avaliação dos sujeitos, ou seja, como eles avaliam as próprias capacidades de leitura e escrita, notamos dificuldades enfrentadas no dia-a-dia.

Mesmo 75% afirmando não ter nenhuma dificuldade em ler, durante a aplicação do teste notamos que alguns lêem soletrando, sem o plural, e muitos não conseguem compreender o que está escrito em uma primeira leitura. Já quando nos referimos à escrita, 40% disseram ter dificuldades por não terem continuado os estudos. Encontramos dificuldades também quanto à ortografia, acentuação, pontuação, concordância, além da escrita lenta e em caixa alta, sem falar no constrangimento que alguns passaram ao saber que tinham que escrever. Um deles até se negou a fazer o teste escrito, disse que não tinha essa habilidade e solicitou que o entrevistador perguntasse e anotasse as respostas. Como essa não parece ser uma prática muito usual do dia a dia, eles acabam ficando um pouco temerosos com a idéia de escrever algo.

Marcuschi (2003, p. 36) defende que, mesmo legitimando a importância da escrita, ainda somos seres orais. A oralidade é o meio maior de expressão e de atividade comunicativa. Já a escrita é caracterizada pelo autor como pautada pelo padrão, não servindo como fator de identidade individual, já que segue regras diferentes das apresentadas na fala.

Isso se torna claro ao perguntarmos a um entrevistado que tipo de material ele escreve no trabalho, e ter como resposta do mesmo que não escreve: guarda tudo na memória.

O ato de escrever não é uma prática usual na vida de tais pessoas pelo próprio contexto em que vivem, o que pode ser afirmado ao detectarmos que nenhum dos entrevistados estava estudando na época da pesquisa. Os motivos mais comuns entre eles, na grande maioria eram ligados ao horário de trabalho, que não permite a volta aos estudos, além da falta de tempo e de oportunidades. No que se refere às oportunidades, podemos citar a falta de definição de uma política educacional de EJA no Estado de Alagoas, para que possam existir opções de ensino para esses sujeitos. Reforçamos essa necessidade de uma educação mais voltada para pessoas que não têm condições de frequentar diariamente uma sala de aula.

Quando perguntamos se eles gostariam de voltar a estudar, 95% manifestaram essa vontade, e como já era esperado, esse gosto por continuar os estudos fundamenta-se na possibilidade de conquistar um emprego melhor. A educação para pessoas de camadas populares é sempre um meio de ascensão social, de ganhar um salário melhor. A educação na vida de qualquer pessoa é de fundamental importância, mas ela sozinha perde seu valor social. A educação deve estar inserida no contexto das políticas sociais de forma ampliada.

A pesquisa de Pereira (2004, p. 85) também comprova esse fato ao afirmar que

Os depoimentos desses alunos, [...] apontam para a necessidade de obter oportunidades melhores de trabalho através da aquisição de habilidades de leitura e de escrita. Esses alunos têm em comum o fato de terem se inserido muito cedo no mundo do trabalho. Assim, ao longo de sua trajetória de vida, passaram por diversas ocupações que possibilitaram um tipo de envolvimento com a escrita e, ao mesmo tempo, a crença na escrita enquanto fator de melhoria das condições de vida e de trabalho.

Dessa forma, observamos nas falas dos entrevistados o grande valor que dão à leitura e à escrita, na procura de uma maior autonomia e independência das práticas dessas habilidades, principalmente no que se refere a trabalho. Seis pessoas disseram que gostariam de voltar a estudar para aprender mais, para conhecer certos assuntos. Os que possuem menor número de anos de escolarização vêem a necessidade de ler e escrever mais concretamente, pois percebem que possuem pouco conhecimento e só hoje dão importância a esse fato. A

exceção ocorreu com aquele porteiro que preferiu não escrever no teste, o Valério, que pareceu muito descontente com os estudos e com a própria vida, já que foi o único a afirmar que não tem vontade de voltar a uma sala de aula, pois ‘se considera velho para voltar a estudar’ e agora precisa trabalhar para manter os filhos na escola. Na infância ele teve que interromper os estudos para ajudar financeiramente em casa, e não quer que os filhos parem os estudos para trabalharem como ele teve que fazer quando era jovem.

Considerando a maioria dos sujeitos que acha importante estudar, perguntamos por que interromperam os estudos, já que todos os entrevistados já tiveram algum contato com a escola. 70% citaram a impossibilidade de estudar devido ao horário incerto de trabalho, outros interromperam os estudos devido ao casamento e ao sustento da família, e alguns por causa da situação financeira. Assim, outros tipos de emprego que surgiram no mesmo horário de estudo e foram priorizados, dado o fato de que precisavam complementar a renda familiar, o que acabou desestimulando ou impossibilitando a volta à escola.

Quanto à realização de algum curso no último ano, apenas cinco pessoas declararam ter cursado, dentre as quais três participaram de cursos relacionados ao trabalho por iniciativa dos empregadores, e outros dois fizeram cursos na área de informática para conseguir um emprego melhor. Um dos sujeitos investigados revelou ter feito o curso técnico de radialismo há trinta anos, e exercia a profissão de radialista, mas foi demitido por redução do quadro de funcionários da empresa. Após o ocorrido, o emprego como porteiro foi o primeiro que surgiu.

Como os sujeitos estão fora da escola, não nos surpreende a constatação de que apenas três entrevistados costumam freqüentar bibliotecas, com a finalidade de ler e consultar livros, pois essa freqüência a biblioteca não é comum em uma cidade como Maceió, que só dispõe de uma biblioteca Estadual e outra da Universidade Federal de Alagoas. Esse grupo de sujeitos é pequeno e heterogêneo, pois um possui a 4ª série do ensino fundamental, um outro o ensino fundamental completo, e o terceiro o ensino médio completo.

A conquista da cidadania não se dá individualmente, e sim coletivamente, de modo que cada instância, seja pessoal ou social, tem o seu papel. O sujeito, ao procurar um curso de alfabetização está iniciando um processo de cidadania que depende também das instituições que a oferecem, de modo que disponibilizem paralelamente à alfabetização meios em que essas pessoas possam estar inseridas no mundo da leitura e da escrita, disponibilizando instrumentos de leitura, uma vez que

Só se estará contribuindo para a conquista da cidadania se, ao promover a alfabetização, propicia-se, sobretudo, condições de possibilidade de que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito a leitura e a escrita, de seu direito de reivindicar a leitura e a escrita (SOARES, M. 2003a, p.57).

Diante disso, podemos afirmar com base em Soares, M (2002b, p. 09) que, nessa luta da alfabetização, o povo ainda não é vencedor: pois não existe escola para todos, e nas escolas que existem para alguns não há qualidade para todos.

Muitos problemas sociais podem ser melhor compreendidos após a análise do perfil dos porteiros, evidenciado pela pesquisa. São problemas como a má distribuição de renda, falta de recursos, falta de acesso a materiais escritos e de incentivo à não-evasão ao ambiente escolar.

Percebemos que a história de leitura e de escrita dessas pessoas se pauta no pouco tempo em que passaram pela escola. São pessoas com pouca escolaridade, mas que garantem a escolarização dos filhos, sabem ler e escrever, mas sentem dificuldades em desenvolver essas habilidades, por não estarem estudando e por não conseguirem conciliar o trabalho com o estudo, entretanto, gostariam de continuar os estudos caso tivessem oportunidade.

#### **4.3 Níveis de letramento apresentados**

Conforme explicitamos no capítulo 2, realizamos um teste escrito nos moldes do INAF com a intenção de investigarmos o nível de letramento dos porteiros pesquisados. Procuramos nos deter nas habilidades de leitura e escrita envolvidas na vida social dessas pessoas, nas práticas e nos eventos de letramento.

Além de aproveitarmos parte do material do INAF, desenvolvemos outros, adequando-os à realidade dos nossos pesquisados, procurando abranger vários gêneros. O teste aplicado foi organizado de modo que abrangesse textos do cotidiano, e com questões e respostas abertas para que os pesquisados registrassem a própria idéia na formulação da resposta, além da flexibilidade em aceitar respostas simples e diretas.

Na primeira etapa, foi aplicado um teste com questões mais elementares, em que era solicitado apenas o nome do jornal, o dia e o mês da vacinação em um cartaz de vacinação e o nome de um supermercado em um panfleto de propaganda.

O teste foi elaborado com três níveis de dificuldade: questões simples que pudessem ser entendidas por pessoas com nível 1 de letramento, como o nome de um jornal ou o nome de um supermercado em um panfleto de propaganda, bastando apenas ter uma mínima familiarização com esse tipo de material impresso, questões intermediárias em que era preciso ler e entender apenas partes do texto, e questões que exigiam inferências, uma maior compreensão, e comparações entre textos. Os níveis foram classificados de acordo com o INAF, ou seja: níveis 1, 2 e 3 de letramento.

Todos os entrevistados apresentaram 100% de acerto, como já era de se esperar, já que todos tiveram alguma passagem pela escola. Dessa forma, nenhum porteiro entrevistado apresentou o nível 1 de letramento, caracterizado pela impossibilidade de uma inserção plena ou parcial nas atividades políticas e sociais de uma sociedade cidadã.

O segundo nível, caracterizado como nível 2 de letramento, é o nível em que os sujeitos caracterizados possuem uma inserção parcial na sociedade, ou seja, uma atuação regular, no qual o sujeito lida com as pequenas práticas e eventos de letramento do dia-a-dia mas não tem “competência” para atuar mais efetivamente na sociedade em que faz parte.

No teste, as questões vinculadas ao nível 2 de letramento exigiam a localização de informações em textos curtos ou de extensão média, em que era preciso ler e entender apenas partes do texto, como, por exemplo, localizar em uma nota de reclamação de um consumidor o defeito apresentado pelo produto adquirido, ou um texto manuscrito.

A grande maioria dos entrevistados possui o nível 2 de letramento, de acordo com o teste proposto, já que não obtiveram êxito nas questões propostas para alcançar o nível 3.

O nível 3 exigia a leitura de textos mais extensos, com a localização de informações implícitas, exigindo também a capacidade de relacionar partes de um mesmo texto e de textos diferentes. Apenas 30% da amostra alcançou esse nível, visto que os demais apresentaram dificuldades nessas questões, principalmente em preencher um simples formulário tomando como base para resposta a xerox de uma carteira de identidade e uma correspondência com dados residenciais, questão que obteve um índice de 75% de dificuldade.

Analisando o resultado geral da aplicação das tarefas, constatou-se que apenas 10% dos sujeitos entrevistados (2 sujeitos) responderam todas as questões corretamente. Um fato significativo foi que um sujeito pesquisado possuía ensino médio completo e o outro apenas a 4ª série do ensino fundamental, ou seja, formações, usos e possibilidades diferentes de letramento.

De acordo com os resultados, e os correlacionando com o grau de escolaridade que os pesquisados possuem, surpreendeu-nos o fato de uma das seis pessoas que possuem o nível 3 de letramento ter freqüentado a escola até a 4ª série do ensino fundamental, (o Raimundo) que está longe da sala de aula há mais de dez anos declarar ter dificuldades em escrever e dizer não gostar de ler para se distrair. Foi a mesma pessoa a expor que não tem habilidade para se comunicar. Em uma conversa informal após o teste, o mesmo sujeito expôs que quando foi fazer uma prova escrita no Detran acertou 27 das 30 questões e uma universitária que estava fazendo prova com ele foi reprovada.

Outras questões em que os pesquisados apresentaram dificuldades foram, além do preenchimento do formulário, as que exigiam respostas implícitas em textos longos e cruzamento de informações em vários textos curtos.

Com base no resultado do teste aplicado, apuramos que 70% possuem o nível 2 de letramento, e 30% o nível 3. Nenhum sujeito foi considerado possuidor do nível 1 de letramento.

Como vimos no capítulo 2, é o uso da leitura e da escrita que influencia o letramento. Podemos afirmar que essa apropriação pode ser caracterizada pela dimensão social do letramento, definido por Soares, M. (2002a, p.66) em que o letramento é um fenômeno cultural, um conjunto de atividades e de exigências sociais de uso da língua escrita, sendo, portanto, uma prática social, o que as pessoas fazem com as habilidades da leitura e da escrita em contextos específicos.

O letramento é, pois, um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Soares, M. (2002a) defende também que nessa perspectiva social há interpretações conflitantes. Uma interpretação progressista, “liberal” (fraca) e outra interpretação radical, “revolucionária” (forte), e o exemplo dado acima refere-se à interpretação radical, que considera o letramento um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos.

Os sujeitos que possuem o nível 2 de letramento fazem parte de uma amostra heterogênea, são sujeitos que apresentam grau de instrução desde o fundamental incompleto até o médio completo, revelando que a relação nível de letramento *versus* grau de instrução é bem vaga, parece

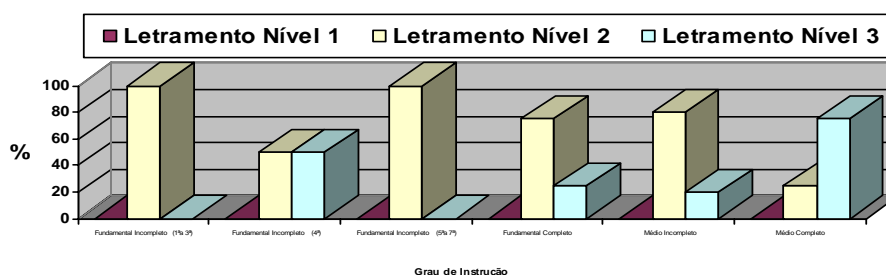
[...] ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de ensino que tem predominado em nossas salas de aula, e talvez reconhecer a possibilidade e mesmo necessidade de estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina letramento [...] e o que é propriamente a alfabetização [...] (SOARES, M. 2004, P.15).

Dessa forma, torna-se de fundamental importância uma maior valorização das instâncias escolares quanto ao processo de ensino existente, de modo que revejam a forma na qual a alfabetização está inserida no contexto do letramento.

Os dados analisados nos mostram que o nível de letramento nem sempre está relacionado ao número de anos que o sujeito passou na escola, e que esse fato pode se dar pela falta de contato com materiais escritos, por falta de qualidade na escolarização, mas não por desinteresse do sujeito, já que 95% afirmaram sentir a necessidade de voltar a uma sala de aula, e voltariam se fossem oferecidas as condições.

Concordamos com Galvão (2001) quando afirma que, apesar de a aprendizagem inicial da leitura e da escrita ser considerada como fator importante, nem sempre coincidem com níveis de letramento. “A formação do leitor não está diretamente associada à escola nem a níveis de escolarização” (Galvão, 2001, p.91). Esse fato ficou evidenciado nos resultados da pesquisa, conforme gráfico abaixo:

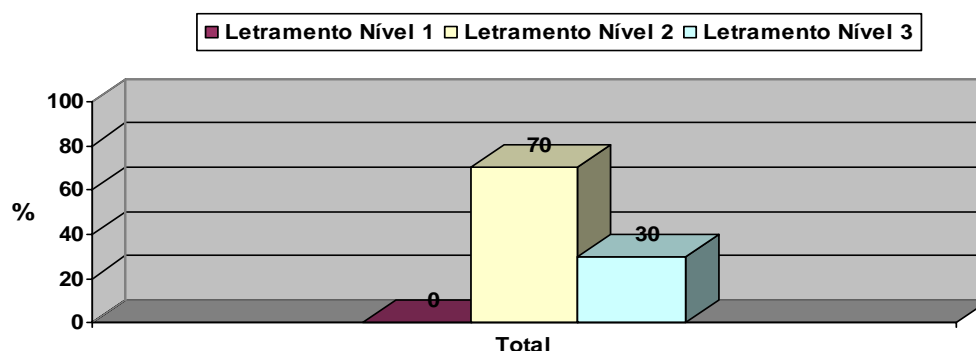
**Gráfico 1 – Porcentagem de nível de letramento por grau de instrução.**



De posse desses dados, não podemos afirmar que a conclusão de determinada série escolar pode corresponder a um certo nível de letramento, principalmente no Brasil, no qual a qualidade das escolas públicas está longe de ser a ideal. A evasão e o fracasso escolar também entram nesse quadro, já que o sujeito, ficando anos fora de um ambiente escolar e sem contato freqüente com materiais escritos, não está tendo uma formação permanente que possibilite um

maior grau de letramento. O letramento é, sobretudo, o uso social de diversas práticas e eventos de leitura e de escrita, portanto, a vivência com a leitura é fundamental. O quadro geral dos níveis de letramento encontrado na pesquisa foi o seguinte:

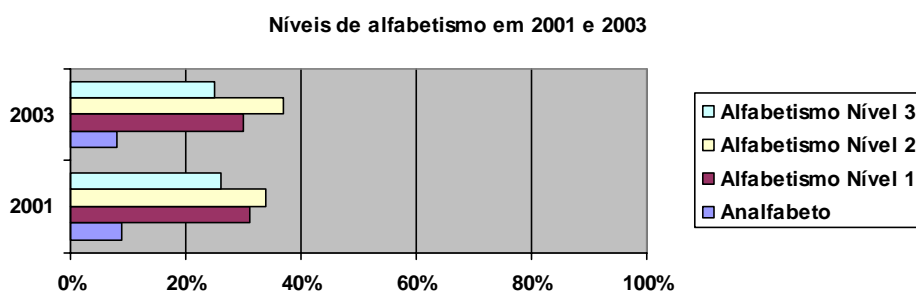
**Gráfico 2 – Nível de letramento total da amostra**



Portanto, observa-se que apenas 30% dos sujeitos investigados estão inseridos no nível 3 de letramento, um número pequeno e heterogêneo, já que encontramos pessoas com diferentes níveis de escolarização.

Da mesma forma, o INAF analisou duas mil pessoas entre 15 e 64 anos de idade nos anos de 2001 e 2003. O gráfico abaixo sintetiza o nível de letramento dessas pessoas:

**Gráfico 3 – Níveis de letramento encontrados pelo INAF**



#### 4.4 Práticas e eventos de letramento na esfera do trabalho

Para evidenciarmos quais práticas e eventos de letramento estão presentes no ambiente de trabalho dos sujeitos investigados, procuramos sondar o que eles utilizam no trabalho, o que gostam de ler para se distrair enquanto trabalham, que tipo de material escrito possuem em casa, se participam de algum tipo de associação, além de perguntas mais voltadas para o desenvolvimento do trabalho que desempenham com o uso da leitura e da escrita.

De acordo com Soares, M. (2003a, p.38) partimos para a análise das práticas e dos eventos de letramento levando em consideração a [...] perspectiva sociológica da alfabetização, que tem a leitura e a escrita como práticas sociais [...]

Assim sendo, com base em Soares, M., investigamos o tipo de distração no trabalho que nossos informantes mais utilizam levando em consideração a televisão, o rádio e jornal impresso, que foram as opções mais citadas.

De acordo com a fala dos sujeitos, percebemos que o trabalho de porteiros oferece demandas de leitura e escrita e demandas no campo da oralidade. A maior parte do tempo é coberta pela leitura diária de jornais, recebendo e entregando correspondências, anotando recados, conversando com pessoas que trabalham nos apartamentos, algumas vezes escutando rádio ou vendo televisão, dentre outras práticas. Percebemos que os rádios e os televisores existentes nas portarias são na grande maioria dos próprios porteiros que levam de casa e compartilham com os porteiros dos outros turnos. Alguns prédios já não permitem o uso desses aparelhos eletrônicos no ambiente de trabalho para não desviá-los da função que devem desempenhar.

A diversidade de práticas e eventos vivenciados pelos porteiros reflete as recomendações de Soares, M. (2002c, p. 155) de que o letramento não está somente na escrita, mas também no que lemos, ouvimos, enxergamos, falamos e observamos, na interação com esses meios. Dessa forma, sugere que se pluralize a palavra letramento e se reconheça que diferentes tecnologias de escrita criam diferentes letramentos, conforme explica a pesquisadora:

Na verdade, essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial (SOARES, M. 2002c, p. 155).

Constatamos que o meio mais utilizado e de mais fácil acesso por ter diariamente nas portarias, é o jornal impresso. Dos porteiros investigados, 80% afirmaram ler o jornal frequentemente. Como o jornal chega cedo ao prédio e vem aberto, isso facilita que outros

tenham acesso a ele, permitindo fazer uma leitura prévia ao menos das manchetes e das chamadas de primeira página.

A prática de ler jornal é muito comum no ambiente de trabalho, mesmo não sendo uma prática decorrente da ocupação que exercem, mas uma maneira de distração na maior parte do tempo em que estão no trabalho. Essa prática exercida diariamente contribui para o processo de letramento desses sujeitos, sendo exatamente o contato com esses materiais, como já foi dito, que faz com que o sujeito se desenvolva como leitor, contribuindo para a formação social e cultural do mesmo. Essa prática não se amplia para o ambiente doméstico pela impossibilidade financeira. Quando perguntamos se eles tinham o hábito de comprar ou assinar jornais e revistas em casa<sup>20</sup>, apenas 15% afirmaram ter essa prática. 20% tem acesso a materiais usados, e a grande maioria (80%) afirmou a impossibilidade de adquiri-los por falta de condições financeiras, sendo inviável sua compra com o salário que recebem.

Quanto às partes do jornal que costumam ler, as mais citadas são as seguintes: primeiramente a parte de esportes, notícias de primeira página, do dia-a-dia, e os cadernos de política e policial. O caderno de esportes, por ser um assunto que agrada ao sexo masculino é sempre um item favorito. Já as notícias de primeira página, por serem as manchetes em destaque, trazem uma síntese do que o leitor encontrará no interior do jornal, podendo ou não despertar a curiosidade para a leitura.

Quanto ao gosto pela leitura, 60% gostam um pouco de ler, 30% gostam muito e 10% não gostam. Os tipos de leitura mais freqüentes são jornais, revistas e livros sagrados e religiosos. Nesse sentido, Soares, M. (2003a, p. 37) nos lembra que, em cada sociedade, práticas de leitura e escrita diferenciam-se segundo os contextos sociais, exercendo papéis diversos na vida de grupos ou de indivíduos específicos. Dessa forma, existe uma diferença bem acentuada no que diz respeito a não gostar de ler e a não ter habilidade para ler, e ainda em não ter materiais disponíveis para essa prática.

Gostar de ler para uma pessoa que, desde criança, teve contato com livros de histórias, gibis e revistas, é diferente quando comparada a quem não teve esse contato desde cedo. O gostar de ler para os sujeitos pesquisados é ler um jornal, uma revista, e no máximo, um trecho da Bíblia ou algum outro livro religioso. Não é ler romances, livros científicos ou de ficção, mas uma leitura simples, de assuntos corriqueiros do dia-a-dia.

---

<sup>20</sup> Mais de uma resposta por sujeito investigado.

Já as pessoas que afirmaram não gostar de ler, ou não gostar muito, podem estar relacionando isso à falta de habilidade em ler, pois dos que acusaram não gostar de ler ou ler pouco, 57% disseram ter algum tipo de dificuldade em ler e/ou escrever. Constatamos que curiosamente, as pessoas que não gostam ou gostam pouco de ler (também 57%), afirmam possuir menos de sete livros na casa em que reside.

Procuramos sondá-los sobre o tipo de material escrito que possuíam em casa, perguntando primeiramente quantos livros eles tinham na residência (tabela 3).

**Tabela 3– Número de livros existentes na residência do entrevistado.**

17 - Quantos livros você tem em casa?	TOTAL	Fund. incomp. (1ª a 3ª)	Fund. incomp. (4ª)	Fund. incomp. (5ª a 7ª)	Fund. comp.	Médio incomp.	Médio comp.
Até quatro	25%	-	5%	-	-	15%	5%
Cinco a sete	25%	-	-	10%	5%	5%	5%
Oito ou mais	45%	5%	5%	5%	15%	5%	10%
Nenhum	5%	-	-	5%	-	-	-
<b>BASE</b>	<b>100%</b>	<b>5%</b>	<b>10%</b>	<b>20%</b>	<b>20%</b>	<b>25%</b>	<b>20%</b>

Conforme tabela acima, 45% dos porteiros possuem mais de oito livros em casa, mesmo que não façam uso deles, pois grande parte dos livros contabilizados era dos filhos que estavam estudando.

É necessário lembrar que essas informações referem-se ao número de livros que o entrevistado diz possuir em casa, mas devemos levar em consideração as leituras feitas em outros lugares, conforme lembram Oliveira e Vóvio (2003, p. 168) ao afirmarem que a pouca quantidade de materiais impressos dos quais dispõem em seus lares, pode estar relacionado a questões financeiras, sem, no entanto, significar o menosprezo pela leitura. Esses dados apresentados corroboram nossa idéia de que a falta de material e a falta de habilidade em ler, levam os sujeitos a afirmarem não gostar ou a gostar pouco de ler.

Quanto ao tipo de material escrito que possuem em casa, os mais citados foram Bíblias ou livros religiosos e calendários e folhinhas, além do dicionário, conforme tabela 4:

**Tabela 4 – Tipo de material escrito existente na residência do entrevistado.**

18 - Que tipo de material escrito você tem em casa?	TOTAL*	Fund. incomp (1ª a 3ª)	Fund. incomp (4ª)	Fund. incomp (5ª a 7ª)	Fund. comp.	Médio incomp	Médio comp.
Calendários e folhinhas	17	1	2	3	3	5	3
Bíblia, livros sagrados e religiosos	19	1	2	4	3	5	4
Agenda de telefones e endereço	14	-	1	4	2	3	4
Dicionário	17	1	2	1	4	5	4
Livros de receitas de cozinha	14	1	2	3	2	3	3
Livros didáticos	11	1	-	3	2	1	4
Livros infantis	11	1	-	3	3	1	3
Guias, listas e catálogos	13	-	1	3	3	2	4
Livros de literatura/ romance	11	-	-	2	4	2	3
Enciclopédias	7	-	-	1	1	3	2
Livros técnicos	6	-	-	1	1	2	2
Outros	-	-	-	-	-	-	-
<b>BASE</b>	<b>*</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>32</b>	<b>36</b>

\* Mais de uma opção por respondente

Constatamos um acervo bastante precário, visto que dentre os materiais mais freqüentes não existe uma diversidade, mesmo pelo estilo de vida levado pelos sujeitos pesquisados que estão fora de sala de aula.

Conforme Pereira (2004), são nos espaços domésticos, de lazer, de trabalho, de participação social e política, por exemplo, que se constrói ou se reforça um tipo de relação com a escrita. De acordo com a tabela acima, podemos afirmar que a cultura escrita está presente na residência desses sujeitos, o que independe se fazem uso ou não desses materiais.

O tipo de material escrito mais citado foi a Bíblia e livros religiosos, de modo que podemos inferir que os sujeitos pesquisados possuem uma grande influencia religiosa. O dicionário, calendário e lista de telefones ou endereço também foram bastante citados, além de receitas de cozinha. Materiais estes que podem ou não ser freqüentemente utilizados por eles, como a lista e o calendário, e materiais que eles pouco utilizam, como dicionário e livro de receitas de cozinha, já que os sujeitos envolvidos na pesquisa estão fora da escola e são homens.

Quanto à vida social e no âmbito da cidadania e da participação política, 45% dos entrevistados não participam de nenhuma associação ou similar, 25% participam de alguma igreja ou grupo religioso, apenas 20% é sindicalizado pelo sindicato dos porteiros e o restante participa de partido político, clube ou grupo esportivo e sociedade de amigos do bairro.

Evidenciamos que, praticamente, a metade dos entrevistados (45%) não participa de nenhuma associação ou similar; e 50% dos entrevistados gostam de discutir assuntos da atualidade apenas de vez em quando, pois relataram que as pessoas do meio em que fazem parte não estão atualizadas, e não entendem tais assuntos, e 20% não gostam de discutir.

Esses dados reforçam o que vimos defendendo desde o início do trabalho, que a percepção do próprio sujeito como participante da sociedade não é internalizada por eles. Persiste a conformação de que quem não estuda nada é e nada conquista. Percebemos isso claramente na fala do Francisco, que afirma achar importante estudar, pois diz que sem estudo não se é nada. Dessa forma, Josué também afirma a importância de se estudar para se manter atualizado. Juca, que parou de estudar há 15 anos por causa do trabalho que desempenha, hoje percebe a importância dos estudos, pois afirma sentir “falta de algo” em sua vida.

Os dados apresentados correspondem à condição social dos sujeitos. Postulamos anteriormente que pessoas com baixo grau de instrução participam como líderes de movimentos, mas para que isso ocorra, é necessário perceber-se como tal. Isso se reflete no

índice em que somente metade da amostra gosta de discutir assuntos da atualidade. Posicionar-se publicamente faz parte de um perfil cultural específico, em que é necessário saber o que acontece no mundo, além de confrontar argumentos com pessoas que também sejam atualizadas. A própria condição cultural gera essa necessidade.

Direcionando o questionário/entrevista ao trabalho que exercem, perguntamos se eles sentem alguma dificuldade na ocupação de porteiro. 25% disseram sentir dificuldades não direcionadas ao trabalho que exercem, mas decorrentes dele, ligadas principalmente ao horário de trabalho que inviabiliza os estudos, além da falta de habilidade em se comunicar claramente, escutar bem e em ler e escrever. Piconez (2002, p.33) faz referência a essas dificuldades no trabalho, dizendo que há sempre aprendizagens em ritmos diferenciados, relacionadas à maior ou menor possibilidade de registro de leitura exigidos pelo tipo de função que o aluno adulto desempenha em seu trabalho e aos seus valores culturais de origem.

Percebemos que os materiais presentes no ambiente de trabalho são vários, dentre estes, os mais utilizados são o jornal, a correspondência, revistas, bilhetes e recados (orais e escritos), livro de reclamações ou ocorrências e cartazes com instruções e avisos. Os jornais e as revistas entram no item correspondências, já que são endereçados aos moradores, apesar de que os porteiros fazem uma leitura antes da entrega. Os bilhetes e recados são muito freqüentes, sendo que alguns ao invés de escrever guardam na memória, o que mesmo na opinião deles não funciona muito bem, já que às vezes esquecem de dar os recados.

De acordo com Ribeiro (1999, p.110), as práticas de leitura e escrita no contexto do trabalho são em grande parte impostas como obrigações profissionais, e que geralmente as que estão fora do contexto escolar são as que melhor revelam as disposições dos sujeitos no que se refere ao uso da leitura e da escrita como fontes de informação, entretenimento, e desenvolvimento cultural, o que supostamente seria influenciado por outros aspectos além da proficiência na leitura e na escrita.

Entre os porteiros, 20% deles apresentam dificuldades em lidar com os materiais que demandam leitura e escrita, principalmente se precisam fazer alguma referência no livro de ocorrências, ou mesmo em escrever um pouco mais rápido. 65% deles disseram que já entregaram alguma correspondência errada por estarem distraídos ou por serem novos no prédio e não conhecer os moradores. Nenhum deles fez referência a dificuldades em ler o nome ou o apartamento do destinatário. Quando eles sentem alguma dificuldade em ler o que está escrito em algum lugar, apenas 35% costumam pedir ajuda a alguém.

Observamos que, mesmo esses sujeitos estando no nível 2 de letramento e todos já terem passado pela escola, persistem as dificuldades em ler e escrever, embora em graus diferenciados.

Soares, M. (2003a, p. 59) expõe que ao povo tem se permitido ler e escrever, mas não lhe é permitido que se torne leitor e produtor de textos. Assim, na alfabetização, a concepção do letramento não é levada em conta. Dessa maneira, 75% acham que o que usam da leitura e da escrita no trabalho os ajudam a ler e a escrever em outros lugares, e 90% acreditam que as habilidades de leitura e escrita que possuem também ajudam nas suas oportunidades de trabalho, pois sabem ler e escrever, apesar de reconhecerem que se tivessem estudado mais teriam melhores possibilidades e oportunidades tanto de trabalho como de um modo geral.

Identificamos durante a pesquisa que a grande maioria das práticas de leitura e escrita que os sujeitos participam no ambiente de trabalho contribuem para sua formação letrada, de modo que eles mesmos percebem essa melhora na sua capacidade de ler e escrever. Essa percepção pôde ser captada nas respostas abertas apresentadas no questionário, como podemos observar nas respostas do Raimundo, do Manoel e do Petrócio. É válido mencionar que, de acordo com a auto-avaliação, os sujeitos entrevistados têm a percepção de que a demanda de leitura e escrita no trabalho vem contribuindo permanentemente para sua formação letrada.

Os resultados da análise das práticas e eventos de letramento na esfera do trabalho nos levam a considerar que as demandas de leitura e escrita no âmbito do trabalho diversificam-se na leitura de jornais, revistas, correspondências, cartazes e avisos, e na leitura e escrita de bilhetes, recados e anotações no livro de ocorrências, e que os sujeitos pesquisados possuem pouca dificuldade em trabalhar com esses materiais, mesmo possuindo o nível 2 de letramento. São sujeitos que, embora possuam um nível intermediário de letramento, conseguem se adaptar e desenvolver normalmente o seu trabalho, criando estratégias de interação com a maioria das atividades discursivas escritas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendemos que para alguns, o escrever pode significar apenas assinar o próprio nome, escrever recados simples, receitas, cartas, e a escola pede que os alfabetizando escrevam apenas sobre “o passarinho verde engaiolado...”, uma escrita estranha que pouco tem em comum com a realidade e os objetivos de vida dessas pessoas. Alfabetizar para

encarar a escrita como garantia de sobrevivência e para participar ativamente da sociedade, com a visão de que a escrita é expressiva e necessária, é muito diferente. Devemos estar atentos quanto aos anseios dos sujeitos, o que eles realmente esperam do “aprender a ler e escrever”.

Notamos que os sujeitos investigados possuem graus diferenciados de escolarização e de letramento, porém, se mostram insatisfeitos com o grau de instrução que apresentam. Gostariam de voltar a estudar, mas o que para eles é indispensável também os impede: o trabalho. Ou melhor, o horário do trabalho que exercem não possibilita a frequência a uma sala de aula. Concluímos que os programas e as metodologias em EJA poderiam ter um caráter mais voltado para as necessidades e anseios dos sujeitos trabalhadores.

Os sujeitos pesquisados possuem uma visão ingênua da educação, o que ficou evidenciado nas falas dos sujeitos, quando percebemos um pensamento voltado para uma relação direta entre escola e ascensão trabalhista, conseqüentemente com melhores salários. Constatamos esse fato na pesquisa que desenvolvemos na medida em que os sujeitos afirmam a vontade de voltar a estudar para “ser alguém na vida”, “conseguir um bom emprego”, “ganhar um salário melhor”, dentre outras falas em que esse discurso é evidenciado.

A educação juntamente com outras políticas públicas sociais torna-se cada vez mais importante no mundo do trabalho, sendo que não podemos afirmar que quanto maior o tempo de estudo do sujeito, maior será o salário e o nível de emprego que encontrará, pois essa questão está voltada para as particularidades e oportunidades sociais vivenciadas por cada um ao longo da vida.

O Estado de Alagoas como detentor de altos índices de analfabetismo, não tem avançado em direção a uma EJA que vá além do estágio da alfabetização. Em Alagoas existem apenas dois centros que oferecem o segundo segmento e o ensino médio para essa modalidade: um na capital e outro no interior. Por mais que o trabalhador seja impulsionado pelas demandas do mundo do trabalho a buscar uma escola para continuar os estudos, ele pode não conseguir por falta de vagas, e por falta de oferta de escolas abertas, com horários mais flexíveis como é a necessidade dos sujeitos investigados.

Quanto ao nível de letramento apresentado pela amostra, observamos que a maioria (70%) possui o nível 2 de letramento, um nível intermediário, que de certa forma impede que se insiram de modo satisfatório em algumas práticas e em alguns eventos de letramento desenvolvidos no ambiente social.

No quadro geral dos níveis de letramento encontrado na pesquisa, observa-se que apenas 30% dos sujeitos investigados estão inseridos no nível 3, um número pequeno e heterogêneo, já que encontramos pessoas com diferentes níveis de escolarização. A pesquisa evidenciou que não podemos afirmar que a conclusão de determinada série escolar pode corresponder a um certo nível de letramento.

Os dados revelam que no Brasil, apesar da cultura letrada ser altamente disseminada, ela age de forma desigual, conforme Ribeiro (2003, p.20) quando defende que ficou constatado pelo INAF que as habilidades básicas de leitura e escrita estão distribuídas desigualmente, e essa desigualdade está associada a outras formas de desigualdade e exclusão social.

Constatamos que, embora a maioria dos sujeitos investigados apresentem o nível 2 de letramento, ou seja, não têm habilidades suficientes para ler e escrever com domínio, de acordo com a pesquisa realizada em torno das práticas e dos eventos de letramento que utilizam no ambiente de trabalho, eles conseguem se adaptar e desenvolver normalmente suas atribuições, criando estratégias de interação com a maioria das atividades discursivas escritas.

Dessa forma, eles se concentram nas demandas essenciais para o desenvolvimento do trabalho, mas não conseguem fazer, por exemplo, inferências em um texto longo, ou simplesmente preencher um formulário corretamente como observamos no teste proposto.

Os dados da presente pesquisa apontam que a situação atual da educação é agravada pelo fato de encontrarmos pessoas alfabetizadas, mas com baixo nível de letramento, e que diante desse fato, o analfabetismo pode ter uma dimensão maior do que os números sugerem.

Acreditamos que o papel de uma pesquisa é o de investigar uma dada realidade e apresentar reflexões acerca do tema estudado. Apesar dos limites que envolvem uma dissertação de mestrado, esperamos ter contribuído para a qualificação da educação de jovens e adultos e ter despertado reflexões sobre a alfabetização e o letramento, principalmente deste último, por garantir aos sujeitos o direito de viver de modo pleno no meio social de que fazem parte.

[

## BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BARTON, David. The social nature of writing. In: BARTON, David and IVANIC, Roz (eds.). **Writing in the community**. London: Sage, 1991.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (eds.). **Situated literacies. Reading and writing in context**. London and New York: Routledge, 2000. p 7-20
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc, 1982.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade e cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Editora Global, 2003.
- Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, Ministério do Trabalho e Emprego – MTE disponibiliza no site <http://www.mtecbo.gov.br>.
- Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos V** (Hamburgo, Alemanha): declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.
- CONSTANZO, William. Reading, writing, and thinking in an age of electronic literacy. In: SELFE, C. e HILLIGOSS, S. (eds). **Literacy and computers**. The complications of teaching and learning with technology. New York: The modern Language Association of America, 1994. pp.11-21.
- Declaração mundial sobre educação para todos. In: <http://home.yawl.com.br/undime.efa.htm>
- Dicionário Melhoramentos da Língua Portuguesa. 8ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 12 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Editora Global, 2003.
- \_\_\_\_\_. Processos de inserção de analfabetos e semi-alfabetizados no mundo da cultura escrita (1930 – 1950). **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr/ 2001. n 16.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: A leitura como prática construtiva de sua identidade e formação profissionais.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Faesp/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002. Coleção Idéias sobre Linguagem.

HADDAD, Sérgio. Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In: ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível.** 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos.** Brasília: INEP, 2000.

HEATH, Shirley B. "Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions" In: TANNEN, D. (ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy.** Norwood, N.J.: Ablex, 1982. p. 91-117.

IBGE. Censo 2000. Sidra. Disponível em: <http://www.censo.org.br>

KATO, Mary. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística.** 7. ed., 5. impr. São Paulo, SP: Ática, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **O significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita -** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. IN: SIGNORINI, Inês (Org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARINHO, Liliana. **Adaptação e integração profissional dos elementos femininos com funções policiais.** Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna. Portugal: Tese de licenciatura, 2001. Disponível em: <http://www.esp.pt/teses/teseliliana.pdf>.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Analfabetismo Funcional: o mal nosso de cada dia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** Maceió: EDUFAL, 2001.

\_\_\_\_\_. **Concepções de Educação de Jovens e Adultos.** Texto síntese organizado para ser utilizado em sala de aula como introdução ao estudo das concepções de EJA no Brasil. Mime. Junho 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escolarização e organização do pensamento. IN: **Revista Brasileira de Educação.** N. 3 ANPED, 1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, e VÓVIO, Cláudia Lemos. Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Editora Global, 2003.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1987.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

PICONEZ, Stela C. Bertoldo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas, São Paulo: Papiros, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. 1 ed. Campinas, SP: Papyrus, Ação Educativa, 1999.

\_\_\_\_\_. (coord.). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental**. Proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa Brasília, Mec, 2001(a).

\_\_\_\_\_. Por mais e melhores leitores. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Editora Global, 2003.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Projeto dos Centros Educacionais de jovens e adultos. PROEJA, Maceió Alagoas: 2002.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Proposta pedagógica para educação básica de jovens e adultos. PROEJA, Alagoas: Gráfica Graciliano Ramos, 2003.

SERRA, Elisabeth D'Angelo Serra. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo; Editora Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Processos de inclusão/exclusão na Educação de Jovens e Adultos**. Presença Pedagógica, v.5. nº30. Nov/Dez. Belo Horizonte: Dimensão, 1999.

\_\_\_\_\_. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Massagão. **Novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.

\_\_\_\_\_. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar, e intervir. **Revista Alfabetização cidadania**. Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos. RAAB, maio de 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 2.ed., 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (a)

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social.** 17. ed., 9. impr. São Paulo: Ática, 2002. (b)

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade** vol.23 n. 81. Campinas, São Paulo: Cedes, 2002. (c)

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003. (a)

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Editora Global, 2003. (b)

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação n. 25, Autores associados, 2004.

STREET, Brian. V. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** London: Longman, 1995.

TERZI, Silvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita -** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

TFOUNI, Leda. **Adultos não alfabetizados, o avesso do avesso.** Campinas, SP: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. A dispersão e a deriva na Constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. IN: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

UECE. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Faculdade de Educação, Fortaleza, CE: 2002.