



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

HISTÓRIAS DE LETRAMENTO DE SUJEITOS
EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS



Maria do Carmo Araújo

Campina Grande, abril de 2008

HISTÓRIAS DE LETRAMENTO DE SUJEITOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre, na área de concentração “Ensino-aprendizagem de Língua e Literatura”.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo

Campina Grande, abril de 2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo - UFCG
(orientadora)

Profa. Dra. Denise Lino de Araújo – UFCG
(membro interno)

A minha filha Maria Clara, que mesmo pequenininha, sabiamente, dava-me beijos e carinhos inspiradores nas horas mais difíceis desta jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que iluminou meus pensamentos durante todo trajeto dessa jornada.

Aos colaboradores desta pesquisa, que através de histórias de vida singulares, me ajudaram a construir esta dissertação.

À Prof^a Maria Augusta Macedo Reinaldo, pela dedicação e paciência nos momentos da orientação, bem como, por ter estimulado o meu interesse pela pesquisa ainda na Especialização.

À Prof^a Denise Lino de Araújo, pelas relevantes e sábias sugestões, desde o início deste trabalho até a sua Qualificação, e que muito contribuíram durante toda a minha trajetória investigativa.

À Prof^a Iveuta de Abreu Lopes por ter participado e contribuído no momento da defesa deste trabalho.

Ao Professor e amigo Edmilson Luís Rafael, por ter acreditado e incentivado a construção deste sonho.

Aos professores das disciplinas cursadas, que tanto contribuíram para o aprofundamento deste trabalho.

À Prof^a Mércia Rejane Batista, pela contribuição e orientação precisas para o desenvolvimento de uma investigação etnográfica, bem como pela participação na minha Qualificação.

Às colegas de mestrado, Ana Cláudia, Rosa, Verônica, Janaína e Daniela pelas trocas de experiências e, sobretudo, pelas expressões de carinho e estímulo nas horas difíceis.

À Prof^a, amiga e comadre Maria Lucinete Fortunato, que sempre esteve presente nesta caminhada.

À amiga Ivete Lima, leitora e fiel incentivadora deste trabalho.

Aos familiares e amigos que sentiram a minha ausência, mas que nunca foram esquecidos.

Por fim, a todos que compartilharam do choro ao riso, do mau humor à alegria, de um projeto à realização de um sonho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1: Metodologia da Pesquisa	06
1.1 A pesquisa etnográfica do Letramento	06
1.2 O contexto da pesquisa	08
1.2.1 O Plano Municipal de Qualificação do Servidor.....	09
1.3 Os sujeitos da pesquisa	11
1.4 Procedimentos de geração dos dados.....	13
1.4.1 As entrevistas.....	15
1.4.2 O diário de campo.....	16
1.5 Procedimentos de análise dos dados.....	17
1.5.1 História oral e aspectos visuais	17
CAPÍTULO 2: Os estudos sobre letramento	21
2.1 Letramento e Alfabetização.....	21
2.2 Letramento Autônomo e Letramento Ideológico.....	23
2.3 Os Novos Estudos do Letramento e a noção de multiletramento....	28
2.3.1 Os componentes fundamentais da teoria social do Letramento.....	30
2.4 Letramento no mundo do trabalho.....	37
2.5 A Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação do trabalhador.....	40
CAPÍTULO 3: Reconhecimento das práticas, dos eventos e dos textos nos ambientes de trabalho e familiar	51
3. 1 O ambiente de trabalho e suas demandas de letramento	51
3. 2 O ambiente familiar e a sobreposição de letramentos	59

CAPÍTULO 4: Trajetórias de letramento de sujeitos egressos da EJA: de professor a político.....	80
4. 1 Um resgate da trajetória educacional dos sujeitos.....	80
4.1.1 A influência do autoletramento na vida dos sujeitos.....	84
4.2 Razões dos sujeitos para o ingresso na EJA.....	87
4.3 Os conteúdos da EJA e sua relação com os mundos do trabalho e da universidade.....	90
4. 4 As mobilidades sociais dos sujeitos no mundo escolar e no mundo do trabalho.....	92
CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS.....	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo relatar os resultados de uma investigação sobre as práticas sociais de letramento de dois sujeitos egressos do ensino médio em um programa de EJA, funcionários efetivos da Prefeitura Municipal de Campina Grande, nas funções de assessor administrativo (sujeito A) e gari (sujeito B). Busco, através da utilização de instrumentos e metodologias tradicionalmente específicas da etnografia, e da análise de documentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, responder às questões - *Como os sujeitos egressos desse programa, que exercem funções públicas em serviços de baixa remuneração, lidam cotidianamente com as práticas, os eventos e os textos em ambientes diversificados?* e *Que mudanças ocorreram nas práticas letradas desses sujeitos em relação às suas trajetórias de vida?*. A linha teórica adotada para a dissertação é a dos *Novos Estudos do Letramento*, ou Teoria Social do Letramento (Szwed, 1981; Barton e Hamilton, 2000; Gee, 2000), com destaque para as noções de letramento profissional (Descardecí, 2005) e letramento familiar (Heath, 1982, 1983). Em relação à primeira pergunta, os resultados da pesquisa sugerem que o sujeito A, para desempenhar a função de auxiliar administrativo, não desenvolve práticas de leitura no local de trabalho, mas lida minimamente com impressos, através de práticas de escrita de documentos burocráticos. Por outro lado, não há demandas de letramento para o sujeito B exercer a sua profissão de gari. Já os dados dos ambientes familiares dos sujeitos revelam que os objetos, as práticas e os eventos deste domínio incluem usos diversificados da escrita e a sobreposição de diversos letramentos, revelando, assim, a característica do multiletramento. Também se observa que as práticas de letramento do sujeito B são mais diversificadas do que as do sujeito A, em função de ele utilizar os diversos letramentos (religioso, acadêmico e comunitário) na construção do seu projeto de se tornar político. Em relação à segunda pergunta, os dados revelam que não houve mobilidade dos sujeitos nos seus locais de trabalho em função da escolarização, que só garantiu a mobilidade dos sujeitos no âmbito da escolarização, (ingresso na instância universitária), para o que contribuiu, de forma decisiva, a história de autoletramento dos sujeitos, motivada por diferenciados projetos de vida.

Palavras-chave: escolarização, multiletramento, demandas de letramento

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to provide the results of an investigation on the social literacy practices of two persons who finished their high school in a program of EJA. They are effective employees of the Municipal City hall of Campina Grande, working in the functions of administrative advisor (person A) and street sweeper (person B). It is searched, through the use of instruments and methodologies traditionally specific of the ethnography, and of the analysis of documents on the Education of Youths and Adults, for answer to the questions - *How do the persons who finished that program, who practice public functions in low remuneration services, deal with the everyday practices, the events and the texts in diversified domains of life?* and *What changes did happen in the literated practices of those persons in relation to their life courses?*. This dissertation is based on the New Studies of Literacy, or Social Theory of Literacy (Szwed, 1981; Barton and Hamilton,2000; Gee, 2000;), emphasizing the notions of workplace literacy (Descardec, 2005) and home literacy (Heath, 1982, 1983). In relation to the first question, the results of the research suggest that the person A, to carry out the advisor administrative profession, doesn't develop reading practices in his workplace, but he deals with printed materials, through writing practices of bureaucratic documents. On the other hand, there are not literacy demands for the person B practicing his street sweeper profession. The home domains data of the persons reveal that the objects, the practices and the events include different uses of writing and the overlap between several literacies, revealing the characteristic of the multiliteracy. It is also noticed that the literacy practices of the person B are more diversified than the ones of the person A, because he uses different literacies (religious, academic and community) in the construction of his project of becoming a political man. In relation to the second question, the data reveal that there was not mobility of the persons in their workplaces as a result of the schooling. It only provided the mobility of the persons in the academic domains, (joined in the university). the history of persons' self literacy, motivated by differentiated life projects, also contributed to that mobility.

Key-words: schooling, multiliteracy, literacy demands

INTRODUÇÃO

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) é um segmento de ensino orientado predominantemente pelo modelo autônomo de letramento e se destina a um público que, por razões diversas, não traçou o percurso do ensino regular. Trata-se de alunos que, em sua maioria, tiveram rápidas passagens pela escola, entre eles adolescentes, jovens e adultos excluídos do sistema regular, tornando-se cada vez maior o número daqueles que jamais tiveram experiência escolar anterior.

Inserido no Plano Municipal de Qualificação do Servidor (PMQS), o Programa de Educação de Jovens e Adultos vem sendo realizado, desde o ano 2000, no município de Campina Grande, numa parceria firmada, no ano anterior, entre a Prefeitura Municipal, através das Secretarias de Administração e de Educação, a Universidade Estadual da Paraíba, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social da Indústria (SESI).

Neste contexto da Educação de Jovens e Adultos voltada para Servidores Municipais investiguei alunos egressos do Programa PMQS, no qual atuo como professora de língua portuguesa e literatura brasileira. Uma razão para a escolha deste tipo de sujeitos é que os cursos de alfabetização de adultos têm se tornado uma opção cada vez mais procurada por pessoas pertencentes a grupos que se encontram fora da faixa etária considerada adequada para a escola. Esses indivíduos, além de almejam um certificado de conclusão de curso, buscam conseguir os “efeitos decorrentes da aquisição da leitura e da escrita”, tratados por Kleiman (1995:34-6) como a capacidade de integração na vida moderna, o igualitarismo, a ascensão e mobilidade social, o aumento da produtividade, dentre outros. É sabido, no entanto, através dos estudos de Graff (1979) sobre o letramento, que não há evidência histórica da correlação entre letramento universal e as conseqüências a ele atribuídas.

Outra razão que me motivou a analisar este contexto de pesquisa foi ter registrado depoimentos dos alunos em sala de aula, que justificam as razões, principalmente de ordem prática, para a busca de cursos desta natureza: ler e compreender textos exigidos em seus trabalhos; melhorar de vida; desempenhar

atividades do dia-a-dia; chegar à universidade; dentre outros resultados denominados como “mitos do letramento”, ideologia que confere ao letramento o poder de gerar efeitos tidos como positivos e desejáveis tanto no âmbito cognitivo quanto no âmbito social. (Graff, 1979).

O público-alvo desta investigação é constituído por dois sujeitos que são funcionários efetivos da PMCG e que finalizaram o Ensino Médio no ano de 2003. A escolha do público foi realizada em ambientes de trabalho diferenciados e os dados foram coletados em diversos contextos sociais como locais de trabalho, lares, ruas, etc. A seleção deste número de sujeitos se justifica porque a investigação desenvolvida exigiu muito tempo para a coleta de dados; e um maior número de sujeitos não tornaria possível uma observação minuciosa das práticas de leitura e de escrita em ambientes diversificados.

Gilberto Velho (1985), ao refletir acerca do trabalho investigativo de um ambiente ou grupo familiar, aponta que um dos fundamentos básicos das ciências sociais diz respeito à necessidade de se manter uma distância mínima que possa garantir condições de objetividade ao pesquisador no seu trabalho. Além disso, lembra que é preciso que o investigador observe a realidade com olhos imparciais, evitando envolvimento que venham dificultar o levantamento das conclusões. Por outro lado, esse autor assegura que é inevitável um envolvimento com o objeto de estudo e que isto não se constitui como “*um defeito ou imperfeição*”. Acreditando que certa aproximação e envolvimento com o objeto de estudo poderia tornar mais fácil o processo de coleta de dados, decidi escolher e acompanhar sujeitos que conhecia e que foram meus alunos, fatores que nos tornaram mais próximos; facilitando assim o processo de coleta dos dados.

Sendo assim, procedendo à investigação em diferentes domínios, nesta dissertação busco responder às seguintes questões de pesquisa:

- Como sujeitos egressos desse programa, que exercem funções públicas em serviços de baixa remuneração, lidam cotidianamente com as práticas, os eventos e os textos em ambientes diversificados?

- Que mudanças ocorreram nas práticas letradas desses sujeitos em relação às suas trajetórias de vida?

Para tentar responder a estas perguntas, estabeleci como objetivo geral da pesquisa fornecer subsídios para uma reflexão mais aprofundada sobre a relação entre as práticas de letramento demandadas no cotidiano dos alunos atendidos pelo programa EJA e sua relação com as práticas de letramento escolar adquiridas na sala de aula EJA. Para alcançar esse objetivo, estabeleço os seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- a) descrever e analisar os modos de utilização da escrita no cotidiano dos sujeitos da pesquisa.
- b) confrontar o que estes sujeitos dizem sobre a sua formação escolar na EJA com as demandas de letramento em ambientes diversificados / e com as finalidades desse programa.

Do ponto de vista teórico, investigar esta questão é importante para o estudo do letramento, uma vez que se tem investigado muito as práticas de ensino, como os trabalhos de Tfouni (1988), Kleiman (1991, 1995, 2000), Rojo (2001), Terzi (2001), entre outros, mas há pouca investigação sobre a relação entre essas práticas de ensino e as práticas de letramento fora do ambiente escolar. Sendo assim, pretendo contribuir para os programas de educação de jovens e adultos, estendendo os estudos sobre o letramento para além do ambiente escolar.

Para a realização desta investigação foram utilizados instrumentos e metodologias de natureza etnográfica (observações, entrevistas, conversas informais, gravações em áudio, diários de campo, fotografias), seguindo a tradição dos estudos sobre *letramentos sociais* que adotam a posição de que para se ter uma compreensão adequada do fenômeno do letramento, é necessário: a) um aprofundamento e observação minuciosa das práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos sociais; b) a percepção de que as práticas sociais de letramento de um indivíduo podem estar situadas na sua história de letramento, devendo-se por isso, utilizar na investigação desse processo, a abordagem da história oral.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução, as considerações finais e as referências bibliográficas.

Na introdução, apresento brevemente o Programa de Educação de Jovens e Adultos realizado pela Prefeitura Municipal de Campina Grande, de onde foram selecionados os sujeitos colaboradores desta pesquisa. Também exponho as justificativas de ordem prática e teórica para a realização da pesquisa e estabeleço as questões de pesquisa e os objetivos gerais e específicos deste estudo.

No capítulo I, procuro definir a pesquisa, inserindo-a numa perspectiva qualitativa, de natureza etnográfica. Também faço a descrição sobre o contexto da pesquisa, no caso o programa de Educação de Jovens e Adultos realizado pela Prefeitura Municipal de Campina Grande, e sobre os sujeitos colaboradores deste estudo. Descrevo como se realizou o processo de coleta de dados da pesquisa, enfatizando os procedimentos de geração de dados deste estudo, como as entrevistas e o diário de campo. Apresento, por fim, os procedimentos de análise dos dados da pesquisa, como a História Oral e os aspectos visuais, acentuando a relevância do uso destes para a compreensão do fenômeno letramento.

No capítulo II, traço um breve percurso histórico sobre os estudos do letramento, buscando fazer a distinção entre letramento e alfabetização; apontando as diferenças entre os modelos de letramento autônomo e ideológico. Também apresento os princípios e os pressupostos teóricos que fundamentam os novos estudos do letramento, numa perspectiva social e etnográfica. Além disso, faço algumas reflexões sobre o letramento nos locais de trabalho e uma breve caracterização sobre como se constitui o Programa de Educação de Jovens no contexto da educação do trabalhador.

No capítulo III, apresento a análise de dados da pesquisa, através da qual busco fazer a identificação e análise dos componentes fundamentais do letramento (práticas, eventos e textos) em ambientes diversificados como o do trabalho e o da família, salientando, neste último, a sobreposição de práticas

sociais de letramento, oriundas de outros domínios, como o da escola e do cotidiano, de ambos os sujeitos colaboradores da pesquisa.

No capítulo IV, apresento um breve resgate sobre a trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa, salientando a influência do autoletramento em suas vidas. Também mostro as razões de os sujeitos terem retomado os estudos através da EJA. Além do mais, busco investigar a relação entre os conteúdos deste segmento de ensino com os mundos do trabalho e da universidade dos sujeitos. Observo, por fim, se houve mobilidade social em suas trajetórias de vida, nos ambientes universitário e de trabalho.

Finalmente, apresento as conclusões e perspectivas deste estudo, e indico as referências bibliográficas.

Capítulo I

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, estruturados da seguinte maneira: em 1.1 são definidos o tipo e a natureza da pesquisa; em 1.2 e 1.3 são descritos, respectivamente, o contexto e os sujeitos colaboradores da pesquisa; em 1.4 é apresentado como se realizou o processo de geração dos dados; e por fim, em 1.5, são expostos os procedimentos de análise dos dados da pesquisa.

1.1 A pesquisa etnográfica do letramento

O modelo de pesquisa adotado para este estudo é o qualitativo, que descreve melhor o nosso objeto, uma vez que se baseia em dados advindos de ambientes naturais e variados, como lares, ambientes de trabalho e escolares dos sujeitos envolvidos.

Conforme Bogdan & Biklen (1994), “a investigação qualitativa é descritiva”, característica que se revela no caso desta pesquisa, na medida em que os dados coletados são representados através de palavras ou imagens, revelados por entrevistas, notas de campo, fotografias e documentos; e não através de números, como em uma abordagem quantitativa. Estes autores também asseguram que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” e que é de suma importância que o investigador considere a perspectiva ou ponto de vista dos sujeitos participantes.

No que se refere à definição do tipo da pesquisa, podemos caracterizá-la como um estudo de caso, que conforme Merriam (apud BOGDAN & BIKLEN, 1994), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou um indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Mais precisamente, esta pesquisa se define como um estudo de casos múltiplos porque envolve dois sujeitos que, embora tenham sido alunos do mesmo programa de educação de jovens e adultos, representam diferentes casos,

uma vez que desempenham diferentes funções em seus trabalhos, têm pontos de vista diferentes, além de outros aspectos caracterizadores.

Szwed (1981), seguindo a recente tendência dos estudos do *letramento*, defende que não basta descrever e estudar a língua como ela se apresenta, mas é preciso conhecer o significado que ela tem para os seus falantes e como é utilizada por eles; assegura que os métodos etnográficos se constituem “o único caminho” a ser trilhado para se chegar ao verdadeiro sentido do que é *letramento* e o que pode realmente ser mensurado. Considero bastante radical a posição deste autor, quando salienta os métodos etnográficos como a única via de estudo do *letramento*. Embora estes métodos se constituam num bom caminho para o estudo deste fenômeno, na medida em que buscam compreender os indivíduos e suas relações com a escrita em seus ambientes sociais, tratando o *letramento* enquanto um fenômeno social e complexo; há outros métodos válidos que auxiliam na sua explicação, como a pesquisa documental, também utilizada neste estudo.

Nesse sentido, considerando a natureza do fenômeno em estudo e os pressupostos teóricos dos *novos estudos do letramento*, optei por desenvolver a pesquisa de campo baseada numa perspectiva etnográfica, compartilhando do pensamento de Geertz (1997) quando sugere que “aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto, e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo. (...) as formas do saber são sempre inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros”. (p.11). Seguindo esta perspectiva, decidi investigar os sujeitos da pesquisa em diferentes ambientes, entendendo que as suas práticas de *letramento* estão intimamente relacionadas a estes locais, como também às relações sociais neles instauradas.

As observações feitas por Geertz encontram-se plenamente harmonizadas com as orientações dos *Novos Estudos do Letramento* que defendem a idéia de que o estudo do *letramento* não deve ser dissociado da cultura, visto que os valores conferidos à escrita são sociocultural e historicamente constituídos. Ao adotar essa perspectiva teórica, estou assegurando que os usos e os significados sociais da escrita para os sujeitos investigados têm como referência os determinantes socioculturais e as estruturas de poder no contexto das quais se configuram. Além disso, para investigação de um fenômeno desta natureza, faz-

se necessário partir de uma observação sistemática destes atores sociais, uma vez expostos a situações reais de uso da escrita.

1.2 O contexto da pesquisa

O meu ingresso no campo aconteceu no mês de abril de 2006, quando fui à Secretaria de Educação do Município, em busca de informações sobre os Programas de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos na cidade de Campina Grande. Naquela ocasião, fez-se necessário entregar um ofício, no qual eram apontadas as razões da pesquisa, requerendo uma autorização para ter acesso aos documentos da EJA. Também apresentei um documento do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, registrando a minha participação no curso de Mestrado. Após alguns dias, recebi o consentimento para obter informações junto à coordenadora da EJA daquela Secretaria, como para pesquisar junto aos documentos deste segmento de ensino.

Logo após, fui ao Plano Municipal de Qualificação de Servidor (PMQS), onde não me impuseram nenhuma objeção em pesquisar sobre os documentos daquela instituição. Tive acesso às fichas de meus ex-alunos que cursaram o ensino médio, através das quais, selecionei os sujeitos colaboradores da pesquisa, com base em critérios que serão explicitados em 1.3..

Também visitei o Serviço Social da Indústria (SESI) para obter informações sobre o Programa de Educação do Trabalhador. Naquela ocasião, conversei com a Coordenadora responsável por este Programa no Estado da Paraíba, de quem obtive algumas informações. Ela disponibilizou um funcionário para me auxiliar em encontros posteriores, de quem obtive informações e dados para a pesquisa. De modo geral, não tive dificuldades em ter acesso às informações sobre o programa de Educação do Trabalhador, ao qual se vincula o Plano Municipal de Qualificação do Servidor, que constitui o contexto mais específico desta pesquisa, descrito a seguir:

1.2.1 O Plano Municipal de Qualificação do Servidor

O Plano Municipal de Qualificação do Servidor (PMQS) ¹ é um programa de Educação de Jovens e Adultos que vem sendo realizado desde o ano 2000 no município de Campina Grande. Este programa foi desenvolvido através de uma parceria firmada no ano anterior entre a Prefeitura Municipal de Campina Grande (PMCG), através das Secretarias de Administração e de Educação do Município, a Universidade Estadual da Paraíba, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social da Indústria (SESI).

De acordo com o projeto inicial, a Prefeitura, juntamente com a Secretaria de Educação e Cultura (SEC), através da Divisão de Educação de Jovens e Adultos, objetivava desenvolver uma ação educacional visando à capacitação dos seus funcionários, através da implantação de telesalas do Projeto Telecurso (TC) 2000; dando oportunidade para aqueles trabalhadores que não conseguiram freqüentar um curso básico do Ensino Fundamental ou Médio ou que não chegaram a concluir os seus estudos. Este programa de educação foi especialmente elaborado para funcionários lotados na prefeitura.

É interessante frisar que o SESI é a entidade que coordena o PROGRAMA DE EJA denominado PROGRAMA EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR, e que funciona através de parcerias. Particularmente, em Campina Grande, ao firmar parceria com a PMCG, coube a esta, implantar Telesalas para atender alunos trabalhadores das diversas Secretarias do Município de Campina Grande e cabia ao SESI, dar assistência aos orientadores no desenvolvimento das atividades pedagógicas, as quais se baseavam no Telecurso 2000 (TC 2000).

Em linhas gerais, o TC 2000, inicialmente, foi elaborado para atender operários da indústria que pararam de estudar. Quanto à disciplina de Língua Portuguesa, o programa (realizado em quatro fases – 1ª e 2ª fases do ensino fundamental e 1ª e 3ª fases² do ensino médio) utilizava o meio áudio visual como predominância no processo de ensino, através de fitas de VHS compostas de “teleaulas” ou “cenatextos” relativas a cada conteúdo programático da disciplina. Além disso, o livro didático (sete volumes: quatro do ensino fundamental e três do

¹ As informações aqui relatadas foram repassadas pela administração do PMQS, como também pela Coordenação Geral do setor de Educação do SESI – Campina Grande.

² O ensino médio é constituído de três fases que equivalem às três séries do ensino regular, mas a disciplina de Língua Portuguesa não é ministrada na segunda fase.

ensino médio) registra os mesmos conteúdos programáticos que as fitas de vídeo.

Vale salientar que até o ano de 2002, este material servia de apoio ou como material de predominância utilizado pelos orientadores durante as aulas. Todavia, foi considerado obsoleto. Atualmente, estes recursos didáticos quase nunca são utilizados, salvo o caso em que o professor julgue ser de importância algum tema ou capítulo presentes neste material. Segundo o depoimento da equipe de Coordenação do SESI, atualmente, o material didático do Programa Educação do Trabalhador é elaborado através de um planejamento realizado pelos próprios professores, juntamente com o coordenador da área específica.

Ademais, orienta-se a utilização de material diversificado no estudo da Língua Portuguesa, como livros paradidáticos, revistas, periódicos, dentre outros, a fim de atingir o objetivo geral do programa que é o de desenvolver a competência comunicativa do aluno, via gêneros textuais, tendo em vista a exigência das práticas sociais. Possivelmente estas mudanças já reflitam um impacto no âmbito oficial dos estudos do letramento, na medida em que vincula a escrita às práticas sociais e enfatiza a diversificação dos gêneros textuais.

Conforme informações da coordenação do SESI, desde 2003, o programa EDUCAÇÃO DO TRABALHADOR tem se baseado na Matriz de Competências e Habilidades, sugerida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e reelaborada pela equipe de Coordenação do Programa do Trabalhador no estado da Paraíba.

Atualmente, os alunos do referido programa são provenientes do setor industrial, municipal e de outros setores profissionais da sociedade (pequenos comerciantes, donas de casa, vendedores). No caso do Estado da Paraíba, este programa tornou-se muito popular, o que justifica o alto número de matrículas em todo Estado³. Especificamente, no município de Campina Grande, o Programa de Educação do Trabalhador, funciona em quatro escolas do SESI, em empresas, ONGS, parcerias com Universidades e Secretaria de Administração Municipal. É nesse contexto de Educação de Jovens e adultos, voltada para trabalhadores,

³ O número de matrículas do programa no Estado da Paraíba é de 42.555, cf. Coordenadora Geral do SESI (Educação do Trabalhador) no Estado da Paraíba, no ano de 2005.

que investiguei alunos egressos do Plano Municipal de Qualificação do Servidor, os quais caracterizarei a seguir:

1.3 Os sujeitos da pesquisa

Os dois sujeitos colaboradores desta pesquisa foram meus ex-alunos e finalizaram o ensino médio no ano de 2003, no Plano Municipal de Qualificação do Servidor. Esses sujeitos são funcionários efetivos da Prefeitura Municipal de Campina Grande há vários anos. Vale ressaltar que uma das razões de ter escolhido esses alunos foi o fato de eles terem demonstrado, em nossas conversas, grande interesse tanto pela leitura quanto pela escrita de textos. Isto ficava evidente em algumas ocasiões em sala de aula, quando os sujeitos mostravam livros e textos que estavam lendo, e/ou pediam orientações sobre a escritura de textos.

Outra razão para a escolha desses sujeitos é que eles desempenhavam atividades bastante diferentes, fator que me deixou curiosa para investigar como se realizavam as práticas de letramento em setores tão diversos do serviço público. Partindo de entrevistas, tracei um perfil geral dos dois sujeitos, os quais serão chamados doravante de **sujeito A** e **sujeito B**.

O sujeito A tem quarenta e três anos de idade e trabalha no Departamento dos Próprios Públicos (DPP) da PMCG, na função de auxiliar administrativo, apesar de ter sido concursado para o cargo de vigia⁴. No período noturno, ele é aluno do curso de graduação em História da Universidade Estadual da Paraíba. É importante frisar que o sujeito A ingressou no serviço público desde o ano de 1990, através de um concurso para função de vigilante, mas só exerceu essa função por de cerca de seis a oito meses em uma creche da cidade. Logo após esse período, foi removido para a antiga SETRABS (Secretaria de Trabalho e Bem Estar Social) para desempenhar a função de assessor administrativo, conforme depoimento do trecho 1 a seguir:

⁴ Quando foi realizada a primeira entrevista, o sujeito A também trabalhava na Indústria Alpargatas. Após alguns dias, foi demitido da função. A partir de então, passou a desempenhar a função de taxista nas horas vagas.

P- Certo. Então tu me disseste que passaste de seis a oito meses como vigilante...

A- como vigilante

P- E depois houve um desvio de função...

A- dentro da própria secretaria mesmo porque (++) eh (++) tinha um um um/ esse diretor né/ Juarez/ um um um chefe que pela pela pela escala/ pela questão hierárquica tem um diretor e tinha um chefe da área técnica entendeu/ então esse chefe a gente se deu muito bem (++) e conversando/ Washington / aí ele disse:- Amaury, saiu um rapaz lá do departamento de recursos humanos. Você quer ficar lá? Eu digo: - Vou. Sem problema. Ele disse: Você tem uma certa habilidade, é uma pessoa desenrolada e tal. Eu tô precisando de uma pessoa como você.
(Trecho 1)

Como se observa nesta passagem, o desvio de função, representado pela migração horizontal de uma função para outra, deve-se ao fato de A apresentar, segundo seu chefe, a habilidade para desempenhar o cargo de assessor administrativo, e talvez por se encontrar, na época, em fase de conclusão da escolaridade de nível médio.

Já o sujeito B tem trinta e cinco anos de idade e através das suas histórias, relatou que ingressou na PMCG desde o ano de 1991, através de um concurso público realizado para as funções de gari, vigilante e serviços gerais. Disse ainda que trabalha nesta função desde aquele ano: *mas eu fiz concurso passei né. Até hoje tô trabalhando na mesma função. São dezesseis anos de trabalho na mesma função...* Além desse trabalho, atua nos movimentos comunitários, como vice-presidente da Sociedade de Amigos do Bairro da Glória⁵, é filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), pelo qual foi candidato a deputado estadual nas últimas eleições; e em 2006, foi aprovado no vestibular para o curso de Direito da UNESC.

A escolha dos sujeitos foi realizada em função das singularidades que apresentam em termos de práticas letradas que realizam no cotidiano de suas vidas: o sujeito A é universitário, fez escolarização regular até o 2º ano do ensino médio, abandonou os estudos e depois retomou-os através da EJA. As principais

⁵ Conjunto habitacional construído para abrigar os moradores da comunidade da Cachoeira.

práticas letradas que desenvolve são as de leitura e escrita acadêmicas. O sujeito B é também universitário e fez toda a sua escolarização na EJA. Tem forte atuação política e utiliza diversas práticas de escrita de textos, que, em geral, tematizam os problemas dos moradores do bairro onde reside e atua como líder comunitário; esses textos, por vezes, são publicados na imprensa local, costumeiramente circulam no jornal da comunidade ou são impressos e distribuídos pelo próprio autor. Além disso, as duas funções desempenhadas pelos sujeitos são bastante representativas no serviço público: o sujeito A exerce a função de auxiliar de administração, que é uma designação genérica utilizada para um elevado número de atividades realizadas no serviço público municipal; o sujeito B exerce a de gari, que é uma atividade específica, em geral exercida por indivíduos de baixa escolarização. Na seção seguinte, serão apresentados os procedimentos empregados na geração dos dados desta pesquisa.

1. 4 Procedimentos de geração dos dados

Geertz (1997) concebe a cultura a partir de uma perspectiva semiótica e salienta o pensamento de que o homem é um animal preso a teias de significados que ele mesmo teceu. Para este autor, a cultura se constitui numa dessas teias e a sua análise não se realiza através de uma ciência experimental, mas de uma ciência interpretativa, à busca do significado. Ele ainda assegura que a cultura é um contexto onde os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos podem ser descritos com densidade e que para se estudá-lo, *começamos com as nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las.* (p. 25)

Este autor também assevera que, apesar dos livros-textos afirmarem que praticar a etnografia seja firmar relações, selecionar informantes, transcrever textos, manter um diário, além de outras coisas, estas ações por si só não definem o empreendimento etnográfico, que é definido em função do tipo de esforço intelectual que representa.

Nesse sentido, segundo Geertz, os dados são a construção que se faz sobre as construções dos outros, e a maior parte do que é preciso para se

compreender uma idéia ou mesmo um ritual está subentendida na informação de fundo do que se pretende examinar. Dessa maneira, admitindo o pensamento de Geertz, defendo que para a compreensão do fenômeno do letramento, é necessária uma observação minuciosa e interpretação das práticas sociais reais em variados contextos culturais.

Seguindo esta perspectiva, os dados deste trabalho foram coletados através da utilização de instrumentos e metodologias tradicionalmente específicas da etnografia, tais como a observação e a entrevista com os sujeitos participantes em ambientes variados, (os locais de trabalho e as residências); as anotações no diário de campo; as fotografias e a análise de documentos referentes à educação de jovens e adultos.

Em maio de 2006, iniciei o processo de investigação dos sujeitos colaboradores em suas residências. No primeiro encontro com o sujeito A, expliquei os propósitos da minha pesquisa, dizendo-lhe que estava procurando investigar sobre a história de suas práticas de leitura e escrita, e que para realizar esse empreendimento, precisava entrevistá-lo e observá-lo em sua residência e no seu local de trabalho. O sujeito A não fez nenhuma objeção em participar do processo investigativo, se prontificando em me ajudar no que fosse preciso. Depois dessa conversa inicial, apresentei um termo de consentimento, no qual me comprometia em manter o anonimato da identificação pessoal dos sujeitos participantes da pesquisa, salvo em caso de alguma iniciativa de um destes em participar de alguns eventos de divulgação dos resultados, para o que seria necessário o seu explícito consentimento. Após a leitura do termo, tanto eu quanto o sujeito A o assinamos.

No primeiro encontro com o sujeito B em sua residência, localizada ainda na comunidade da Cachoeira, como fizera com o sujeito A, também falei sobre os objetivos da pesquisa e sobre a necessidade de entrevistá-lo e observá-lo em seus ambientes de trabalho (DLU e ruas). O sujeito B também não se opôs em ajudar-me. Como fizera juntamente com o sujeito A, eu e o sujeito B também assinamos o termo de consentimento.

Segundo Portelli (1997), uma atitude como esta se constitui em uma diretriz ética, uma vez que representa uma proteção tanto para o entrevistado, que evita a manipulação dos dados pelo pesquisador, quanto à proteção deste contra

reivindicações por parte dos entrevistados. Dessa maneira, este acordo consiste em uma garantia para ambas as partes. Todavia, com o decorrer da pesquisa, em função do clima de confiança que foi se instaurando entre mim e os sujeitos colaboradores, e das mudanças que foram ocorrendo, o termo de consentimento foi desconsiderado. Em conseqüência, os sujeitos permitiram ser fotografados e não se opuseram em se apresentar com os seus nomes próprios, muito embora, para efeito de melhor sistematização dos dados, resolvi denominá-los de sujeito A e B, e só raramente, em alguns trechos das entrevistas, chamá-los pelos nomes.

As entrevistas, que se constituíram num relevante instrumento na geração dos dados desta pesquisa, serão descritas a seguir:

1.4.1 As entrevistas

Não tive nenhum empecilho para marcar o meu primeiro encontro com o sujeito A. Telefonei-lhe para o seu local de trabalho (DPP), falei sobre os propósitos da minha pesquisa e combinamos a nossa primeira entrevista a ser realizada em sua residência. Passei então a me encontrar com A em sua casa, como também no DPP.

Já para combinar a minha primeira entrevista com o sujeito B, tive um pouco de dificuldade, visto que ele trabalhava nas ruas, e eu não tinha acesso ao seu número de telefone. Recordo-me que em uma das primeiras tentativas de falar com B, logo cedo da manhã, início de sua jornada de trabalho, liguei para a sala da gerência do DLU, mas não o chamaram, pois os garis não podem atender ao telefone naquele local.

Naquela ocasião, consegui o número do celular do chefe imediato do sujeito B, que coincidentemente já havia sido meu aluno no PMQS, o que, até certo ponto, me facilitou o contato com B. Pedi-lhe que repassasse ao sujeito o meu número de telefone para que me ligasse. No outro dia, B deu um toque para o meu celular, e, logo depois, retornei a ligação. Falei sobre a minha pesquisa e sobre a intenção em entrevistá-lo em sua residência. Prontamente ele aceitou e marcamos o nosso primeiro encontro para sua casa, ainda localizada na comunidade da Cachoeira. Desde então, tornou-se mais fácil encontrá-lo, pois combinávamos nossos encontros por telefone.

Vale frisar que durante a pesquisa, muitos desses encontros foram marcados por entrevistas semi-estruturadas, nas quais os sujeitos eram levados a relatar e descrever as suas práticas de letramento, durante os períodos da infância até a fase atual.

Estas entrevistas seguiam um roteiro de perguntas previamente estabelecido, embora não fosse fixo, uma vez que muitas questões iam surgindo na medida em que as entrevistas iam se realizando. Vale salientar que além das informações coletadas através destes encontros, muitas outras foram obtidas por telefone e via e-mail. Isto geralmente ocorria quando eu tinha alguma dúvida sobre algum dado ou queria saber alguma informação nova que seria importante para esclarecer alguma questão na pesquisa.

Muitas dessas entrevistas consistiram em história de vida ou história oral, que em uma das perspectivas das Ciências Sociais, constitui uma metodologia, e “não se resume a uma técnica de investigação, pois pretende realizar-se como uma prática reflexiva construída pela negociação de saberes, interesses, discursos e práticas entre indivíduos em posições diferenciadas” (Menezes, 2005, p. 19).

Estas entrevistas foram transcritas seguindo algumas convenções propostas por Marcuschi ⁶ (1986, p.9-13).

1.4.2 O diário de campo

As anotações de campo foram imprescindíveis durante todo o trabalho da pesquisa. Eram sempre resultantes dos nossos encontros, da realização de observações, de entrevistas gravadas ou não: quando me encontrava sozinha, buscava recuperar na memória o que vivenciara durante os encontros com os

⁶ Hesitação = /

Pausa = (++)

Ênfase = *Letras maiúsculas*

Ausência de fragmento = (...)

Fragmento incompreensível = [*incompreensível*]

Comentários do pesquisador = (())

sujeitos da pesquisa, e fazia relatos sobre essas experiências em uma espécie de diário de campo.

1.5 Procedimentos de análise dos dados

Os novos estudos do letramento sugerem que as práticas sociais de letramento de um indivíduo podem estar situadas na sua história de letramento, e que para se investigar esse processo deve-se utilizar a abordagem da história oral. Além disso, esta linha teórica enfatiza a importância do aspecto visual do ambiente para a apreensão do que nele pode ser encontrado, como por exemplo os textos escritos, que fornecem pistas sobre os usos e as funções que a escrita têm para aos indivíduos que convivem nestes ambientes. Seguindo estas orientações, a utilização da História oral e os aspectos visuais foram utilizados como relevantes procedimentos na análise dos dados desta pesquisa, os quais descreverei a seguir.

1..5.1 História oral e aspectos visuais

Neste estudo, utilizei a história oral, prioritariamente como metodologia de pesquisa a qual segundo Lang (2001) é:

“...uma metodologia qualitativa de pesquisa voltada para o conhecimento do tempo presente, permite conhecer a realidade presente e o passado ainda próximo pela experiência e pela voz daqueles que os viveram. Não se resume a uma simples técnica, incluindo também uma postura, na medida em que seu objetivo não se limita à ampliação de conhecimentos e informações, mas visa conhecer a versão dos agentes. Permite conhecer diferentes versões sobre um mesmo período ou fato, versões estas marcadas pela posição social daqueles que os viveram e os narram” (2001, p. 96)

Trata-se de um tipo de entrevista que advém das contribuições da Antropologia e da História e permite coletar dados através de depoimentos orais sobre experiências e histórias de vida onde as pessoas sentem-se mais a vontade para expressarem suas idéias, valores e crenças. A esta modalidade de

entrevista denomina-se “história de vida” que, conforme Helling, apud Bogdan & Biklen (1994:92), consiste em um estudo de caso onde “o investigador leva a efeito entrevistas exaustivas com uma pessoa, tendo como objetivo coligir uma narrativa na primeira pessoa”.

No momento em que a pessoa relata fatos vividos por ela própria, reconstrói a trajetória vivida, criando-lhe novos sentidos. Sendo assim, a narrativa não constitui a verdade literal dos fatos, mas, sobretudo, uma representação destes construída pelo sujeito.

Cunha (1997:2) ressalta dois aspectos relevantes no trabalho com narrativas. Um deles é que se parta da desconstrução/construção das próprias experiências; e o outro é que é preciso que “a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta”. Assim, o processo de compreensão passa a ser mútuo, tanto para o pesquisador, quanto para o sujeito da pesquisa. A autora também ressalta que este processo de compreensão é o que tem tornado a pesquisa qualitativa uma ‘*alternativa de formação*’, na medida em que “ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas idéias para o relato – quer escrito quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática”. (p. 2)

Outra idéia evidenciada por Cunha é que as narrativas não se caracterizam apenas como meras descrições da realidade, mas como produtoras de conhecimento que, “ao mesmo tempo que se fazem veículos, constroem os condutores”. (p. 3) Algumas *histórias de vida* abrangem toda a vida do sujeito entrevistado, já outras são mais limitadas e relacionam-se a uma fase determinada da vida do sujeito ou a um determinado aspecto particular.

Uma das críticas conferidas à utilização da história oral como única fonte de dados diz respeito à legitimidade dos documentos orais, em função da influência da subjetividade dos informantes. Segundo Menezes (2005:27), uma das maneiras de solucionar as limitações impostas pelos documentos orais é a utilização de outras fontes complementares.

No caso desta pesquisa, acredito que o fato de utilizar outras fontes de dados não implica que o material mais utilizado é ilegítimo, caso da história oral. Muito pelo contrário, a utilização de variadas fontes servem para ampliar o

universo pesquisado. Nesse sentido, segui a tradição da Lingüística Aplicada, que orienta sobre a utilização de diferentes tipos de corpus, partindo de uma mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa (CANÇADO, 1994).

Nesse sentido, utilizei várias fontes de dados como a observação, as fotografias e os documentos oficiais que se complementaram e forneceram um conjunto variado de dados que foram de suma importância para conhecer contextos diversos, os sujeitos e suas práticas sociais de leitura e escrita em suas vidas; fatores importantes para uma reflexão acerca de questões relativas ao letramento, e em especial a programas direcionados à educação de jovens e adultos. Vale salientar que a utilização dos documentos oficiais não implica, necessariamente, em sua legitimação, mas na ampliação do universo pesquisado.

O aspecto visual de um ambiente apresenta pistas relevantes sobre os usos e funções que a escrita tem naquele local, como também sobre as práticas de comunicação de quem participa do cotidiano deste espaço, além de serem de suma importância para focalizar e ampliar o conhecimento sobre letramento enquanto prática social (Barton e Hamilton, 2000). Admitindo estas idéias, para a realização deste empreendimento, além da análise das narrativas, parti das observações que pude depreender a partir do contexto socioespacial dos ambientes de trabalho e lares dos sujeitos, através das visitas e fotografias.

Levando em conta que as fotografias são apropriadas para documentar aspectos do letramento (quem, onde e como se está utilizando textos escritos), desde que sejam capazes de capturar momentos em que as interações sejam cercadas por textos, fotografei os vários locais em que estive, buscando descrever as impressões que captei visualmente, na tentativa de identificar as demandas de leitura e de escrita atuais dos sujeitos em domínios diferentes. Seguem os sujeitos da pesquisa representados em fotos no momento em que atuavam em seus locais de trabalho:



Fig. 1 O sujeito A em seu local de trabalho



Fig. 2 O sujeito B trabalhando nas ruas

No próximo capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam esta dissertação.

Capítulo 2

OS ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, os quais estão representados da seguinte maneira: 2.1 Letramento e Alfabetização; 2.2 Letramento autônomo e Letramento ideológico; 2.3 Os novos estudos do letramento e a noção de multiletramento; 2.4 Os componentes fundamentais da teoria social do letramento; 2.5 Letramento em locais de trabalho; e 2.6 O Programa de Educação de Jovens e Adultos.

2.1 Letramento e Alfabetização

Os estudos sobre letramento surgiram nos Estados Unidos após a segunda guerra mundial e se espalharam por outros países como o Canadá e alguns países da Europa (França, Inglaterra, Bélgica), porque se começou a notar que pessoas tidas como alfabetizadas não conseguiam lidar eficazmente com as demandas sociais de leitura e escrita no dia a dia, nem em seus locais de trabalho.

Uma das primeiras ocorrências da palavra *letramento* registrada no Brasil, deu-se no livro de Mary Kato *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, publicado pela Editora Ática, no ano de 1986. Depois, Leda Verdiani Tfouni, em seu livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, no ano de 1988, publicado pela editora Pontes, trata de questões relativas ao letramento e à alfabetização. A partir de então, a palavra começou a ser difundida entre especialistas, até que em 1995, foi apresentada no título do livro organizado por Ângela Kleiman, chamado *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita*, publicado pela editora Mercado das Letras. Daí em diante, a palavra tornou-se bastante presente nas discussões acadêmicas.

A palavra *letramento* surgiu no Brasil nos anos 80 do século XX, nos debates dos especialistas de diversas áreas, como a história social, a antropologia e a etnografia. Apesar de ser uma palavra utilizada há pouco mais

de vinte anos (daí ser recente a sua dicionarização), vem sendo muito usada nos meios escolares e do trabalho.

Etmologicamente, a origem do termo *letramento* se encontra na palavra inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição assumida por aquele que aprende a ler e escrever. Soares (2001) informa que o surgimento deste termo reflete a necessidade de se compreender um fenômeno que não existia anteriormente: o porquê de as pessoas saberem ler e escrever, mas não serem capazes de utilizar a escrita em práticas sociais diversas.

Para a autora, a apropriação da escrita difere do processo de ter aprendido a ler e a escrever: “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, assumi-la como sua “propriedade” (p. 39)”.

Partindo dessas considerações, Soares estabelece um “elo” entre *alfabetização* e *letramento*, sendo a primeira um pré-requisito para o segundo. Ao *letramento*, portanto, está subentendida a idéia de que a escrita pode criar conseqüências de ordem social, cultural, política, econômica e lingüística, “quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (Soares, 2001, p.17).

Nesta perspectiva, para que um sujeito seja considerado letrado não é só preciso ser alfabetizado ou ter adquirido a tecnologia da leitura e da escrita, mas é necessário utilizar e praticar a leitura e a escrita socialmente, além de responder adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Descardecí (2000a) faz uma reflexão sobre o fato de que ser um sujeito alfabetizado não implica ser um sujeito letrado, explicitando da seguinte maneira:

“Definirei “sujeito alfabetizado” como sendo o conhecedor do código escrito, aquele que passou pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Quanto à definição de “sujeito letrado”, refere-se àquele que é capaz de usar o código escrito para interagir em eventos de *letramento* privilegiados pela sociedade.” (p. 63).

Dada esta distinção, para que um sujeito possa ser considerado letrado, ele deve ser capaz de fazer uso do código escrito, a fim de responder às exigências de seu meio social e responder às demandas de leitura e escrita através deste código.

O processo de *alfabetização* termina nos primeiros anos de escolarização, momento em que o aprendiz aprende a ler e a escrever o código escrito que representa a sua língua materna. Já o *letramento* é um processo que jamais termina, na medida em que é resultado de práticas sociais que envolvem o domínio da leitura e da escrita em diferentes interações.

De acordo com Kleiman (1995), os estudos sobre *letramento* no contexto acadêmico surgiram na tentativa de separar os estudos da alfabetização dos estudos sobre a avaliação dos impactos sociais dos usos da escrita. Nesta perspectiva, a *alfabetização* é entendida como o modo através do qual o sujeito (ou grupo de sujeitos) adquiriu a habilidade de ler e escrever.

Esta concepção de *alfabetização* difere daquela defendida por Paulo Freire nos anos de 1960, que já contemplava o envolvimento do sujeito no processo da aprendizagem da leitura e da escrita, como um meio de participar como cidadão dos eventos sociais da sua comunidade (FREIRE, 1980).

De acordo com esse autor, antes mesmo de o indivíduo ler a palavra, aprende a ler o mundo, e essa leitura de mundo é culturalmente determinada e coerente em seu contexto. Nessa perspectiva, os aprendizes são levados a desenvolver uma compreensão e consciência crítica da realidade como um meio de construir a sua autonomia e transformação social. Assim sendo, o processo de alfabetização crítica passa pela conscientização do indivíduo, que cria uma nova mentalidade e começa a transformar o mundo que o rodeia. Nesse sentido, mesmo sem utilizar o termo *letramento*, Paulo Freire já enfatizava o papel social e ideológico da escrita na formação do cidadão.

Feita esta distinção conceitual entre *letramento* e *alfabetização*, discorrerei a seguir sobre os modelos de *letramento* autônomo e ideológico.

2. 2 Letramento autônomo e Letramento ideológico

A diversidade das práticas de escrita e suas variadas funções foram durante muito tempo desconsideradas pela literatura especializada, que

concebia a alfabetização como um conhecimento neutro sobre as normas da escrita. Nessa perspectiva, também se privilegiava o modelo de escrita conforme os padrões da escrita acadêmica.

Essa visão ainda está presente na escola que, apesar de ser considerada a mais importante das agências de letramento, concebe a alfabetização como o único tipo de prática de letramento: restringe-o a um processo de aquisição de códigos, baseado em competências individuais, que conduzem o sujeito ao sucesso e à promoção no contexto escolar, desconsiderando-o, por conseguinte, enquanto prática social.

Contrários a esse enfoque, teóricos como Street (1984, 1993) e Heath (1986), entre outros, passaram a investigar a escrita dentro de uma perspectiva social, estabelecendo uma concepção de escrita voltada para as situações de uso, independentemente de esses usos serem exclusivos do contexto acadêmico: toda e qualquer prática de linguagem - oral ou escrita -, relacionada às práticas sociais e culturais de diversos grupos sociais, passou a ser examinada. Como decorrência, as práticas específicas da escola, consideradas dominantes e usadas como referência para definir um modelo único de letramento, centrado na dicotomia alfabetizado/não alfabetizado, passam a ser consideradas apenas mais um tipo de prática letrada, dentre tantas outras.

Partindo dessa perspectiva, Scribner e Cole (1981) apresentam um novo conceito sobre letramento enquanto um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Em seguida, Street (1984) propõe a distinção entre dois modelos de letramento: o **autônomo** e o **ideológico**.

O **modelo autônomo** concebe a escrita como uma técnica neutra, dissociada das práticas sociais e adota a escrita acadêmica como referencial; baseia-se na concepção de que existe uma única forma de se desenvolver o letramento, através das práticas de uso da escrita na escola. Essa maneira de conceber o letramento estabelece uma estreita relação entre o domínio da escrita com a civilização, o progresso e a mobilidade social.

No **modelo autônomo** há uma supervalorização da escrita que passa a ter o status de tecnologia autônoma, considerada como diferente da modalidade oral nos aspectos do sistema, da cognição e dos usos. De acordo com Street

(1993:5), os defensores do **modelo autônomo** “conceituavam o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas conseqüências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco”.

Conforme Kleiman (1995), a *alfabetização* realizada pela escola é exemplo do modelo autônomo de letramento e, na maioria das vezes, *letramento* e *escolarização* ocorrem simultaneamente, na medida em que a escola é, em quase todas as sociedades modernas, considerada a principal agência de letramento e de circulação de textos escritos.

Segundo a autora, isso leva a não se estabelecer diferenças entre as variáveis *aquisição* e o desenvolvimento da escrita (*letramento*) e *escolarização*, responsáveis por muitas diferenças esboçadas pelo modelo autônomo de letramento entre letrados/ iletrados, como também por alguns equívocos teóricos como: “correlação entre letramento e desenvolvimento cognitivo”, “a dicotomização da oralidade e da escrita”, e “a atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas da escrita, e por extensão, aos grupos que a possuem”.

Estes equívocos são responsáveis pela atribuição do “fracasso” aos sujeitos iletrados, privilegiando-se aqueles que são letrados e, por conseguinte, deixando à margem o indivíduo que pertence às camadas mais pobres e marginalizadas das sociedades urbanas, tecnológicas e urbanizadas.

De acordo com Descardecí (2000a), o código escrito vincula-se a noções de poder e de privilégio, na medida em que esta modalidade é a principal forma de comunicação de assuntos governamentais, religiosos, comerciais e educacionais. Dessa forma, ler e escrever tornaram-se habilidades tão importantes que passaram a ser os parâmetros de classificação mais valorizados para o progresso cultural de uma comunidade ou de um indivíduo.

Decorrente dessa visão, sujeitos não familiarizados com a escrita, inseridos em sociedades letradas, sentiam-se excluídos da vida social em virtude de não saberem ler nem escrever. Um exemplo significativo deste sentimento de exclusão pode ser observado nos dados desta pesquisa, quando o sujeito A se posiciona sobre o fato de ter deixado de estudar: *Você se sente eh/ como se você não tivesse acompanhando o processo (++) Tá certo? Como*

se as pessoas estivessem eh/ adiante de você e você não tivesse acompanhando.

Em contraposição a esse modelo, **o modelo ideológico** tem como base a natureza social do letramento, vincula a escrita às práticas sociais e entende o letramento como sócio e culturalmente determinado. Em outras palavras, a aquisição da escrita, para um determinado grupo social, depende do contexto de produção e da instituição em que ela foi adquirida.

Ao propor o **modelo ideológico**, Street (1984) sugere que se investigue a relação entre fala e escrita no contexto das práticas de letramento, como também nas relações de poder estabelecidas em toda sociedade. Para ele, muitos autores, insatisfeitos com o **modelo autônomo**, reconheceram que as práticas de letramento estão intimamente relacionadas às estruturas culturais e de poder na sociedade. Ademais, enfatizaram a importância de se reconhecer a inter-relação existente entre a diversidade das práticas culturais relacionadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.

Trabalhos ligados à perspectiva ideológica do *letramento* têm investigado práticas diferentes de *letramento* em diferentes grupos, comunidades e classes sociais, e começam a pôr em questão e a desfazer a mescla entre *letramento(s)* e *escolarização*. Estes trabalhos têm permitido reconhecer processos e práticas diferenciadas em variadas *agências*, e por isso começa-se a pensar em *letramentos*.

Considerando a definição de *letramento* como um conjunto de práticas sociais ligadas, de uma ou outra maneira, à escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos, fica evidente que as práticas escolares se constituem apenas um tipo de prática de *letramento* social, que, embora seja dominante e represente o modelo autônomo de *letramento*, desenvolve apenas umas capacidades letradas e outras não. A afirmação de que o letramento não só se realiza na escola se faz notar nesta pesquisa, por exemplo, no fato de que o sujeito B não foi alfabetizado na escola regular, mas em sua casa, quando tinha quatorze anos, através da leitura da bíblia, evidenciando assim a importância dos letramentos familiar e religioso em seu processo de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita.

Conforme as discussões sobre letramento na perspectiva social, a construção do saber escolar, considerado científico, no que se refere à linguagem e ao discurso, é sempre representada pelos *eventos de letramento*, quer a escrita esteja presente ou não, quer a interação se realize oralmente ou por escrito.

Rajo (2001), estudando sobre as formas de utilização do texto escrito em eventos de letramento na sala de aula, aponta algumas tendências e modos do letramento se realizar na escola, conforme registro a seguir:

- a) **Retrospectiva e dependente da memória discursiva** – O professor negocia sentidos com o aluno de maneira autoritária e persuasiva.
- b) **Empírica e sujeita à verificação** – O professor privilegia o sentido literal e/ou impõe a sua interpretação do texto, silenciando o aluno e impondo as suas verdades.
- c) **Prospectiva** – A norma padrão e os discursos oficiais das esferas especializadas são enfatizados.

É importante ressaltar que em todos os modos acima descritos, a interação se realiza através de uma relação assimétrica entre professor e aluno, na medida em que aquele detém o turno na maior parte do tempo, como também conduz as interações mediante a tríade pergunta - resposta - avaliação. Dessa maneira, na maioria das vezes, os discursos letrados se instauram em sala de aula através de modos “monovocais, monolíngues, monologais e aut(h)oritários” (grifo nosso) (Rajo, 2001: 237)

Diante de reflexões como essas, começa-se a questionar a idéia das qualidades intrínsecas das modalidades oral e escrita, responsáveis pela dicotomia estabelecida entre ambas e, conseqüentemente, por uma visão de ruptura entre letramento escolar e não-escolar, conforme assinala esta autora:

“... para os indivíduos que crescem dentro do padrão escolar de letramento, o processo começa nas trocas orais familiares e pré-escolares e tem continuidade ao longo de uma escolaridade, em geral, bem sucedida, até a universidade ou a pós-graduação. Nesses casos, oral e escrita não se separam tão radicalmente, mas ao contrário, mantêm relações complexas, de hibridização de gêneros e de modalidades.” (Rajo, 2001:241)

Concordo com esta autora quando salienta que, apesar dos avanços nos estudos sobre o *letramento* no modelo ideológico, a questão da relação entre a *escolarização* e *letramento* parece estar fora de foco neste modelo. Dessa maneira, não é pertinente investigar qual a “variável dependente”⁷, se escola ou *letramento*, mas é preciso investigar como o *letramento escolar* funciona discursivamente e que capacidades letradas são construídas pelo *letramento escolar*, além de alfabetizar e ensinar a ler e escrever. Daí a pertinência de investigar, neste estudo, quais as possíveis mudanças nas práticas letradas dos sujeitos colaboradores, após a sua inserção no programa EJA.

Partindo dessas perspectivas, Kleiman (1995) ressalta que a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar uma conta. Daí a importância de não se conceber a leitura e a escrita como atividades que têm um fim em si mesmas (como propõe o modelo autônomo), mas como atividades que têm um propósito, que para ser analisado, se faz necessário um modelo de *letramento* mais abrangente que contemple as situações de uso em contextos diversificados. Nesse sentido, não se pode estudar um texto isolado do seu contexto sociocomunicativo, na medida em que todo texto é um evento comunicativo numa determinada prática social de uso da língua.

2. 3 Os novos estudos do *letramento* e a noção de multiletramento

Estão sendo denominados de novos estudos do *letramento* os estudos pertencentes à linha de investigação que concebe o *letramento* enquanto conjunto de práticas sociais culturalmente constituídas e socialmente situadas, partindo do princípio de que os usos lingüísticos são sempre contextualizados em universos sócio culturais.

Nessa linha de reflexão, começa-se a reconhecer processos e práticas de *letramento* em variadas *agências* tais como igreja, escola, sindicatos, do que tem resultado estudos em áreas como *letramento* digital, *letramento* acadêmico, entre

⁷ O conceito variável advém dos estudos sociolingüísticos de inspiração variacionista, segundo os quais, em todas as comunidades de fala são freqüentes as formas lingüísticas em variação, denominadas de “variantes”. Trata-se, pois, de diferentes maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. Nessa perspectiva, a um conjunto de variantes dá-se o nome de variável lingüística. (Tarallo, 1985)

outras. Dessa forma, diversos contextos e práticas começam a ser investigados, e por isso começa-se a pensar não mais em um único *letramento*, mas em *múltiplos letramentos* que devem ser considerados em seus contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem com as suas próprias relações de poder.

Orientados por estas idéias, Barton e Hamilton (2000:11) asseveram que “há diferentes *letramentos* associados a diferentes domínios de vida”, como “família”, “trabalho”, “escola”, entre outros. Ao propor investigar os *múltiplos letramentos* com base nos domínios discursivos, Marchuschi (2006) assegura que é nestes espaços que se realizam os usos efetivos sob “condições específicas e situados em produções típicas”.

Estes autores apresentam uma visão geral sobre a teoria social do letramento, elencando algumas proposições⁸ sobre a natureza deste fenômeno:

1. O letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais, decorrentes dos eventos mediados por textos escritos;
2. Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios de vida;
3. As práticas de letramento são moldadas por diferentes instituições e relações de poder, e algumas destas práticas são mais dominantes, visíveis e influentes do que outras;
4. As práticas de letramento são determinadas e permeadas por objetivos sociais e práticas culturais mais amplas;
5. O letramento é historicamente situado;
6. As práticas de letramento se modificam e outras novas são frequentemente adquiridas, através de processos de aprendizagem informal e de processos de produção de sentido. (Barton e Hamilton 2000:8)

Uma das maiores dificuldades enfrentadas nos estudos do *letramento* é que não há uma única concepção deste termo. Na realidade, a conclusão a que todos os teóricos chegam é que, desde a sua origem até os mais recentes conceitos, não tem sentido compreender o termo *letramento* dissociado da escrita.

⁸ A tradução das proposições é de minha inteira responsabilidade.

Marcuschi (2006:25) também aponta a questão da variedade de conceituações sobre o tema *letramento*, afirmando que a expressão “significa coisas diversas ao longo da história e coisas diversas na mesma época”. Para ele, o que menos tem importância no momento é a questão da conceituação, e frisa que não é mais possível investigar questões relacionadas ao letramento (as práticas da leitura e da escrita na sociedade), permanecendo apenas no aspecto lingüístico.

Para este autor, é preciso ter uma postura crítica sobre as questões e estabelecer uma abordagem etnográfica e culturalmente situada nos domínios discursivos. Afirma ainda que para se investigar o letramento, é preciso “observar práticas lingüísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso” (p. 25).

Seguindo esta perspectiva, acredito que para analisar dados de um estudo sobre letramento é preciso interpretá-los à luz de uma teoria, idéia proposta por Evans-Pritchard (apud CLIFFORD, 1998) quando argumenta em favor do “*poder da abstração científica para direcionar a pesquisa e articular dados complexos*” (p. 32). Assim sendo, este estudo se situa no contexto das discussões que concebem o letramento numa perspectiva social e etnográfica, o dos *Novos Estudos do Letramento*, visão segundo a qual a escrita está vinculada às estruturas de poder que prevalecem na sociedade.

Estes estudos asseveram que os eventos de letramento (episódios observáveis mediados por textos escritos) são um útil começo para a pesquisa em letramento, como também ressaltam a importância do estudo parcial de como os textos são produzidos e utilizados. Nesta perspectiva teórica, os três componentes -as *práticas*, os *eventos* e os *textos*-, descritos a seguir, fornecem o primeiro fundamento da teoria social do letramento.

2. 3.1 Os componentes fundamentais da teoria social do letramento

A unidade básica da teoria social do letramento são as *práticas de letramento*, que são os caminhos da cultura geral de uso da linguagem escrita que as pessoas utilizam em suas próprias vidas. Algumas práticas são mais

dominantes, visíveis e influentes do que outras. Ademais, *as práticas de letramento* não são unidades observáveis de comportamento, na medida em que também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (Street, 1993, p: 12). Tais práticas são moldadas pelas instituições, regras e relações sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos, determinando quem pode produzi-los e ter acesso a eles. Barton e Hamilton (2000) asseguram que as práticas de uma pessoa também podem estar situadas em suas próprias histórias de letramento, e que para compreender este processo, é preciso utilizar uma abordagem de história de vida, investigando a história de vida da pessoa. Estes autores ainda argumentam que as pessoas utilizam o letramento para provocar mudanças em suas vidas e que as práticas de letramento que um indivíduo utiliza se modificam durante toda a sua vida, como resultado das mudanças das demandas de letramento. Um fato relevante desta pesquisa que ilustra bem a idéia de mutabilidade das práticas sociais de letramento é que, durante um momento em sua vida, o sujeito B foi membro da igreja evangélica e desenvolvia práticas de letramento religiosas. Após um longo período, abandonou a igreja e se engajou nos movimentos comunitários representando a comunidade da Cachoeira, momento este em que se iniciou nas práticas de letramento específicas dos movimentos sociais.

Diante da perspectiva de que as práticas de letramento são socialmente estabelecidas, a etnografia do letramento deve levar em conta que, em qualquer situação, os papéis e os lugares que os indivíduos ocupam nos grupos sociais são de grande importância na determinação sobre o que é lido e o que é escrito.

Na verdade, não se sabe de fato o significado do que seja *letramento*, quando se relaciona este fenômeno, simplesmente, às habilidades de ler e escrever, e, nem sequer, se investiga uma questão fundamental que é para que servem ler e escrever. Nesse sentido, Szwed (1981) salienta a idéia de que é preciso levar em conta 'o significado social do *letramento*', isto é

“os papéis que essas habilidades desempenham na vida social; as variedades de leitura e escrita disponíveis para a escolha; os contextos para o seu desempenho; e a maneira como elas são interpretadas e testadas, não por peritos, mas pelas pessoas comuns em atividades corriqueiras”.

Para este teórico, qualquer estudo que venha investigar as práticas de leitura e de escrita de determinada classe social, grupo etário, grupo étnico, dentre outros, deve manter o *letramento* sob a lógica do dia-a-dia das pessoas; ou seja, deve se aproximar o máximo possível “dos casos reais, exemplos individuais, a fim de atingir a força da evidência que vem da capacidade de examinar casos específicos em grande profundidade e complexidade”.

Outro componente fundamental no estudo do *letramento*, ao se investigar a relação entre oralidade e escrita, é o conceito *eventos de letramento*, que deve ser utilizado como uma noção do contexto do modelo ideológico de *letramento* (Street, 1993). Para Heath (1982, apud DESCARDECI, 2005:5), *eventos de letramento* podem ser definidos como “ocasiões nas quais a língua escrita é essencial para a natureza da interação entre os participantes e seus processos e estratégias interpretativos”.

Marcuschi (op. cit) defende que os *eventos de letramento* se constituem nos usos da leitura e da escrita em “contextos contínuos, reais, etnograficamente desenvolvidos e não isolados”. Por outro lado, Barton (1991) define *eventos de letramento* como “atividades particulares em que o *letramento* exerce um papel: costumam ser atividades regularmente repetidas”. Barton e Hamilton (2000, p.8) acrescentam que *eventos de letramento* são atividades que têm textos escritos envolvidos ou para serem lidos ou para se falar sobre eles. Ademais, estes eventos são episódios observáveis, uma vez que surgem através de práticas e são moldados por elas: são eventos comunicativos mediados por textos escritos.

Desse modo, os *eventos de letramento* variam de grupo para grupo, de comunidade para comunidade, de acordo com os seus interesses e valores, e são situados numa época determinada. Estes eventos incluem as denominadas *demandas de letramento*, que podem surgir em diversas *agências de letramento*, tais como a escola, o local de trabalho, a igreja, a prefeitura, centros comunitários, sindicatos, etc. São exemplos dessas demandas: leitura e escrita de cartazes e painéis; uso de listas de compras; leitura de bulas de remédios; elaboração de bilhetes e cartas; leitura e escritura de revistas, jornais, documentos, dentre outras.

Na realidade, considero que a distinção entre as noções eventos e práticas de *letramento* é utilizada só para efeito metodológico e didático, uma

vez que estes são componentes que representam uma mesma realidade interacional. Nesse sentido, acredito que tanto as práticas quanto os eventos são unidades de análise concretas e observáveis, embora o que os distinga seja o fato de os eventos terem entornos ou contornos sociais e culturais mais claros, melhor definidos e relativamente previsíveis, como regras e objetivos específicos; enquanto que as práticas apresentam componentes de subjetividade (concepções, valores, crenças, dentre outros) para a sua realização, na medida em que incluem o sujeito. Ressalto que esta é a posição adotada para efeito da análise dos dados desta dissertação.

O terceiro componente da teoria social do letramento está representado pelo estudo dos textos, incluindo o que as pessoas fazem com eles e o que essas atividades significam para elas. Nesta perspectiva, Barton e Hamilton (2000) assinalam que qualquer estudo do letramento deve levar em conta o texto como parte essencial dos eventos do letramento, e que estudos desta natureza precisam investigar como os textos são produzidos e utilizados pelas pessoas.

Os textos podem ter múltiplos papéis numa atividade e o letramento pode atuar de diferentes maneiras para diferentes participantes em um evento de letramento, como por exemplo, as pessoas podem participar de práticas de letramento de outras, sem ler ou escrever uma única palavra. Segundo Barton e Hamilton (op. cit.), os atos de leitura e de escrita não são os únicos caminhos nos quais os textos ganham significado. Nesse sentido, deve-se reconhecer as múltiplas funções do letramento para a realização de uma determinada atividade, como por exemplo, nas situações em que o letramento pode servir para substituir a linguagem falada, capacitar a comunicação, resolver um problema prático, ou ainda, atuar como um recurso de memória, dentre muitas outras práticas sociais.

Na verdade, as pessoas se apropriam dos textos para adequá-los as suas próprias necessidades. Dessa maneira, um texto não carrega em si significados autônomos que sejam independentes do seu contexto social de uso, como também não dispõe de funções que sejam independentes dos significados sociais que nele estão imbuídos.

Uma questão inquietante para Szwed (1981) refere-se à própria definição das habilidades de ler e escrever. Para este autor, as definições de leitura e escrita devem incluir o **contexto**, a **função social**, o **leitor** e/ou **redator** e o **texto**

que está sendo lido ou escrito. A relação entre esses elementos pode variar conforme diferentes graus de motivação relacionados a diferentes graus de habilidade. Ademais, Szwed afirma que a própria motivação do leitor/redator pode variar, conforme o contexto, a função e o texto.

Considerando que o conceito de letramento contém uma multiplicidade de sentidos, é preciso levar em conta que as definições do letramento devem contemplar as funções que este fenômeno carrega. Nesse sentido, faz-se necessário investigar o que os indivíduos realizam em suas vidas a partir das práticas de letramento com as quais entram em contato; como também que usos das tecnologias da escrita e da leitura são realizados por eles.

Nesta perspectiva, estudos desenvolvidos em sociedades isoladas como os de Cole e Scribner (1981) ou em comunidades como os de Heath (1983) descobriram que os usos e as funções do letramento não podem ser atribuídos universalmente, e que os métodos de aprender as habilidades letradas tanto quanto as suas conseqüências, variam consideravelmente nas sociedades.

Outros estudos etnográficos aplicados à educação como os de Szwed(1981) e Heath (1982, 1983, 1984, 1986), sugerem que a participação e a observação na vida dos grupos sociais fornecem um panorama mais compreensivo dos usos, das habilidades e dos componentes do letramento.

O estudo etnográfico desenvolvido por Heath (1983) é um bom exemplo de que as práticas de letramento variam de acordo com o contexto em que se realizam. Em seu trabalho, a autora faz um relato sobre a sua convivência durante, aproximadamente, dez anos, com três grupos de comunidades do sul dos Estados Unidos, que apesar de serem geograficamente próximas, se diferenciam por fatores como raça e atividades profissionais. Um dos grupos é constituído por membros da comunidade de Trackton. São trabalhadores rurais (mais velhos); e operários de fábricas (mais novos). Um outro grupo, proveniente da comunidade de Roadville, é formado por brancos que trabalham em uma indústria têxtil. Por fim, há o grupo da comunidade de Mainstream, composto por trabalhadores liberais brancos e negros que têm formação universitária e participam da camada sócio-econômica dominante.

Através de um estudo comparativo, em diferentes domínios como família, escola, comunidade, Heath toma como unidade de análise o *evento de*

letramento, focalizando os usos e funções da escrita em cada um dos grupos. A autora busca analisar os efeitos que a aprendizagem das formas de falar na família e na comunidade exerce sobre as necessidades de o sujeito utilizar a língua nos ambientes escolar e do trabalho.

Um evento bastante significativo observado por Heath é o “bedtime story”, ou seja, a estorinha contada às crianças pelos adultos na hora de dormir. De acordo com a autora, no grupo das famílias de formação universitária – Mainstream-, durante a realização desse evento, pais e filhos alternam os turnos num diálogo, participando de uma interação similar àquelas que ocorrem no contexto escolar entre professor/aluno. Assim, através dessas interações pré-escolares, realizadas no processo de sociabilização do ambiente familiar, a criança aprende não só a extrair sentidos do texto, mas a também falar sobre eles. Dessa maneira, há uma estreita semelhança entre os modelos de sociabilização e de aprendizagem da língua desenvolvidos no lar e aqueles desenvolvidos pela escola.

Por outro lado, as crianças de Roadville e Trackton não têm o mesmo sucesso das crianças de Mainstream na escola, fato que ocorre, segundo Heath, porque as práticas de leitura desenvolvidas por esses grupos junto às crianças, não são semelhantes às práticas escolares. Apesar de as crianças de Roadville viverem em um ambiente decorado e cercado por materiais escritos, mantêm uma experiência com a escrita de forma bastante contextualizada, onde a leitura permanece distante das atividades ou fatos diários. Com relação ao grupo de Trackton, há pouquíssimo material escrito circulando nos lares das famílias investigadas. Na realidade, nestes locais, a interação se realiza mais freqüentemente através da oralidade que, por sua vez se dá de forma bastante contextualizada e com pouca freqüência entre crianças que têm poucos anos de vida.

Em todos os grupos pesquisados, a autora também observou que quando as crianças chegam à escola são bem sucedidas nas três primeiras séries, quando o trabalho com a leitura se concentra mais nas partes do texto e em informações explícitas da estória. Todavia, na medida em que o estudo se expande para outros contextos, as crianças provenientes do grupo de formação universitária- Mainstream- participam mais efetivamente das tarefas. A partir da

quarta série, as diferenças entre os grupos ficam mais perceptíveis, demonstrando mais sucesso entre as crianças oriundas do grupo de formação mais elevada, que desenvolveram a prática pré-escolar de extrapolar os eventos de letramento a outros contextos.

Os resultados do estudo de Heath levam às seguintes constatações: o sucesso da criança na escola é estreitamente influenciado pelo processo de sociabilização primária que ocorre no ambiente familiar, e, o modelo de letramento que subjaz às práticas escolares é o autônomo, que considera a aprendizagem da escrita enquanto um processo neutro.

Essas conclusões sugerem que a falta de sucesso de muitos indivíduos na escola, durante o processo de aquisição de práticas de letramento acadêmicas, não está só relacionada a aspectos de ordem psicológica, como defendiam os estudiosos que viam o desenvolvimento das habilidades cognitivas como resultado da aquisição da escrita, mas pode ser justificada por aspectos sociológicos e antropológicos.

Isso pode ser claramente evidenciado, no caso da presente pesquisa, ao se comparar o período da infância dos sujeitos colaboradores. Apesar de ambos os sujeitos terem participado da *narração de história* na hora de dormir, este evento não teve o mesmo impacto nas suas histórias de letramento. Enquanto no ambiente do sujeito A, a narração de história de tradição oral era suplementada pelas práticas de leitura e escrita auxiliadas pelo pai, no ambiente de B, a narração de histórias se restringia apenas ao plano da oralidade (seus pais eram analfabetos). Além disso, A ingressou na escola no período regular, registrando-se assim a sobreposição da prática do letramento escolar no âmbito familiar e vice-versa. Por outro lado, B por não ter ingressado na escola quando era criança, não participou de práticas de letramento escolar no ambiente familiar.

Baseada nas contribuições aqui brevemente descritas, adoto, para este trabalho, a perspectiva etnográfica e social da educação, no estudo das práticas sociais de letramento dos sujeitos colaboradores, em diferentes contextos sociais e em suas diversidades de usos.

Na próxima seção, discutirei sobre as contribuições dos estudos sobre letramento em locais de trabalho e Educação do Trabalhador, numa tentativa de compreender as práticas de letramento dos sujeitos colaboradores, no

desempenho das suas funções no serviço público e sua relação com as práticas letradas adquiridas no segmento da Educação de Jovens e Adultos.

2.4 Letramento no mundo do trabalho

No que se refere aos estudos sobre letramento nos locais de trabalho em outros países (Estados Unidos, Canadá e alguns países da Europa como França, Inglaterra e outros), os resultados das pesquisas apontam para o fato de que a falta de letramento na força de trabalho resulta em perdas econômicas para a indústria, onde trabalhadores não-letrados têm se constituído o seu principal problema. Não há estudos no Brasil que forneçam dados estatísticos satisfatórios sobre letramento nas empresas brasileiras e esta imprecisão deve-se ao elevado número de analfabetos no país. Além disso, tem se percebido que pessoas tidas como escolarizadas não conseguem lidar eficientemente com as demandas sociais de leitura e de escrita nos locais de trabalho.

Estudos recentes, como o de Gee (2000), têm demonstrado que a organização do local de trabalho no novo capitalismo tem mudado bastante nos últimos anos, em função dos avanços tecnológicos e de informação da era moderna, que, conseqüentemente geram mudanças nas relações sociais do trabalho. Os trabalhadores do novo capitalismo devem trabalhar cooperativamente e interativamente em grupos, supervisionando um ao outro, de maneira que cada trabalhador conheça a tarefa do outro e que possa, eventualmente, substituir um trabalhador, caso seja necessário.

Descardecí (2000b) discute que essa nova organização do trabalho leva os trabalhadores a se comunicarem uns com os outros, como com as suas chefias, tornando-se esta, uma forma de comunicação primordial para o sucesso de uma empresa. Por outro lado, a autora acrescenta que as demandas de produção e interpretação das informações também exigem outras formas de interpretação além do código escrito, tais como os recursos visuais (cores, diagramação, além de outros). Sendo assim, para ela, o “letramento, no sentido de domínio do código escrito, passa a ser uma das habilidades necessárias para que o trabalhador utilize eficientemente os recursos de comunicação existentes em seu local de trabalho”. (p. 2)

Estudos na área do letramento no local de trabalho, sob o ponto de vista dos empregadores, têm demonstrado que o domínio do código escrito tem sido essencial para que os trabalhadores desenvolvam eficientemente as suas atividades. Essa visão, na maioria das vezes, faz com que os processos de seleção de trabalhadores avaliem os candidatos, não por sua capacidade em executar as tarefas específicas da função, mas pelo domínio da escrita. Em virtude disso, muitos trabalhadores são impossibilitados de ingressar no mercado de trabalho, como também de até mesmo progredirem em seus locais de trabalho.

Trabalhos como os de Levine e Stercq (apud. DESCARDECI, 2000 b) salientam que fatores como o recrutamento e seleção de pessoal têm sido realizados através da utilização do código escrito. Esses autores adiantam, ainda que, nem sempre, as habilidades da escrita são essenciais para o desempenho de atividades naqueles locais de trabalho, como pensam os empregadores.

O estudo de Barbosa (2007), por exemplo, realizado junto a industriários (alunos do programa de educação do trabalhador) de duas empresas situadas na cidade de Campina Grande, verificou, que, em ambos os locais de trabalho, o letramento escolar se constitui como o principal fator para o ingresso ao mundo do trabalho. Entretanto, os fatores (recrutamento e seleção de pessoal) apresentam variações, dependendo do modelo de gestão administrativa adotado pela empresa. Numa das empresas, o processo de seleção e recrutamento de funcionários se dá através do critério do compadrio ou indicação, embora o candidato deva também realizar um teste escrito com questões normativas e que não têm relação com a função a desempenhar. Além disso, o funcionário é obrigado a apresentar os documentos pessoais e de conclusão dos ensinos fundamental e médio. Na outra empresa investigada, a seleção de pessoal se realiza através da análise do desempenho e do currículo, onde são considerados o grau de instrução, as experiências de trabalho e os cursos realizados pelo candidato. Logo após, ele participa de uma entrevista individual acerca do seu conhecimento sobre a área em que pretende atuar.

No que se refere ao âmbito do serviço público, a Constituição Nacional Brasileira, promulgada em 1988, determina a obrigatoriedade do concurso público para o preenchimento de cargos em todos os órgãos oficiais do país.

Essa resolução levou estes órgãos a elaborar e aplicar as provas dos concursos, adequando-as às realidades dos municípios. Descardecí (1992) analisa o evento de letramento *concurso público*, refletindo sobre a exclusão do mundo do trabalho e, do conseqüente exercício da cidadania, de indivíduos de baixa qualificação, os quais são submetidos a processos de seleção de trabalhadores, através de concursos públicos. Nesse estudo, são realizadas algumas reflexões acerca da hipervalorização do saber escolar sobre outros saberes, como da intervenção da cultura escolar em contextos não escolares, nesse caso, o da participação da escola na elaboração de instrumentos de avaliação em processos de seleção para concursos públicos.

Em sua pesquisa, a autora estabeleceu como objetivo principal, analisar as provas de língua portuguesa, elaboradas para a seleção de trabalhadores de mão de obra braçal para a prefeitura de uma cidade interiorana do estado de São Paulo, chegando às seguintes constatações: as provas seguem os modelos e conteúdos próprios do contexto escolar, evidenciando, assim, que a escola detém o papel de instrumento de exclusão dos indivíduos no local de trabalho, uma vez que, em muitos casos, o conteúdo apresentado nessas situações de avaliação é inadequado para medir a capacidade para o trabalho, e o que de fato é mensurado é o conhecimento normativo da língua.

Essa realidade, evidenciada no trabalho de Descardecí (op. cit), também pode ser observada através dos dados da presente pesquisa, quando os sujeitos colaboradores falam sobre as provas da seleção dos concursos por eles realizados nos anos de 1989 (sujeito A) e 1991 (sujeito B). Em ambos os concursos houve a aplicação de um exame psicotécnico, como de provas escritas “tipo teste”. No caso do sujeito A, o nível de escolarização exigido foi o fundamental, enquanto que no do sujeito B, só bastava que o candidato tivesse o nível de escolarização mínimo de “ser alfabetizado”. Quanto às provas realizadas, segundo o sujeito A, estas foram elaboradas com questões objetivas e tratavam sobre conteúdos escolares. O sujeito B, apesar de não lembrar os conteúdos das provas, como o sujeito A, afirma que as questões eram do tipo objetivas.

Percebe-se que nos concursos realizados pelos sujeitos, o empregador, no caso a Prefeitura Municipal de Campina Grande, utilizou provas enfocando

conteúdos escolares, através de questões objetivas. Assim, ambos os sujeitos não foram avaliados pela aptidão em desempenhar as funções de vigilante e gari, mas pelo conhecimento e domínio de estratégias próprias da escola, acentuando assim, a hipervalorização do conhecimento escolarizado. Dessa maneira, o processo de classificação de candidatos para a Prefeitura Municipal de Campina Grande, seguiu modelos de avaliação tipicamente escolares. Neste caso, são bastante oportunas as palavras de Descardecí (2000b:3) quando enfatiza que

“O domínio da escrita tem sido a lente através da qual o acesso ao emprego, bem como o progresso no local de trabalho, são vislumbrados. Contudo, é uma lente que distorce, em diferentes direções, as noções sobre as demandas reais de habilidades que são necessárias para que o trabalhador interaja em seu ambiente de trabalho, através do manuseio de informações impressas que circulam no local. Conseqüentemente, há sempre uma parcela da sociedade que permanece fora do mercado de trabalho por não dominar a escrita, embora esteja apta a desempenhar várias tarefas que este tem a oferecer”.

Baseada nos documentos oficiais, como nas Propostas Curriculares para o 1º e o 2º Segmentos do Ensino Fundamental; nas reflexões sobre a EJA no âmbito dos estudos aplicados, em conversas com pessoas responsáveis pela realização do programa de Educação do Trabalhador no município de Campina Grande, como em minha própria experiência enquanto professora deste segmento de ensino, apresentarei, a seguir, uma breve descrição sobre o programa de Educação de Jovens e Adultos, programa de escolarização por meio do qual os sujeitos colaboradores desta pesquisa concluíram o ensino médio.

2. 5 A Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação do trabalhador

Tem-se tornado evidente que novas características da globalização, a exemplo do avanço científico e tecnológico, surgem como uma exigência da lógica do mercado que visa à eficiência competitiva, em busca da maximização

dos lucros em um menor tempo e com menor custo. Frente a essa realidade mundial, busca-se um capital humano mais atualizado diante dos novos conhecimentos, e assim, enfatiza-se a educação enquanto força que impulsiona o desenvolvimento da economia global. Essas exigências feitas ao trabalhador aumentam a exclusão, no mundo do trabalho, de indivíduos analfabetos que se encontram à margem do processo produtivo.

A CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, que ocorreu de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, vê a educação enquanto uma instituição social destinada a *satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem das crianças, dos jovens e adultos*. Essas necessidades referidas pela conferência são consideradas a partir de duas distinções: os *instrumentos essenciais* (leitura, escrita, cálculo, expressão oral, solução de problemas); e os *conteúdos essenciais* de aprendizagem necessários para prosseguir vivendo enquanto pessoa e cidadão.

Conforme a visão apresentada pela Conferência de Jomtien, a educação básica é um direito social que não se limita à educação institucionalizada, nem tampouco à educação “elementar”. Com efeito, a EJA pode se realizar em vários cenários educativos (escola, comunidade, trabalho, sindicato, família, dentre outros), desde que estimule a satisfação das necessidades básicas para exercício cidadão das pessoas jovens e adultas. Essa visão reflete bem os ideais do modelo ideológico de letramento, segundo o qual o letramento não se realiza apenas na escola e os múltiplos letramentos estão associados a diferentes domínios de vida.

Portanto, os postulados da Conferência de Jomtien enfatizam a educação vinculada às necessidades básicas do cidadão como um direito e uma responsabilidade social, ressaltando também o direito e a importância das pessoas jovens e adultas continuarem aprendendo. Dessa forma, é necessário que tanto a sociedade civil quanto o Estado criem estratégias que garantam a concretização desse direito.

De acordo com Souza (2003: 46), esta concepção de educação “faz cair por terra a idéia estigmatizada por enfoques economicistas de que a EJA é “uma educação pobre para pobres”, na qual as pessoas adultas são preconcebidas como sujeitos não “rentáveis” e, ao contrário da criança, sem capacidade de

aprender, passíveis, portanto, de um inexpressivo investimento educativo.” Ainda segundo a autora, “A violação do *direito* do adulto à educação de qualidade é respaldada por aportes teóricos de perspectivas tradicionais que consideram a adultez como período caracterizado pelo declínio das capacidades intelectuais”.

Um importante marco para a Educação de Jovens e Adultos foi a V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (V CONFITEA), realizada em Hamburgo, na Alemanha, de 14 a 18 de julho de 1997. Levando em consideração as orientações de Jomtien, a CONFITEA assegura que “só o desenvolvimento centrado no ser humano e uma sociedade de participação baseada no pleno respeito dos direitos humanos podem conduzir a um desenvolvimento sustentável e eqüitativo”; e reconhece a EJA como de fundamental importância para uma educação ao longo da vida, além de ser mais que um direito, mas uma das chaves para o século XXI.

A Conferência de Hamburgo declara a EJA enquanto um conjunto de processos de aprendizagem permanente (formal ou não), numa perspectiva ao longo da vida, que permitam às pessoas jovens e adultas desenvolverem as suas potencialidades, enriquecerem seus conhecimentos e melhorarem suas competências técnicas e profissionais, a fim de atenderem as suas próprias necessidades e as da sociedade em que vivem.

A CONFITEA aponta como princípios gerais da Educação de Jovens e Adultos:

- a garantia de um modelo de educação inovador e de qualidade, voltado para a formação de cidadãos democráticos e responsáveis pelas suas ações; que disponha de educadores em formação permanente;
- a utilização de um currículo variado que respeite as diferenças de etnias, regionais e da cultura popular;
- a abordagem de conteúdos básicos, que disponibilizem os bens socioculturais acumulados pela humanidade;
- o acesso às modernas tecnologias de comunicação que existem para melhorar a atuação dos profissionais da educação;
- a articulação com a formação profissional;
- o respeito pelos conhecimentos diários adquiridos pelos jovens e adultos.

O Relatório Jacques Delors –“*Educação: um tesouro a descobrir*”-, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, assevera que a educação consiste em uma utopia necessária, um trunfo, um instrumento indispensável à construção de uma sociedade essencialmente democrática: “ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social.” (UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA, 1998, p. 11).

Nessa mesma direção, a CEPAL/UNESCO, no documento “*Educación y conocimiento: eje de la transformación con equidad*”, enfatiza que não existe desenvolvimento econômico sem haver uma educação de qualidade que estimule a igualdade social. Assim, faz-se necessário mudar substancialmente os sistemas educacionais, a fim de garantir aos indivíduos as competências culturais essenciais para uma vida moderna, como o acesso ao conhecimento e à tecnologia (Apud UNESCO, 2000, p. 27-28).

Dessa maneira, os educadores de pessoas jovens e adultas têm o grande desafio de construir uma Educação de Jovens e Adultos (EJA) que realmente contribua para uma sociedade sem exclusão. Assim, a EJA, enquanto agência social que tem como objetivo fundamental promover o aprendizado de pessoas jovens e adultas, não pode deixar de conceber o indivíduo em sua totalidade, enquanto um ser histórico-cultural. Nesse sentido, o ensino deve garantir situações didáticas interativas, problematizadoras e significativas no processo de construção da aprendizagem, partindo dos conhecimentos prévios e das reais necessidades dos aprendizes jovens e adultos, para que estes possam se desenvolver durante toda a sua vida.

Concordo com Souza (2003) quando diz que para a EJA garantir um ensino de qualidade e coerente com os princípios democráticos, precisa reavaliar as suas práticas e as teorias que as inspiram. Nessa perspectiva, a UNESCO (2000, p. 60) aponta que se deve passar de uma educação :

- *centrada em conteúdos a uma educação centrada em desempenhos;*
- *controlada por exames a uma educação baseada na responsabilidade pessoal (individual e coletiva), participativa;*
- *dependente do passado a uma educação com visão prospectiva;*

- *acumuladora de informação a uma educação processadora e utilizadora da informática.*

No contexto educacional brasileiro, a década de 90 trouxe para a Educação de Jovens e Adultos um contingente significativo de jovens entre 14 e 20 anos de idade, que em sua maioria já haviam freqüentado a escola. Este segmento de ensino sofreu reformulações pedagógicas, a partir do Plano Decenal de educação, o qual, baseando-se nas orientações educacionais no âmbito internacional, estabeleceu metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados.

É sabido que no Brasil, apesar de a EJA apresentar algumas experiências positivas, demonstra deficiências que precisam ser discutidas para que seja valorizada. Conforme Souza (op. cit), para a EJA caminhar em busca de um ensino de qualidade, necessita:

- a) desligar-se da condição marginal em que foi posta enquanto direito social, uma vez que é colocada pelas políticas públicas nos programas assistenciais que visam diminuir os males causados pela exclusão social;
- b) ser revista e refundamentada como modalidade da educação popular, a fim de garantir tanto a qualidade dos processos educativos, quanto a luta contra a ideologia de pobreza em que se encontram os sujeitos populares;
- c) como modalidade de educação específica para jovens e adultos, repensar e recriar o seu modo de atuar, respeitando as necessidades, os interesses e o desenvolvimento total desse tipo de aprendiz;
- e) investir em educadores mais bem formados e mais valorizados;
- d) aspirar uma educação permanente que garanta e extrapole a *função reparadora*, de que a alfabetização consiste em uma dívida social, para a

realização da *função qualificadora* (educação permanente) do pleno desenvolvimento.

Estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos realizados pela ONU e por iniciativas nacionais asseguram que o *isolamento* e a *falta de articulação* entre as várias experiências realizadas na EJA são os principais fatores que levam a sua não consolidação. Assim, para que se possa construir uma educação de qualidade para jovens e adultos, é necessário uma ampla discussão sobre as experiências realizadas na EJA, entre governos e entidades educacionais nacionais e internacionais em busca de soluções, levando em consideração as realidades locais.

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, também conhecida como Educação do Trabalhador, é regida pela LDBEN nº 9.394/96 que assim estabelece:

“a educação de jovens e adultos se destina àqueles que tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão”.

(Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, V. 1, 2002)

As Diretrizes Curriculares Nacionais, resolução CNE / CEB nº 1/ 2000, através da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA-), órgão da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, definem a EJA ou Educação do trabalhador como “modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da idéia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação”.

As Diretrizes também assinalam que a EJA deve levar em conta o perfil dos alunos e sua faixa etária, propondo um modelo pedagógico que assegure as funções equalizadora – estabelecimento de igualdade de oportunidades na vida social e no mundo do trabalho; reparadora – garantia e direito de acesso a uma escola de qualidade; quantificadora – referência de uma educação permanente e para a vida toda.

Segundo a Proposta Curricular do MEC para o 1º segmento do ensino fundamental de jovens e adultos (1997), grande parte do público potencial desses programas de educação é constituído de pessoas que tiveram uma passagem fracassada pela escola⁹. Nas zonas urbanas, o perfil dos alunos da educação de jovens e adultos, geralmente é de empregados que têm baixa remuneração no setor industrial, comercial e de serviços, além de grande parte ser proveniente do mercado informal. Nas funções que desempenham, eles não têm muitas oportunidades de fazer uso das habilidades de escrita e de leitura, e quando o fazem, muitas vezes limitam-se a conhecimentos específicos do ofício, os quais muitas vezes são repassados por familiares ou companheiros mais experientes.

Os grandes desníveis sociais, a pobreza da grande maioria da população e a tradição política pouco democrática são alguns dos fatores responsáveis pelos baixos níveis de escolarização, associados a outras formas de exclusão econômica, política e, conseqüentemente, educacional no Brasil. Nesse contexto social, famílias de baixa renda enfrentam dificuldades para manter as crianças na escola, na medida em que precisam delas para ajudar na renda familiar; e seus esforços em colocar as crianças são mal recompensados, visto que as escolas públicas a que têm acesso, geralmente, são pobres de recursos e não apresentam condições de aprendizagem adequadas.

A maioria dos trabalhadores que freqüentam programas da EJA, apresentam uma experiência escolar de desistências, repetências e/ou afastamento por um longo período, em função de diversas razões como: necessidade de trabalhar para o sustento da família, casamento, dentre outras. No caso dos colaboradores desta pesquisa, o sujeito A parou de estudar na segunda série do ensino médio, porque precisava trabalhar e havia casado, e só retornou aos estudos na EJA, após um período de dezesseis anos. Já o sujeito B, durante o período de escolarização regular, manteve-se ausente da escola; e quando ingressou nesta instituição, passou por várias desistências, ou por falta

⁹ Conforme o Censo de 2000 do IBGE, no Brasil há mais de 16.294.889 de pessoas analfabetas maiores de quinze anos e a taxa de analfabetismo é de 13,63%. Esse grande contingente constitui o público potencial dos programas de educação de jovens e adultos, referentes ao primeiro segmento do ensino fundamental.

de adaptação à escola no período da adolescência, ou por trabalho nos dois expedientes para manter a família.

A proposta curricular do MEC (op. cit.) sustenta que a escola é um espaço para a criação, o pensamento crítico e a reflexão:

“A vida na sociedade moderna oferece uma série de oportunidades para desenvolvermos essas formas de pensamento autoconsciente e que transcendem nosso contexto de vivência. Mas a escola é, sem dúvida, um lugar privilegiado para se desenvolvê-las e, certamente por isso, as pessoas que a freqüentam por muitos anos levam vantagens nesse aspecto. Isso porque a escola é o lugar onde as pessoas vão aprender as coisas, tendo a oportunidade de pensar sem estarem premidas pela necessidade de resolver problemas imediatos.” (p. 44)

Na Educação de adultos, o MEC também salienta a importância da autonomia e estímulo da autoavaliação contínua de progressos e carências dos sujeitos, com a finalidade de ajudá-los a ter consciência de como se desenvolve o processo de aprendizagem. Esta orientação pode ser observada nos seguintes objetivos gerais citados e que resumem os objetivos da educação de jovens e adultos defendidos pelo MEC (1997:47-9). De acordo com a proposta, cabe à educação de jovens e adultos capacitar os alunos para:

- 1- Dominar instrumentos básicos da cultura letrada, que lhes permitam melhor compreender e atuar no mundo em que vivem.
- 2- Ter acesso a outros graus ou modalidades de ensino básico e profissionalizante, assim como a outras oportunidades de desenvolvimento cultural.
- 3- Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e participação na distribuição da riqueza produzida.
- 4- Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecer direitos e deveres da cidadania.
- 5- Desempenhar de modo consciente e responsável seu papel no cuidado e na educação das crianças, no âmbito da família e da comunidade.

- 6- Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitar diferenças de gênero, geração, raça e credo, fomentando atitudes de não-discriminação.
- 7- Aumentar a auto-estima, fortalecer a confiança na sua capacidade de aprendizagem, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social.
- 8- Reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.
- 9- Exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais.

Fica evidente, através destes objetivos, que o MEC está bastante concatenado com as idéias do letramento para o século XXI, como também se encontra em consonância com os ideais para a Educação de Jovens e Adultos propostos pelas orientações internacionais. Entretanto, não é isso que se observa na prática, na medida em que a EJA é o segmento para o qual o MEC tem designado menos recursos, como também investido pouco na formação continuada dos seus professores.

Estudos na área de Lingüística Aplicada, desenvolvidos por Santos e Dias (*apud* SIGNORINI, 2000:45), que investigaram práticas de ensino no âmbito do programa de educação de jovens e adultos, apontam algumas razões, de ordem prática, que levam os jovens a procurar os cursos de alfabetização de adultos: “Desde ler/compreender avisos e instruções até ler/escrever cartas e relatos, passando por inúmeras outras tarefas específicas exigidas no dia-a-dia que circulam e bem funcionam na indústria e no comércio, ou apenas no contexto mais geral da sociedade burocratizada.”.

Para Signorini (*op. cit.*), estas questões práticas elencadas por Santos e Dias, estão intimamente relacionadas ao objetivo que os jovens buscam, que é o da mudança de vida através da inserção no grupo dos cidadãos letrados. Isto porque, para alguns deles, é só através da aquisição da leitura e da escrita que se cria a condição para que essa mudança se concretize. Sendo assim, os

alfabetizando são motivados tanto por exigências reais de uso da leitura e da escrita, como por um dos mitos do letramento, que é o de atribuir ao letramento uma variedade de efeitos positivos e desejáveis, tanto no que se refere ao campo da cognição, quanto ao campo social - efeitos que determinam a ascensão e mobilidade social- (Graff, 1979).

Por outro lado, conforme a Proposta Curricular do MEC (op. cit.), estudos e pesquisas asseguram que um dos motivos que leva os jovens e adultos à escola é a expectativa de conseguir um melhor emprego ou uma promoção profissional. Muitos outros também almejam ampliar o universo de conhecimentos, tornarem-se cidadãos “melhores”, “ser gente”, “não depender de outros”¹⁰.

Evidentemente, estas não constituem todas as razões principais, pois outras tão importantes podem ser apreendidas dos relatos dos alunos da EJA, apontadas pelos colaboradores desta pesquisa, como, chegar à universidade, conseguir ascensão funcional, igualar-se aos que têm estudos, além de outras. Essas razões estão sempre relacionadas à idéia que muitos jovens e adultos têm de que a mudança de vida só pode ser realizada através da aquisição da leitura e da escrita.

Estas razões ou efeitos estão plenamente harmonizados com os efeitos e mitos do letramento descritos por Graff (1979), os quais surgiram nos estudos da antropologia acerca da “grande divisão” gerada pelo advento da escrita na vida do homem, ideologia que separou a humanidade entre civilizados e primitivos, enfatizando a escrita enquanto forma privilegiada de comunicação.

Esses efeitos ou mitos, apresentados a seguir, são firmemente propagados pelo modelo autônomo de letramento, corrente de pensamento que norteia o letramento escolar:

- 1- A escrita é superior a outras formas de representação;
- 2- O domínio da escrita determina a ascensão e a mobilidade social;
- 3- Ser iletrado significa não pensar lógica e racionalmente;
- 4- O não escolarizado é visto como uma criança;
- 5- A alfabetização só pode ser realizada na escola;

¹⁰ Destaque no original

- 6- O analfabetismo é uma doença que deve ser erradicada;
- 7- Ser letrado é ser um expert em qualquer área do conhecimento;
- 8- O letramento permite o aumento na produtividade;
- 9- O letramento garante a modernidade, a capacidade de integração à vida moderna, o igualitarismo;

Apesar de já terem sido amplamente criticados por estudiosos, tais mitos continuam sendo propagados pelos ideais do letramento escolar, que conferem ao indivíduo letrado uma posição de superioridade quanto ao desenvolvimento cognitivo e social, adquirido somente através do domínio do código escrito. Nessa perspectiva, órgãos representantes das forças de poder na sociedade ocidental, como por exemplo a UNESCO, elegeram o domínio das habilidades de leitura e de escrita como parâmetros avaliativos do desenvolvimento de um povo, divulgando que a modernização e o progresso econômico só serão atingidos se o homem passar de analfabeto à alfabetizado.

Por outro lado, apesar de reconhecer a importância do domínio do código escrito em vários contextos sociais, na medida em que não se pode negar que a escrita é utilizada em diversas práticas sociais, vários estudos têm demonstrado também que a postulação de efeitos ou mitos conferidos ao letramento não tem evidência científica, como o dos estudos de Graff (1979) sobre a alfabetização em massa em países do Hemisfério Norte no século XIX. Os resultados desses trabalhos revelam que não houve um aumento significativo da mobilidade social em função da alfabetização.

No caso desta pesquisa, por exemplo, a escolarização realizada na EJA não garantiu mobilidade social aos sujeitos colaboradores, nos departamentos em que trabalham na Prefeitura Municipal de Campina Grande, conforme será demonstrado mais especificamente no capítulo IV.

A análise de dados da pesquisa será realizada nos dois capítulos seguintes: no capítulo III, investigo como os sujeitos lidam cotidianamente com as práticas, os eventos e os textos nos ambientes de trabalho e familiar; e no capítulo VI, busco depreender que mudanças ocorreram nas práticas letradas desses sujeitos em relação às suas trajetórias de vida.

Capítulo III

RECONHECIMENTO DAS PRÁTICAS, DOS EVENTOS E DOS TEXTOS NOS AMBIENTES DE TRABALHO E FAMILIAR

Considera-se que o aspecto visual de um ambiente fornece pistas relevantes sobre os usos e as funções que a escrita tem naquele espaço, como também sobre as práticas de comunicação de quem faz parte deste local (BARTON e HAMILTON, 2000). Nesta perspectiva, parto, neste capítulo, das observações que pude depreender, a partir do contexto socioespacial dos ambientes de trabalho e dos lares (incluindo dados do cotidiano) dos sujeitos, através das anotações e das fotografias, buscando descrever as impressões que captei visualmente no momento em que visitei estes locais.

Além desses instrumentos, utilizo os depoimentos dos colaboradores da pesquisa na tentativa de identificar os componentes fundamentais do letramento (práticas, eventos e textos) em ambientes diversificados, como o do trabalho e o da família; como também para depreender alguns usos e funções sociais da escrita na vida destes sujeitos, envolvendo tanto as atividades de leitura quanto as de produção escrita. Para realizar esta análise, organizei o capítulo da seguinte maneira: 3.1 O ambiente de trabalho e suas demandas de letramento; e 3. 2 O ambiente familiar e a sobreposição de letramentos.

3. 1 O ambiente de trabalho e suas demandas de letramento

O ambiente de trabalho do sujeito A, denominado de Departamento de Próprios Públicos (DPP), é um setor pertencente à Secretaria de Administração da Prefeitura, responsável pelo controle do pessoal que vigia a maior parte do patrimônio pertencente ao município¹¹. O DPP funciona em uma pequena sala de um prédio localizado no centro da cidade, onde trabalham três funcionários: um na função de gerente e os outros dois na função de auxiliar administrativo, um destes é

¹¹ Vale ressaltar que, na época da realização desta pesquisa, alguns vigilantes que faziam a vigilância dos prédios ligados à Secretaria de Educação e Cultura (Teatros, Centro Cultural, museus, creches e escolas) foram desligados do DPP e passaram a ser coordenados diretamente por esta Secretaria. Os demais prédios públicos, que são cuidados pelos vigilantes do DPP, são todos os outros locais que fazem parte do patrimônio do município, como os Conselhos Tutelares, as Secretarias Municipais, exceto a de Educação e Cultura, o gabinete do prefeito, a câmara de vereadores, praças, logradouros, além de outros locais.

prestador de serviços da PMCG, e o outro, que se constitui no sujeito A desta pesquisa, pertence ao quadro efetivo, conforme já informado.

Ao observar o ambiente de trabalho, pude notar a presença de cinco birôs, uma estante, uma máquina de escrever, um computador e três arquivos, contendo as fichas de pessoal, a documentação expedida e recebida pelo setor. Registrei também a presença de várias caixas com as folhas de frequência dos vigilantes dos últimos cinco anos. (Figs. 3 e 4 adiante)



Fig. 3 e 4. Textos guardados em caixas e arquivos

Partindo do que pude constatar neste local de trabalho, consegui depreender a presença de dois textos xerografados e dois calendários anuais (um dos quais contendo a imagem de Nossa Senhora) afixados na parede acima do birô pertencente ao sujeito A (fig. 5). Segundo ele, um dos textos intitulado “A Loja de Deus” (fig. 6), cujo autor é desconhecido, foi veiculado pela internet e busca passar uma mensagem de cunho religioso. Trata-se de um pequeno diálogo entre um comprador e um anjo sobre as coisas que são vendidas no local (perdão, fé, felicidade e salvação); o outro (fig. 7), cujo título é “Para elevar a auto-estima é preciso...entrar no clima”, foi entregue em um curso sobre relações humanas¹², do qual os funcionários do DPP participaram, juntamente com os demais funcionários da Secretaria de Administração. O texto é composto por algumas gravuras relacionadas a frases que dão dicas de como atingir a auto-estima.

¹² Quando indagados sobre cursos de aperfeiçoamento, os funcionários do DPP afirmam que não costuma haver cursos de capacitação para desempenho da função no setor em que trabalham. O último curso oferecido, havia algum tempo, pela prefeitura, fora o de relações humanas.



Fig. 5. Parede acima do birô do sujeito A

A Loja de Deus

Entrei numa loja e vi um anjo no balcão. Maravilhado, perguntei:

_ Santo Anjo do Senhor, o que você vende nesta loja?

_ Eu vendo os Dons de Deus, respondeu o anjo.

_ E custa muito? Eu perguntei.

_ Não custa nada. Tudo é de graça: me disse o anjo.

Contemplei a loja e vi tudo que lá havia:

Jarros de amor, vidros de fé, bastante felicidade e salvação para mim e toda a minha família.

_ Por favor pedi: Quero que mim dê: O Amor de Deus, todo o seu perdão, um vidro de fé, bastante felicidade e salvação para mim e minha família.

Então o Anjo, preparou e entregou-me um pequenino embrulho, que de tão pequeno cabia na palma mão.

Incrédulo, eu disse:

_ Mas como é possível estar tudo aqui?

_ Como pode caber tudo o que pedi, neste pequeno embrulho?

Sorrindo para mim, o anjo respondeu:

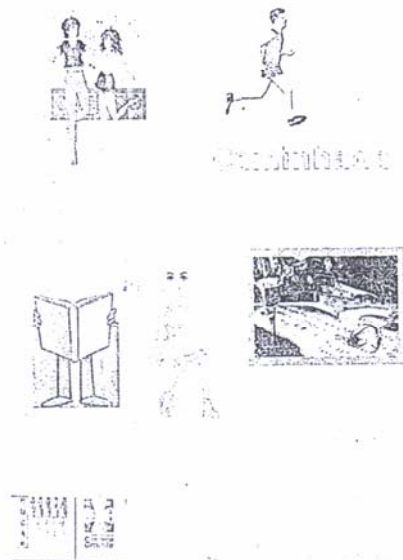
“ Meu querido irmão, na Loja de Deus não vendemos frutos, doamos as sementes PLANTE-AS! “

- Fonte: Internet
- De um autor desconhecido

Fig. 6 Texto veiculado pela internet

PARA ELEVAR A AUTO-ESTIMA É PRECISO...

... ENTRAR NO CLIMA:



- autoconhecimento;
- manter-se em forma física (gostar da imagem refletida no espelho);
- identificar as qualidades e não só os defeitos;
- aprender com a experiência passada;
- tratar-se com amor e carinho;
- ouvir a intuição (o que aumenta a autoconfiança);
- manter diálogo interno;
- acreditar que merece ser amado(a) e é especial;
- fazer todo dia algo que o deixe feliz. Pode ser coisas simples como dançar, ler, descansar, ouvir música, caminhar.

Fig. 7. Texto entregue no curso de Relações Humanas

É interessante ressaltar que o birô do sujeito A está posicionado logo na entrada da sala, o que indica que ele realiza mais a prática social de atendimento ao público que busca os serviços daquele local, dado confirmado no trecho 2 adiante.

Conforme depoimento do chefe do DPP, neste setor são realizadas algumas ações administrativas, como remanejamento dos vigilantes, controle de frequência de pessoal, através da recepção da folha de ponto, dentre outras. Estas ações se constituem em eventos de escrita, na medida em que são mediados por textos. A maior parte destes eventos exige a prática da escrita, e é realizada pelo outro funcionário que também é assessor administrativo e prestador de serviço da prefeitura. Só na falta deste funcionário ao trabalho é que o outro assessor, no caso o sujeito A, realiza as atividades do setor, como registrado nas falas que seguem no trecho 2:

P- (...) Qual é a tua função aqui? Quais são os teus serviços prestados aqui?

A- Aqui atendimento ao público (++) arquivo/ as vezes faço aquele mesmo serviço ali ((**refere-se ao serviço feito pelo outro funcionário que digita e datilografa os documentos que circulam no setor**))

CHEFE- Na falta de um...

A- Entendeu?

CHEFE- os dois fazem a mesma coisa na falta de um.

A- mesma coisa. (++++) Aqui o *serviço que tem é você redigir esse encaminhamento* (++) *memorando quando necessário* (++) *atendimento ao público* (++) *arquivo* (++) *recepção de folha de ponto* (++) *fechamento*

da folha mensal. Isso aí é o que subentende todo esse serviço daí.
(Trecho 2)

Dessa maneira, apesar de o sujeito A lidar com impressos, participando de práticas de escrita de documentos burocráticos que circulam em seu ambiente de trabalho, essa não se constitui uma prática freqüente, pois sua principal atividade é a de atendimento pessoal. Os dados revelam também que, para o sujeito A desempenhar a sua função de auxiliar administrativo, não precisa desenvolver práticas de leitura no local de trabalho, conforme dados obtidos nas primeiras entrevistas (trechos 3 e 4, seguintes):

P- Certo. Aí você falou com relação às práticas de escrita. E práticas de leitura? EXISTE leitura nesses ambientes? Você chega a ler alguma coisa?
A- Não (++) Não. A não ser os jornais como eu te disse. (++) *Mas de ter livros assim diretamente abertos ou que seja necessário...*
P- Que sejam necessários pra o trabalho...
A- *Que seja necessário ao meu trabalho NÃO.* (Trecho 3)

A-...No município, como eu sou (++) auxiliar administrativo né? Eu trabalho diretamente com a área de pessoal, do departamento, tá certo? *Então constantemente eu tô escrevendo tá certo?* Eu não diria uma produção textual em si. A produção textual eu/eu faço mais na universidade. Tá certo? *Mas eu trabalho diretamente com/com a escrita.*
P- Mas é o quê? São relatórios, são fichas?
A- *São relatórios, são fichas, são formulários (++) tá certo?* (Trecho 4)

Como atestam os dados acima, os eventos de escrita realizados pelo sujeito A estão representados pelo recebimento da folha de ponto, pela digitação dos documentos burocráticos, remanejamento dos vigilantes, controle de freqüência de pessoal e pelo envio de atestados ao Instituto de Previdência dos servidores Municipais (IPSEN). Todos estes eventos são mediados por textos que têm a função burocrática e geralmente partem de modelos. Específicos dos locais de trabalho do serviço público, estes textos evidenciam os usos instrumental e organizacional (Heath, 1986), que servem para legitimar e oficializar, através dos documentos escritos, ações próprias destes ambientes.

Quanto ao ambiente de trabalho do sujeito B, denominado de Departamento de Limpeza Urbana (DLU), é um setor ligado diretamente à Secretaria de Obras e Serviços Urbanos (SOSUR). O DLU é responsável pelos serviços de varrição de ruas, tapa buracos, coleta de lixo de terrenos baldios e capinação. O setor de varrição, do qual o sujeito B faz parte, funciona em um prédio no centro da cidade,

durante as vinte e quatro horas por dia e é composto por 155 trabalhadores efetivos da PMCG, dos quais 15 estão distribuídos entre assessores, encarregados (garis de maior confiança do chefe), funcionários de apoio e a gerência.

O material escrito observado no DLU se encontra exposto em um quadro de avisos afixado na parede (Fig. 8, abaixo) da sala de entrada. Prioritariamente, os textos têm a função de informar os trabalhadores sobre questões práticas do seu cotidiano, e de organizar o funcionamento do setor. Estes textos, apresentados na foto a seguir, em sua maioria, são xerografados e aparecem sob a forma de avisos sobre assuntos variados (escala de férias para o ano de 2007, horário de entrega do vale-transporte, horário de chegada ao local de trabalho para os funcionários do turno da noite, horário de assinar a folha de ponto para os funcionários efetivos e prestadores de serviços); texto onde são expostos alguns artigos das leis Nº 3254/1996 e Nº 4519/2007 sobre a legislação do programa de vale-transporte para servidores públicos municipais (no final da folha há uma nota escrita à mão sobre os documentos necessários para se inscrever no referido programa); cartaz de propaganda sobre o pagamento do ano de 2007, calendário de pagamento anual, texto informativo sobre o Programa Permanente de Saúde do Servidor e cópia de um requerimento de um vereador da cidade ao Presidente da Câmara de Vereadores, solicitando uma homenagem aos garis de Campina Grande.



Fig. 8 O quadro de avisos da sala de entrada do DLU no mês de agosto de 2007

É interessante mencionar que fui ao DLU checar algumas informações da pesquisa com a secretária do setor de varrição no mês de novembro de 2007, três meses após ter registrado essa foto, e pude observar que os textos colocados no quadro de avisos eram os mesmos encontrados no mês de agosto de 2007. Este

dados demonstra que o material impresso que circula naquele local não tem rotatividade. Isso pode ser explicado, em parte, pelo fato de que grande parte dos funcionários daquele departamento é constituída por analfabetos, que não participam efetivamente de práticas de leitura em seus ambientes de trabalho.

A meu ver, uma incoerência no mundo da escrita se revela através desses dados: apesar de haver muitos analfabetos no DLU, há mais textos em exposição neste local do que no ambiente de trabalho do sujeito A, onde todas as atividades são bastante rotineiras e burocratizadas. No local de trabalho de B, apesar da maioria dos funcionários não ser letrada e/ou alfabetizada, a presença de textos que tratam de direitos e deveres implica a idéia de promover a busca de informações relativas aos interesses da categoria.

É importante frisar que o único evento de escrita realizado pelo sujeito B no âmbito do trabalho, consiste em assinar, diariamente, o seu ponto de frequência no DLU. Depois disso, pega os seus instrumentos de trabalho (carroças, pás e vassouras) que ficam guardados naquele departamento e vai às ruas da cidade para executar as suas tarefas. Após terminar a limpeza das ruas, retorna ao DLU para guardar o material que foi utilizado em sua rotina de trabalho.

Quando indagado se lhe era repassada alguma orientação oral ou escrita no DLU, antes de se dirigir às ruas da cidade para execução do seu trabalho, o sujeito B relatou não receber nenhuma instrução para realizar as suas atividades, como demonstra o trecho 5 seguinte:

P- Certo. Quando você chega lá no DLU, você recebe alguma instrução pra poder ir às ruas ou não?

B- Não há instrução nenhuma. Para mim que tenho o trecho certo, não há instrução. Agora no caso, para o pessoal da capinação e alguns e/ e um pessoal do tapa-rombo né/ existe o pessoal do tapa-rombo (++) é aqueles que vão substituir os que falta, recebe instrução, mas pra mim/ pra mim não (++) eu já sei o meu local de trabalho...

P-Certo.

B- eu simplesmente pego a minha carroça e vou me embora...(Trecho 5)

Ao observar o sujeito B em atuação *In loco*, também pude constatar que ele não participa de práticas de leitura e escrita no exercício da sua função, uma vez que para ser gari em Campina Grande, cidade onde não há coleta seletiva de lixo, não há a exigência de que se domine satisfatoriamente essas habilidades, restringindo-se apenas à realização do trabalho braçal.

A ausência de instrução no DLU, representada pelo trecho 5 e de práticas de leitura e escrita no exercício da função de gari, representada pelo trecho 6 a seguir, parece ilustrar a posição de Barton e Hamilton (2000) de que para a realização de algumas atividades de trabalho não se faz necessária a presença do texto escrito. A constatação da ausência da leitura e da escrita no trabalho de varrição pode ser verificada através do seguinte depoimento no trecho 6 abaixo:

P- No seu trabalho, existe alguma exigência de leitura para o trabalho que você faz como gari?

B- *No caso pra o gari não existe exigência de leitura. No caso aí, é pegar uma vassoura e pa/ e jogar a vassoura pra cantar, como nós costumamos falar na nossa gíria popular de gari. Colocar a vassoura pra cantar ou pra assoviar. Isso pra nós não precisa de leitura.*(Trecho 6)

O novo modelo de organização do trabalho reflete a importância dos trabalhadores se comunicarem uns com os outros, como com a sua chefia, o que consiste numa forma de comunicação primordial para que uma empresa obtenha sucesso (DESCARDECI, 2000b). No caso dos dados do sujeito B, para a execução das suas tarefas específicas da função de gari, a comunicação tratada pelo novo modelo de trabalho não se salienta, na medida em que não são dadas orientações para a execução das atividades, nem tampouco se faz necessário dominar o código escrito para que o trabalhador realize eficientemente o seu trabalho, que demanda muito mais a capacidade física. Neste sentido, o sujeito B diz *Então eu vejo que pra ser gari não precisa ter GRAU DE INSTRUÇÃO DESENVOLVIDA (++) basta apenas ter esforço físico para poder exercer a atividade...*

Ao contrário do que se observa no local de trabalho de B, as práticas de letramento que ocorrem no local de trabalho do sujeito A sugerem certo reflexo do que Gee (2000) aponta como mudanças da organização do local de trabalho no novo capitalismo. Nesta perspectiva, o trabalhador deve conhecer a tarefa do outro, para que possa substituí-lo caso seja necessário. De acordo com os dados desta pesquisa, os funcionários do DTO trabalham cooperativamente, na medida em que o sujeito A, apesar de desempenhar a função principal de atendimento de pessoal, realiza as atividades do outro funcionário (prestador de serviço), quando este não está presente ao trabalho, o que implica que A precisa saber empregar as práticas e os eventos envolvidos naquele local.

3. 2 O ambiente familiar e a sobreposição de letramentos

Os lares são identificados como um domínio primário de letramento que é central para o desenvolvimento do sentido de identidade social dos indivíduos (Gee, 2000). Nesta mesma perspectiva teórica, Barton e Hamilton (2000) acrescentam que o contexto privado do lar parece ser infiltrado por práticas de diferentes domínios públicos¹³. Essa posição pode ser constatada no caso da presente pesquisa, uma vez que, no ambiente familiar, são realizadas práticas variadas de letramento, como as práticas escolares (leitura e escrita acadêmicas), próprias do letramento acadêmico; e práticas religiosas (leitura da Bíblia) específicas do letramento religioso, dentre tantas outras oriundas de outras agências de letramento.

Nas visitas que empreendi às casas dos sujeitos da pesquisa, pude observar e registrar, através de fotografias, a presença expressiva de material escrito em exposição, de natureza e origem diversas, o qual buscarei descrever e analisar a partir de agora, na tentativa de depreender as práticas e os eventos, bem como os textos que circulam naqueles locais, investigando os usos e as funções que estes componentes exercem na vida dos pesquisados.

Em momentos distintos, fotografei a estante que se encontra na sala de visita do sujeito A, conforme as figuras 9 e 10 a seguir:

¹³ A palavra domínio aqui está relacionada à noção teórica “Domínio discursivo”, a qual diz respeito às instâncias de formação discursiva, que se constituem em práticas discursivas mais amplas nas quais se pode depreender um conjunto de gêneros textuais. (Marcuschi, 2006)



Fig. 9 e 10 Estante da casa do sujeito A

Observe-se que os livros estão arrumados diferentemente nas prateleiras da estante, uma vez que estas fotografias foram registradas em datas diferentes da pesquisa: a primeira foi tirada em 04 de dezembro de 2006, e a segunda, em 26 de julho de 2007. Não posso afirmar se nos dois momentos em que visitei a casa do sujeito A, sua estante estava arrumada porque ele sabia das minhas visitas e quis prepará-la para compor o cenário de investigação ou se estava arrumada espontaneamente. Nesse sentido, são oportunas as palavras de Goffman (1975) quando diz que “na vida cotidiana, por certo, há uma clara compreensão de que as primeiras impressões são importantes”. Assim, os primeiros encontros tornam-se imperiosos para a definição das interações que estão por vir.

Pude depreender, a partir da observação destas fotos, uma grande variedade de livros de diversas áreas do conhecimento e sobre as mais variadas temáticas, como: História (História Moderna Contemporânea, de José Jobson de Andrade Arruda; História da América, de Florival Cáceres; Compêndio de História Geral, de Antônio José Borges Hermida; História e Consciência do Mundo, de Gilberto Contrin, dentre muitos outros); Psicologia (Inteligência Emocional, de Daniel Goleman; Ação da Psicologia na Escola, de Alcie F. Salzano Masini; Conversando Sobre Sexo, de Marta Suplicy); Antropologia e Sociologia (Antropologia Cultural, de Luiz Gonzaga de Melo; Iniciação à Sociologia, de Nelson Dacio Tomazi; A Formação da Classe Operária Inglesa, de Edward Palmer Thompson); Medicina Alternativa (Medicina Alternativa de A a Z, de Carlos Nascimento Spethmamm);

Religião (A Igreja que Deus Quer, de Pe. José Pontes Filho); Línguas (dicionários de português, inglês e espanhol); Conhecimentos Gerais (enciclopédias). Além de livros, pude também perceber a presença de apostilas, cadernos, pastas, revistas e jornais.

Ao observar a quantidade e a variedade dos textos dispostos na estante do sujeito A, fica evidente a maior incidência de livros de História, dado que pode ser explicado, visto que ele é aluno de graduação em História e desenvolve práticas de letramento específicas deste curso. A sua participação neste contexto escolar também explica o fato do seu discurso ser marcado por referências à literatura acadêmica especializada nesta área. Assim, evidencia-se a sobreposição dos domínios escolar sobre o familiar e vice-versa.

Diante destes dados, são bastante oportunas as palavras de Szwed (1981), quando assinala que os papéis e os lugares que os indivíduos ocupam nos grupos sociais de que participam são de grande importância na determinação do que se lê e do que se escreve. Conseqüentemente, as referências literárias do que é lido irão se propagar através dos discursos. Isso pode explicar a evidência de que A diz desenvolver práticas de letramento acadêmicas no contexto familiar e que referencia, através dos seus discursos, obras da literatura em História. Não é difícil perceber, através das nossas conversas, que o sujeito também desenvolve práticas de leitura de livros da literatura de auto-ajuda, na medida em que sempre menciona o seu gosto por este tipo de literatura, como também faz referências a estes livros em suas falas. Este dado fica evidenciado nos depoimentos seguintes (trechos 7 e 8):

- A- Então agora mesmo, eu to lendo o/o/ é (++) o livro *Nunca desista dos seus sonhos*, certo? Que é do Cury. E/ tem *Pais brilhantes, professores fascinantes*, também que eu já li, tá certo? E tem esse aqui oh ((**mostra o livro**)) Que eu tava até terminando agora. É *O animal social* de Elliot Aronson (++) . São esses três aí que eu tô agora lendo. (Trecho 7)
- A- Eu nunca to fora da leitura não. Eu fiz um hábito bem freqüente na minha vida. No/ no período de infância mesmo eu não tive muito acesso, mas assim na faixa de quatorze, dezesseis anos (++) eu tinha um amigo meu que/ hoje ele mora no Recife, Onildo, que ele me incen/ ele me incentivou muito à leitura. (++) inclusive ele me emprestava bastante livro. A coleção de Neimar de Barros eu li todos. Todos. Neimar de Barros. E ele (++) teve uma presença muito assim (++) importante na minha vida com relação a emprestar livro. A gente era pobre. Uma família pobre, mas ele foi um cara que teve uma participação assim, muito freqüente com relação à leitura. (Trecho 8)

No trecho 7, observa-se a atitude do sujeito de exibir o livro sobre o qual está falando, na tentativa de impressionar a pesquisadora sobre a intensidade de leitura que realiza cotidianamente. Já no trecho 8 acima, o sujeito relata, através de suas lembranças da adolescência, de onde surgiu o seu interesse pela leitura e por obras de auto-ajuda, como também fala sobre o indivíduo que desempenhou um papel crucial no seu gosto por este tipo de literatura. Assim procedendo, o sujeito A reconstrói as experiências de leitura do passado, visto que as lembranças nunca se apresentam isoladas, são de ordem relacional e envolvem outros indivíduos.

Vejam-se a propósito a utilização de verbos no pretérito imperfeito do indicativo como “emprestava” e “teve” (duas ocorrências), indicando, contextualmente, que essas ações ocorriam com frequência durante a sua adolescência, e a importância do amigo na construção do seu gosto pela leitura. Esse dado revela a importância da história oral no resgate não só de lembranças, uma vez que “lembrar é reviver, é refazer, reconstruir, repensar, com imagens de hoje, as experiências do passado” (BOSI, 1987: 17), mas também da reconstituição da história de letramento dos indivíduos, idéia defendida pelos Novos Estudos do Letramento.

Um exemplo significativo de uma prática social intermediada pela escrita, representada através do trecho 9 a seguir, a qual o sujeito A afirma realizar frequentemente, é a transação comercial da compra de produtos de supermercado:

P- Quem faz compras de supermercado?

A- Sou eu.

P- Você?

A- Aurimary faz a relação...

P- Hum.

A- e eu vou e trago.

P- Então Aurimary faz a lista?

A- Faz a lista . E sempre durante a semana eu tô perguntando: -Aurimary, como é que tá? Falta o quê?Entendeu?

P- Certo. (Trecho 9)

Observe-se que o sujeito A menciona participar deste evento partindo da leitura de uma lista, que tem a função de auxiliar a memória no momento de realização do evento. Para realizar este evento, são instauradas atividades comunicativas entre o casal, neste caso, os diálogos sobre o que é necessário comprar. Dessa maneira, o material escrito que circula no ambiente familiar propicia a criação de práticas sociais, como a resolução de problemas práticos do dia-a-dia,

e esses momentos se configuram através do compartilhamento de diálogos e leituras.

Uma outra prática social do letramento que o sujeito A menciona participar no ambiente familiar, juntamente com os membros da sua família, são as discussões realizadas sobre assuntos lidos, as quais têm a clara função de manter os laços afetivos e sociais através do uso da escrita (HEATH, 1986). Vejam-se, a propósito, os trechos 10 e 11 a seguir:

A- Ontem mesmo até eu tava olhando uma parte daquele jornal que a gente tava analisando e a gente debateu isso aqui ontem à noite. Era um assunto interessante/ e se se dizia exatamente sobre família/ era comportamento familiar (++) interrelacionado com marido e mulher. (Trecho 10)

P- então aqui na tua casa né, na tua relação com tua esposa e com tua filha assim/ vocês participam de alguns eventos que tem a presença de leitura em conjunto ou não? Ou você geralmente lê só?

A- Aqui eh/ É interessante. Sempre que eu tô lendo assim/ eu procuro passar pra Cíntia e e pra Aurimary. Até/ sempre que eu acho interessante numa numa / aquela leitura tá entendendo?/ alguma coisa que eu tenho que elencar eu vou e transmito pra elas. Então assim há uma participação...(Trecho 11)

Os trechos 10 e 11 acima referidos pelo sujeito A, revelam que, ao ser indagado sobre a realização de práticas de letramento sozinho ou em família, busca construir uma imagem junto à pesquisadora de um indivíduo que sempre promove a realização de práticas sociais de letramento em família e que estas são corriqueiras em seu contexto familiar.

Para compreender esta atitude, recorro, mais uma vez, às idéias de Goffman (1975) de que o indivíduo ao representar um papel, tem a crença de que pode impressionar aquele que o observa. Este autor reitera ainda, através das palavras de Ichheiser, que na interação "o indivíduo terá que agir de tal modo que, com ou sem intenção, expresse a si mesmo, e os outros por sua vez terão de ser de algum modo *impressionados* por ele" (p. 12). No caso da presente pesquisa, a pergunta realizada por mim, representada no trecho 11, revela um tom bastante enfático, o que, até certa medida, prepara o sujeito para dar uma resposta que convença e impressione a interlocutora.

A também relata participar de outro evento de letramento que consiste em auxiliar a sua filha na elaboração das tarefas escolares nos momentos em que ela

sente dificuldades. A referência a este evento pode ser ilustrada no depoimento a seguir (trecho 12):

P- Mas assim auxilia eh...

A- auxilia...

P- Cíntia na elaboração das atividades?

A- na elaboração das atividades entendeu? Eh/ quando ela quer alguma coisa relacionada a textos que ela tá escrevendo:-Papai o senhor pode me auxiliar nisso aqui? Então a gente vai. (Trecho 12)

Diante deste trecho, pode-se observar que o sujeito A promove a instauração deste evento no âmbito familiar, tal qual ocorria com ele em sua infância, quando seu pai também o auxiliava na elaboração das tarefas escolares em casa (cf. descrito na página 36). Este evento, que exige práticas escolares, não só se realiza no ambiente de sala de aula, mas extrapola este cenário para ser concretizado no âmbito familiar. Daí, como salienta Heath (1983), ressalta-se a importância da participação da família para a realização de eventos em que, pais e filhos alternam os turnos num diálogo, participando de uma interação similar àquelas que ocorrem no contexto escolar entre professor/aluno. Dessa maneira, evidencia-se uma estreita relação entre os modelos de sociabilização e de aprendizagem desenvolvidos no contexto familiar com aqueles empregados no contexto escolar.

Lopes (2006: 155), baseada na idéia de Barton (1991) de que há diversas maneiras de se usar a escrita, ressalta, através da sua pesquisa, que muitos eventos de letramento se realizam a partir da audição de notícias veiculadas pelo rádio ou TV. Esta prática pode ser verificada no caso do sujeito em análise, uma vez que ele diz ouvir rádio assiduamente, e que este veículo de comunicação tem um papel relevante em sua vida desde a sua infância, em que era pobre e não tinha acesso a TV, livros, nem a outro tipo de material escrito, exceto o escolar. Este evento encontra-se evidenciado no trecho 13 a seguir:

P- Com relação a/ a livros. Tu lembra quando tu eras criança se tinha livros em casa?

A- Não tinha não.

P- Revista, jornal?

A- Era mais pautado no rádio mesmo visse?

P- Hum

A- A gente via muito assim a questão de rádio. Meu pai, aos domingos, assim sempre (++) . Tinha uns programas né? No rádio naquela época. A gente não tinha acesso à TV. E/ isso aí eu lembro muito bem. O rádio teve uma influência muito grande na minha casa. Como ainda tem na minha vida. Eu gosto muito de rádio. Tem dia aqui que eu fico até altas horas só (++) mudando de estação em estação. Por conta disso aí .(++) Eu acho

que isso/essa/essa [incompreensível] com relação ao rádio na minha vida foi importante demais. (Trecho 13)

Os dados do sujeito A revelam que a realização desse evento de letramento (audição de programas de rádio) se constitui em uma prática social de letramento atual, mas que foi repassada através do seu pai quando A ainda era criança. Eis aí um exemplo típico de que há práticas sociais de letramento que perpassam toda a vida de um indivíduo, e de que outras são adquiridas através de processos informais de aprendizagem. (Barton e Hamilton, 2000).

Discussões sobre o letramento midiático apontam o rádio como um veículo da mídia que tem a clara função de agente divulgador e sociabilizador de informações, constituindo-se, assim, como uma instância de letramento (Lino de Araújo, 2005). Nesse sentido, a realização do evento *audição de programas de rádio* realizado pelo sujeito A, descrito no trecho 13 acima, reflete a sua inserção e contato sistemático com o letramento midiático, o colocando, assim, em uma rede de relações sociais, e, conseqüentemente, em uma rede de discussão social sobre o que é dito através dos meios de comunicação. Saliento que essa discussão social, característica desse tipo de letramento, é realizada em diferentes domínios sociais de que A participa como o trabalho, a família, a universidade, e até mesmo nos momentos em que atua como motorista de táxi.

Como atestam os dados acima, no ambiente familiar, o sujeito participa de muitas práticas sociais onde a escrita tem papel fundamental nas situações comunicativas, embora haja práticas em que a escrita não esteja empiricamente presente, como o caso da audição do programa de rádio. Estas práticas desempenham variadas funções e estão relacionadas a diferentes domínios na vida de A: as práticas de leitura e escrita escolares, de literatura de auto-ajuda, de jornais; as práticas de resolução de problemas práticos do dia-a-dia através de diálogos e leituras; e discussões sobre assuntos lidos de interesse familiar.

Quanto aos eventos de letramento instaurados a partir das práticas relatadas acima, estes são representados por: a) execução de atividades de leituras e escritas variadas: leitura e escrita acadêmicas evidenciando os usos instrucional e crítico; leitura sobre assuntos do cotidiano em jornais, evidenciando os usos instrucional, muitas vezes seguida de discussão com os membros da família, ilustrando o uso crítico; b) compra de supermercado, com a utilização de listas, evidenciando o uso de suporte de memória; c) elaboração de tarefas escolares,

evidenciando o uso instrucional da escrita; d) a audição de programas no rádio, evidenciando os usos instrucional e recreativo da escrita. Em síntese, os objetos, as práticas e os eventos presentes no ambiente familiar do sujeito A incluem usos diversificados da escrita (Heath, 1986; LOPES, 2006).

Quanto aos dados relativos ao ambiente familiar do sujeito B, é importante mencionar que quando realizei a minha primeira visita à sua casa, no mês de junho de 2006, ele ainda era morador da comunidade da Cachoeira e estava prestes a se mudar para o novo conjunto habitacional da Glória. Naquela ocasião, não registrei fotos do nosso encontro, o que, a meu ver, se constitui uma falha, em termos de registro dos aspectos visuais do primeiro ambiente visitado. Mas recordo-me que havia, na sala de entrada, uma estante com muitos livros amontoados, e no fundo do corredor, a presença de um computador.

Só no mês de dezembro de 2006, na segunda visita realizada à residência do sujeito B, já localizada na comunidade do bairro da Glória, é que fotografei os ambientes da casa, e pude perceber a presença de uma grande diversidade de material escrito em exposição, de natureza e origem diversas, em quase todos os cômodos. Este material se encontrava tanto guardado em caixas, quanto colocado em móveis (cômoda, guarda-roupa, estante, rack), como atestam as fotos 11 (*rack* na sala de visita) e 12 (cômoda de um dos quartos) seguintes:



Figs. 11 e 12 Móveis de diferentes cômodos da casa do sujeito B

Após alguns meses, retornando ao local, em agosto de 2007, pude perceber, além da presença do *rack* na sala, uma estante contendo muitos dos livros que estavam espalhados pelos cômodos da casa no encontro anterior (Fig. 13 abaixo).



Fig. 13 Uma das prateleiras da estante da sala da casa do sujeito B

Comparando o material impresso, em circulação na casa do sujeito B, com o encontrado na casa do sujeito A, pude notar que no ambiente de B, há um número bem mais expressivo de material escrito compondo o cenário (livros, revistas, calendários, painéis e outros tipos de materiais impressos). Esse dado pode ser explicado através da maneira como o sujeito B diz conseguir o material escrito para leitura, ilustrando, de forma acentuada, a sua história de autoletramento, a qual será discutida no capítulo posterior. Embora não haja demandas de letramento no seu trabalho, é através do contato com o lixo, que muitas vezes, ele adquire livros e textos. Isto ocorre ou no momento em que coleta o lixo, ou até mesmo quando ganha material escrito dos moradores da cidade, momentos estes que se configuram em eventos de letramento, na medida em que sempre há uma peça escrita como intermediadora dos episódios. Veja-se um exemplo deste evento no trecho 14, a seguir:

- P- Então assim. Você consegue livros no sebo. Você consegue livros comprando também. E muitos livros que as pessoas te dão.
- B- E NÃO SOMENTE QUANDO AS PESSOAS ME DÃO. Também por exercer a função de gari, consigo livro também que muita gente às vezes se desfaz deles jogando no mato (...) mas se eu for passando no meio da rua e eu ver lá o tambor de lixo cheio de livro (...) Entro lá no tambor de lixo. Mexo pra aqui pra acolá, pego os livros e trago aqui pra casa.
- P- Então muitos livros você conseguiu também foi na/ catando lixo.
- A- Catando lixo. Quando eu me lembro como hoje na Avenida Rio Branco (...) eu tava parado lá, aí tinha um lixo lá de frente. Aí o que foi que eu fiz? Parei. Tinha lá umas apostilas e fiquei lendo, observando lá. Aí uma senhora lá de dentro, tava lá me observando lá. E eu lendo lá as apostilas. Ela pegou saiu pra fora e perguntou: -Meu filho, pra que você quer isso? Eu digo:- Vou levar para eu ler. -Você gosta de ler. -Eu digo: Gosto de ler. -É mesmo? Eu digo:- É. - Fique aí que eu vou lhe dar um presente. Você aceita? Aí eu disse:- É. A senhora me interrogou referente às apostilas, eu sei o que a senhora vai trazer (++) eu aceito com todo coração.

Ela foi lá dentro da casa dela e trouxe lá vinte e sete livros e me deu de presente.(Trecho 14)

Neste trecho, fica clara a importância que o lixo tem para a vida do sujeito B. Na verdade, os impressos que ele pode retirar do lixo não têm valor de lixo para ele. Nesse sentido, o material impresso que as pessoas letradas descartam, talvez por não mais ter utilidade para elas, torna-se objeto de desejo para ele, que, além de leitor, passa a exercer também o papel de colecionador.

Observando mais detalhadamente as fotos da estante do sujeito B, pude constatar a presença de livros pertencentes aos níveis de escolaridade fundamental, médio e superior, de várias áreas do conhecimento, tais como: Direito (O Código Civil; Comentários à consolidação das leis do Trabalho, de Valerín Carrion; Conflitos de Jurisprudência, de Iedo Batista Neves, vol. 1, 2, 3 e 4; Novo Código Civil Brasileiro; Código de Processo Penal); História (História do Brasil, de Nelson Piletti; História – Das Cavernas ao Terceiro Milênio; História do Pensamento Econômico, de Hunt e Sherman); Matemática (Matemática -Contexto e Aplicações, de Luiz Roberto Dante); Geografia (A Nova Geografia, de Demétrio Magnoli e Reinaldo Scalzaretto); Biologia (Bio, de Sônia Lopes, vol. 1); OSPB (OSPB, de Francisca M. P. Teixeira; Organização Social e Política do Brasil, de Heloisa Dupas Penteadó); Sociologia (A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado, de Engels; Sociologia, de Nelson Dacio Tomazi); Serviço Social (Serviço Social, de Balbina Ottoni Vieira); Política (Lula Um Operário na Presidência, de Frei Betto; Legislação Eleitoral, de Ney Suassuna); Religião (O Livro do Mórmon); Línguas (dicionários de português, manuais de redação); Literatura (Literatura Brasileira, de Faraco e Moura); Literatura Universal (Elogia da Loucura, de Erasmo; A Genealogia da Moral, de Nietzsche; A Arte da Prudência, de Baltasar Gracián) Educação (Educação e Poder Nacional, de Ana Maria Mendonça); Marketing (Database Marketing de David Shepard Associate); Conhecimentos Gerais (enciclopédias). Além dos livros, pude também notar a presença de apostilas, cadernos, pastas e revistas. A grande incidência de livros da área de Direito se explica pelo fato de o sujeito desenvolver práticas de letramento acadêmico, como aluno do curso de graduação em Direito.

Vale registrar uma atitude bastante expressiva do sujeito B em sua residência, no nosso último encontro. No momento em que eu estava fotografando os móveis da sala, B retirou alguns livros da estante e os colocou em exibição em

cima da mesa, me pedindo para fotografá-los. Eram obras de uma coleção de pensadores e filósofos reconhecidos na literatura universal (*Elogio da loucura*, de Erasmo; *Utopia*, de Thomas More; *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, de Engels; *Solilóquios*, de Santo Agostinho; *A Religião nos Limites da Simples Razão*, de Kant; *A Política*, de Aristóteles e *A Genealogia de Moral*, de Nietzsche). Essa atitude, a meu ver, ilustra o letramento enquanto exibição (Hamilton 2000). Nesse sentido, o sujeito B tenta impressionar a pesquisadora sobre os livros que lê e sobre a intensidade de leitura, buscando passar a idéia de que mantém uma prática regular de leitura, como também fez o sujeito A, conforme o trecho 7 (p. 61).

Um dado visual importante foi revelado na casa do sujeito B. Trata-se da exibição de um cartaz na sala de visita, contendo a sua imagem enquanto candidato a deputado nas eleições do ano de 2006 (Fig. 14, abaixo). Observe-se que o sujeito ainda era chamado de Martins da Cachoeira porque era líder comunitário daquela comunidade.



Fig. 14 Cartaz do sujeito B como candidato nas últimas eleições

Este cartaz fornece pistas sobre uma prática social relevante realizada pelo sujeito, a atuação na vida política local. Observando o slogan “Vote no gari”, evidencia-se que a imagem do candidato é construída a partir da sua profissão de gari, que é como é reconhecido na cidade.

Pude também observar, em um dos cômodos casa, uma bolsa em que há um adesivo afixado com o seguinte slogan “Eu sou... Martins – o gari”. Percebe-se que

esta mensagem não se refere a nenhuma campanha política em especial, mas tem o objetivo publicitário de propagar a imagem do sujeito como político em cima da sua profissão, que, apesar de desprestigiada socialmente, é utilizada para a sua projeção.

Vale registrar que, em um encontro casual com o sujeito no centro da cidade, ele me deu um cartão pessoal no qual se encontra escrito “Martins – O Gari” (frente) e no verso, seu nome próprio com a sua profissão registrada como *agente de limpeza pública*, seu endereço, e-mail e um site (www.ogari.com.br). Naquela ocasião, o sujeito me relatou que seu site ainda estava sendo elaborado. No entanto, tentei acessá-lo diversas vezes, mas não foi encontrado na internet.

Convém destacar, através desses dados, que a utilização dos aspectos visuais como os acima registrados (painel, adesivo, cartão personalizado, dentre outros objetos) evidencia o letramento enquanto exibição (HAMILTON, 2000). Assim, o sujeito B utiliza objetos que servem para divulgar a sua imagem. Nesse sentido Goffman (1975: 231) salienta que “em nossa sociedade o personagem que alguém representa e o próprio indivíduo são, de certa forma, equiparados, e este indivíduo-personagem é geralmente considerado como algo alojado no corpo do possuidor...”. Nesta perspectiva, indivíduo e personagem fundem-se numa só imagem em busca de alcançar o seu objetivo de se tornar político.

Constata-se a partir dos dados que, enquanto o sujeito B utiliza a sua profissão para atingir o seu projeto pessoal de ser político, o sujeito A não utiliza a sua profissão para se projetar, mas como meio de se manter e de prover o sustento da família. Assim, para o projeto de vida do sujeito A, quem ingressou no serviço público como vigilante, migrou para a função de auxiliar administrativo e conseguir finalizar o curso de História significa ascender socialmente. Ao contrário, para o projeto de vida de B, ser funcionário da prefeitura não só significa manter-se e ser provedor, mas também se constitui seu próprio marketing político.

Retomando a idéia de Szwed (1981) de que o que é lido se propaga através dos discursos, pude observar que muitos dos livros encontrados na casa do informante B são referenciados por ele através das suas falas, dado também recorrente nos dados do sujeito A. Nesse sentido, B também cita, com frequência, obras e autores das literaturas universal, especializada e de auto-ajuda. Além de apresentar estas referências em suas falas, o informante, em diversos momentos, faz comentários gerais sobre estas obras para demonstrar que realmente as leu,

talvez com a intenção de construir a sua identidade enquanto leitor junto à pesquisadora. Esses momentos podem ser ilustrados através dos trechos 15, 16 e 17 a seguir:

B- Gosto muito de ler *filosofia*, como no caso, principalmente *o príncipe de Maquiavel* (...) São três livros, são três livros que eu admiro bastante, que li e reli. Eu não li só uma vez: *o Príncipe de Maquiavel já li duas vezes; A bíblia sagrada já li três vezes e o Sun Tzu eu li duas vezes também e tô pretendendo ler novamente daqui para o final do ano, porque eu preciso muito na minha atualização política né? Sem falar aí em outros livros que eu já li como Rousseau né? Já li também O Erasmo de Roterdã, Thomas More, A Utopia. Já li muitos livros já/ textos sociais. O livro Introdução à Sociologia, (++) Introdução à Filosofia . Já li muitos livros já. (Trecho 15)*

B- (...) um livro que eu to lendo é *Maquiavel A Lógica da Força* que é uma antologia referente a Nicolau Maquiavel...(Trecho 16)

A- Eu costumo dizer que Maquiavel não era maquiavélico (++) que quando foi (++) dia eh eh (++) qual foi o dia meu Deus? Parece que foi o dia vinte e (++) vinte e um de junho de 1527, morre Nicolau Maquiavel na miséria. Então ele não era maquiavélico (++) se ele fosse maquiavélico, ele tinha morrido dominando tudo. (Trecho 17)

É importante registrar que em todas as entrevistas realizadas durante a pesquisa, o sujeito B mencionou a leitura de livros sobre Maquiavel, como *O Príncipe, Maquiavel a lógica da força e Sun Tzu*. Percebe-se nos trechos 15 e 16 acima, que B apenas cita o título de algumas obras e nomes de escritores, mas não fala sobre o seu teor destes livros. Entretanto, no trecho 17, ele procura analisar Nicolau Maquiavel, dando dicas sobre a data e o estado em que este escritor morreu. Desse modo, o sujeito tenta causar a impressão de que realmente conhece a vida desse autor, buscando criar a imagem junto à pesquisadora de que realmente leu as obras que referencia nos seus discursos. Este dado ilustra bem a afirmação de que “quando uma pessoa chega à presença de outras, existe, em geral, alguma razão que a leva a atuar de forma a transmitir a elas a impressão que lhe interessa transmitir” (GOFFMAN, 1975:17).

Os trechos 18 e 19, a seguir, exemplificam o envolvimento do sujeito em práticas de leitura de obras de auto-ajuda:

P- Você lê muito livro de auto-ajuda né?

B- Leio. Já li, já li eh (++) Al/ como é o nome do homem rapaz? (++) porque eu me esqueço (++) um escritor bastante antigo (++) Alberto Montalvão. Alberto Montalvão foi um cara que gerou (++) ele gerou muito impacto na minha personalidade. Alberto Montalvão/ eu me lembro quando eu li o primeiro livro dele (++) me parece que eu tinha dezesseis anos de idade

(++) é um livro de Alberto Montalvão que é (++) oh meu Deus esqueci do do(++) eh *Criação do Mito* (++) parece que é isso aí (++) faz tempo que eu li esse livro, mas eu tenho ele em casa porque eu não me disfarço dele de jeito nenhum. (Trecho 18)

P- Ninguém te orientou com relação a livros de auto-ajuda?

B- Não/ não/ foi só engajamento mesmo/ engajamento mesmo/ o corre-corre/ o meu irmão me deu um livro de auto-ajuda muito bom que foi o/ o / como é o nome do indivíduo/ agora fugiu da minha cabeça ((ri)) Alberto de Montalvão/ Alberto de Montalvão/ um cabra muito/ inteligente/ inteligentíssimo né/ inteligentíssimo/ já li muito/ diversos livros Roberto Secchi, já li Lair Malta/ Lair Malta (Trecho 19)

No trecho 18 acima, os dados geram dúvidas se o sujeito realmente leu a obra referenciada, na medida em que, quando se refere ao escritor Alberto Montalvão, hesita quanto ao título do livro. Além disso, uma incoerência salienta-se em sua fala. Trata-se da afirmação de que leu este livro quando tinha dezesseis anos. Sabemos pelos relatos de B que ele se alfabetizou tardiamente, por volta dos quatorze anos de idade. Ademais, o livro citado por ele não pertence a Alberto Montalvão, tampouco há livro com o referido título.

Em uma das entrevistas, o sujeito B declarou ter realizado cursos de oratória quando foi aluno do PMQS¹⁴, buscando, segundo ele, melhorar a sua fala. Quando indagado sobre a sua preferência pela literatura de auto-ajuda, o sujeito B também deu algumas justificativas (trecho 20 abaixo) como: ajuda a falar bem e a se relacionar com as pessoas.

Li esse livro que é o volume quatro que *ele ensina como você falar, como conquistar as pessoas, e ser/ se relacionar bem com as pessoas*. É um livro já/ é um livro de auto-ajuda que é direcionado justamente para a área de Relações Humanas (++) que foi isso aí que me ajudou a construir a minha personalidade (++) porque antes eu vivia uma vida desgraçada como menino de rua e o meu temperamento era diferente do de hoje. A minha cabeça não era como a de hoje. Então houve aí esses elencamentos de aprendizagem através das relações humanas que me gerenciou a ter uma nova vida, um novo patamar de vida. (Trecho 20)

Fica evidenciado, que o sujeito realizou cursos de oratória e lê obras de auto-ajuda (trechos 18, 19 e 20 acima), na busca de construir a sua identidade de bom orador e de homem público, com atuação política na cidade. O sentido de identidade aqui se refere ao apontado por Pollak (1989:204):

¹⁴ Vale ressaltar que cursos desta natureza eram oferecidos para os alunos deste programa pela Prefeitura Municipal e ministrados pelo SENAC

“...é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros”

Em outro momento, ao ser questionado sobre a origem do gosto pela literatura de auto-ajuda (trecho 21 abaixo), o sujeito B revelou que essa preferência partiu da leitura do livro de Provérbios, de Salomão, pertencente ao Antigo Testamento. Em sua introdução, este livro se propõe a ensinar a alcançar a sabedoria, a disciplina e uma vida prudente, através do uso da instrução moral.

P- Certo. Você sempre fala que gosta de ler livros de auto-ajuda. Eu gostaria de saber qual a origem desse gosto?

B- Eh/ a origem desse gosto foi o livro de Provérbios/ O livro de Provérbio Eclesiástico de Salomão/ eu já li a bíblia completa (++) o livro de Provérbios, Eclesiástico de Salomão, são dois livros de auto-ajuda (++) apesar que o livro Eclesiástico ele revela que a finalidade do conhecimento é a morte/ a morte é a finalidade do conhecimento (++) é a morte/ mas ele diz *né goza bem com a moeda/ a moeda da tua mocidade porque [incompreensível] para onde tu vais não há conhecimento/* então a finalidade do conhecimento é a morte/ o conhecimento é para ser utilizado na terra (++) na morte não existe conhecimento (++) segundo Salomão, um grande filósofo, o rei de Israel né/ o segundo rei de Israel eh/ o terceiro rei de Israel/ o primeiro eu tô esquecido do nome do indivíduo/ mas o segundo rei de Israel foi Davi/ o rei Davi/ o rei Davi/ depois foi Salomão/ ele escreveu o livro de Provérbios e o livro Eclesiásticos são excelentes...(Trecho 21)

Diferentemente dos casos anteriores, em que só cita os títulos dos livros e nomes de escritores (Trechos 15 e 16, página 71 e trecho 19, página 72), ao se referir ao livro Eclesiástico de Salomão (Trecho 21 acima), fica evidente que o sujeito tem certo conhecimento sobre esta obra, uma vez que fala sobre o que o livro versa, como também reproduz uma de suas passagens. Este conhecimento reflete a influência do letramento religioso sobre a sua vida, reforçando a idéia da sobreposição dos domínios (BARTON e HAMILTON, 2000): o ambiente familiar é infiltrado por práticas de diferentes domínios públicos, como as práticas religiosas. Nesse sentido, evidencia-se que algumas práticas do discurso religioso, como a fala bem planejada, a leitura, a intertextualidade e as citações são fundamentais para o exercício político do sujeito.

Entretanto, apesar de dar a entender que o sujeito B sabe sobre o que está falando no trecho 21, a sua fala reflete um conhecimento um tanto pulverizado, ou seja, um conhecimento religioso superficial. Ademais, me parece que B está realizando o curso de Direito para também construir um conhecimento pulverizado, que busca incorporar ao seu discurso, a fim de agregar valor a sua imagem, como também impressionar os outros.

Conforme seus relatos, o sujeito B freqüentou a igreja evangélica por um período de dezesseis anos. Assim, a igreja representa o espaço em que ele aprendeu a se expressar e a falar em público com os pastores. Para exemplificar esta prática social de falar publicamente, vale registrar que o sujeito B sempre representava os alunos da turma, abrindo os eventos comemorativos do PMQS e da sala de aula. Esta forte influência da igreja na vida de B pode ser exemplificada pela sua fala (trecho 21 da página anterior), que apresenta muitas marcas do letramento religioso, o que implicitamente pode se relacionar ao seu projeto pessoal de se tornar um político.

A partir das suas lembranças, pode-se perceber a grande importância da Bíblia na vida do sujeito B, dado que pode ser explicado pela sua participação efetiva na Igreja Evangélica, conforme trecho 22 a seguir:

B- Li a bíblia três vezes. Do velho ao novo testamento. Isso aí me chamava muito a atenção, a desenrolar mais a leitura. Eu no caso aí/ eu vivia na prática da/ religiosa. E às vezes tinha palavras que eu falava errado. Então isso aí/ eu tinha que aprender a ler mais ainda pra poder (++) me expressar melhor. (Trecho 22)

Percebe-se que a prática de leitura da Bíblia perpassa a vida de B desde o período da sua infância, quando práticas sociais de evangelização eram realizadas junto aos moradores da comunidade da Cachoeira, conforme apresentado no trecho 25 (p. 81 e 82, adiante); e se realizam até os dias atuais, apesar de ter se afastado da igreja evangélica, por não concordar com a ideologia desta instituição. Quando menciona no trecho anterior “tinha que aprender a ler mais ainda pra poder me expressar melhor”, fica claro que o sujeito buscava apropriar-se do letramento religioso para falar em público, uma vez essa prática social exige certo domínio da fala letrada. Assim sendo, constata-se que o enraizamento do sujeito B com a escrita iniciou-se pelo letramento religioso, e que ao distanciar-se deste segmento, B criou um projeto pessoal de se tornar político.

Quanto às práticas de escrita que o sujeito B desenvolve, através dos seus relatos, fica evidente que ele escreve artigos de opinião sobre política, os quais circulam na comunidade em que vive, e poesias com temáticas sociais e políticas. Embora o processo de escritura destes textos se realize no contexto familiar, o uso evidenciado por eles é o sócio-político: muitas vezes, são publicados na imprensa local, circulam no jornal da comunidade ou são impressos e distribuídos pelo autor. A seguir, apresento o trecho 23 em que é indagado sobre as suas práticas de escrita de poemas atuais:

P- Continuas escrevendo poemas?

B- Continuo/ continuo. Estamos aí/ escrevendo um poema aí que é meio complicado. Não somente um só/ de vez em quando vem algum na cabeça/ às vezes [incompreensível] algum rabiscozinho aí paro. Agora estamos escrevendo sobre a essência da vida (++) porque aí nós estamos falando aí/ fazendo contrapontos e questionando a Teoria da Evolução, questionando a Teoria Criacionista e o Evolucionismo. (Trecho 23)

Neste trecho, o sujeito, ao falar “estamos escrevendo sobre a essência da vida”, utiliza marcas do letramento religioso. Assim, apesar de ele ter se afastado da igreja, não consegue romper com o discurso religioso. Por outro lado, ao dizer que está questionando a Teoria da Evolução e a Teoria Criacionista, está buscando realizar um confronto entre ciência e religião, o que não seria possível se ainda estivesse na instância religiosa.

Como o informante desempenha o papel de líder comunitário no Bairro da Glória, esta condição o leva a manter relações com várias organizações através da escrita, demarcando o domínio discursivo dos movimentos comunitários. Em um dos nossos encontros, tive a oportunidade de ler e adquirir alguns dos textos produzidos por este sujeito, um deles impresso em um jornal chamado *Bocca*, cuja circulação se dá no Bairro da Glória, antiga comunidade da Cachoeira. (Fig. 15 abaixo).

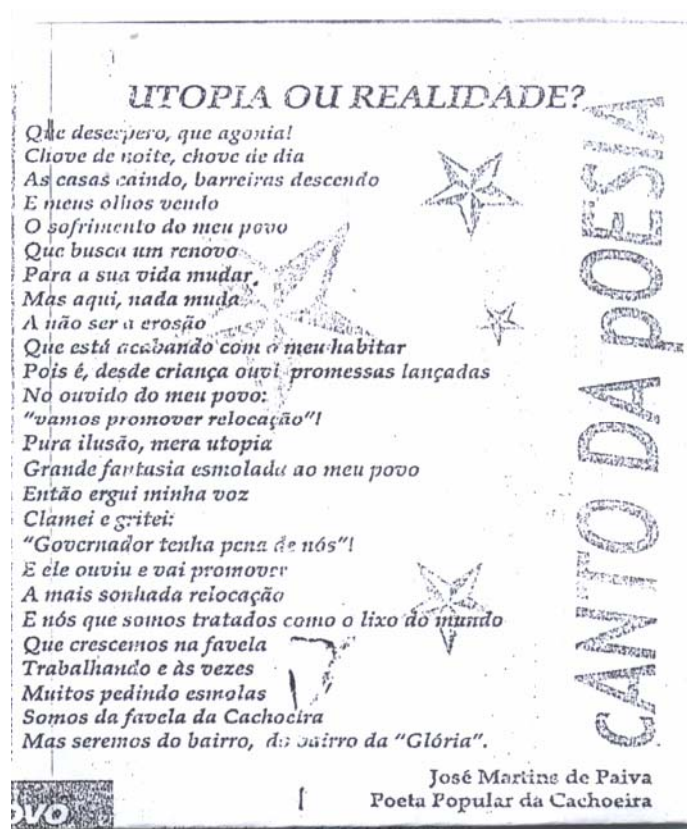


Fig. 15 Texto do Jornal que circulou na comunidade da Cachoeira

Partindo dos dados, percebe-se que o sujeito B construiu a sua identidade dentro do discurso religioso. Apesar de ter rompido com a ideologia da igreja, a influência desse domínio é tão consistente, que muitos dos temas sobre os quais escreve são temas ligados à religião. Veja-se, por exemplo, o poema "Utopia ou Realidade" (Fig. 15 acima). O sujeito inicia o texto, resgatando na memória a situação da favela da Cachoeira e as promessas de melhoria da comunidade desde a sua infância. Depois se coloca enquanto agente social (Então ergui minha voz/ Clamei e gritei) e apresenta o ápice do poema em uma interseção com o discurso religioso: "Governador tenha pena de nós". Esta oração consiste em um eco de uma oração de base religiosa. Dessa maneira, o governador é colocado no mesmo lugar em que determinados segmentos religiosos colocam o transcendental, o imponderável. Através da leitura deste poema, reconhece-se então a presença de segmentos variados de letramento, tais como o letramento religioso e o letramento comunitário.

Quanto aos eventos de letramento instaurados no ambiente familiar do sujeito B, resultantes das rotinas comunicativas empreendidas pelos membros da família, pode-se ressaltar o da participação do sujeito na resolução das tarefas escolares dos seus filhos, a exemplo do que ocorre com o sujeito A, e o da discussão sobre assuntos da área de História, representados no trecho 24, a seguir:

P- Certo (++) com relação à família (++) eu gostaria de saber quais são os eventos que você participa juntamente com a tua família (++) eventos que envolvem leitura ou escrita?

B- Eh/ no caso aí na escola dos meus filhos eu não posso participar por causa de tempo/ quem vai é minha esposa (++) eu não tenho tempo.

P- Certo. Mas na/ no auxílio da elaboração das tarefas de escrita/ de/ da escola?

B- Da escola, quando eu chego em casa/ do trabalho/ do trabalho às vezes e que minha esposa não consegue eh/ gerar a/ a solução pra algum menino (++) aí me procuram/ aí me procuram/ aí no sábado também sempre tem o costume de sentar com os meus filhos e lá ficar orientando lá/ principalmente na parte de História/ na parte de História...(Trecho 24)

Nestes dois tipos de eventos – orientação das tarefas escolares e discussão sobre assuntos de História – se evidenciam os usos instrucional e crítico do letramento (HEATH, 1986 e LOPES, 2006), que têm as funções de gerar e repassar conhecimento, ressaltadas pelo letramento escolar. É interessante lembrar que eventos escolares não eram realizados quando o sujeito era criança, visto que não participava da escola, nem tampouco seus pais eram alfabetizados. No entanto, nos dias atuais, B participa juntamente com os filhos, no contexto familiar, desses eventos, evidenciando assim, a inter-relação entre o letramento escolar e o letramento familiar.

Em síntese, os dados relativos à história de letramento do sujeito B revelam a sua participação em práticas de leitura de obras da literatura acadêmica, exigência do letramento escolar, visto que B é aluno do curso de graduação em Direito; e da literatura de auto-ajuda, que tem a clara função de auxiliar o sujeito a construir a sua identidade de homem público e de se expressar melhor. Os dados também revelam a presença da Bíblia desde a sua infância até os dias atuais, representando a influência do letramento religioso em sua vida, na medida em que é através deste segmento que o sujeito busca falar melhor, a fim de construir a sua identidade de político.

Quanto às práticas sociais de escrita, o sujeito diz escrever textos acadêmicos para a universidade no ambiente familiar; textos que versam sobre os problemas da comunidade, evidenciando, assim, o uso sócio-político do letramento, cujas funções são tratar sobre questões de interesse coletivo e manter o diálogo com o poder público (LOPES, 2006). Entretanto, evidencia-se nesses textos a influência do letramento religioso, na medida em que apresentam marcas específicas desse domínio.

Quanto aos eventos de letramento de que o sujeito B participa, estes não se limitam aos que foram apresentados aqui, pois não houve possibilidade de observar o sujeito nas suas atividades cotidianas no universo doméstico, mas foram evidenciados, através dos relatos, a participação em eventos como a orientação das tarefas escolares dos filhos e discussão sobre assuntos de História - salientando, assim, os usos instrucional e crítico do letramento (HEATH, 1986 e LOPES, 2006), que têm as funções de gerar e repassar conhecimento, ressaltadas pelo letramento escolar. Pode-se concluir, portanto, que, como foi demonstrado através dos dados do sujeito A, os objetos, as práticas e os eventos depreendidos no ambiente familiar do sujeito B, também revelam usos e funções diversificadas da escrita.

Neste capítulo vimos que, tanto em seus locais de trabalho, quanto em suas residências, os sujeitos utilizam a escrita com as mais variadas funções, participando de eventos de letramento variados através da leitura, da escrita, dos diálogos sobre práticas do dia-a-dia e das discussões sobre assuntos abordados através da escrita.

Capítulo IV

TRAJETÓRIAS DE LETRAMENTO DE SUJEITOS EGRESSOS DA EJA: DE PROFESSOR A POLÍTICO

Neste capítulo, apresento um breve resgate sobre a trajetória escolar dos sujeitos colaboradores da pesquisa na seção 4.1, e sobre a influência do autoletramento em suas vidas em 4.1.1. Na seção 4.2, mostro as razões de os sujeitos terem ingressado no segmento da Educação de Jovens e Adultos. Em 4.3, descrevo a relação entre os conteúdos da EJA com os mundos do trabalho e da universidade. Por fim, na seção 4.4, investigo sobre as mobilidades sociais dos sujeitos nos mundos universitário e do trabalho.

4. 1 Um resgate da trajetória educacional dos sujeitos

Para uma melhor compreensão sobre as mudanças ocorridas nas práticas letradas dos sujeitos colaboradores, decorrentes da escolarização através da EJA, considero relevante descrever e analisar como se constituiu a trajetória educacional de cada um deles, tendo em vista o caráter de singularidade que ela apresenta, não só em relação aos demais participantes da turma, mas também, em relação à trajetória da clientela habitual deste segmento de ensino, que em geral, encerra os seus estudos com a conclusão da EJA. Nesse sentido, busco compreender a relação entre as práticas de letramento dos sujeitos da pesquisa, adquiridas através do segmento da Educação de Jovens e Adultos e as práticas de letramento demandadas nos seus cotidianos nos dias atuais.

Através dos relatos, fica evidente que A se manteve em uma trajetória de ensino regular no decorrer de quase toda a sua formação: ingressou na escola quando tinha quatro anos de idade e cursou todo o ensino infantil e fundamental. É interessante ressaltar que durante todo esse período, o sujeito A participava de narrativas na hora de dormir, como tinha auxílio do seu pai na realização das tarefas escolares, em sua residência, evidenciando assim, a influência das práticas escolares sobre as práticas familiares e vice versa.

A permaneceu na escola até o primeiro ano do ensino médio, só chegando a interromper o seu processo de escolarização na segunda série, com vinte e um anos. Ao ser indagado sobre as razões de ter parado de estudar, o sujeito citou as seguintes: o casamento e a necessidade de trabalhar nos dois expedientes. Ressalto que as razões apontadas se constituem em algumas das mesmas razões de ordem pessoal, elencadas por outros jovens e adultos que interromperam os estudos e que foram meus ex-alunos da Educação de Jovens e Adultos no PMQS.

Ausente por dezesseis anos, o sujeito A retornou aos estudos na EJA, através do Plano Municipal de Qualificação do Servidor, e finalizou o ensino médio aos 39 anos de idade no ano de 2003. Resgatando as minhas lembranças de quando era sua professora no PMQS, me vem à memória um aluno bastante participativo nas aulas de língua portuguesa e literatura. Além disso, sempre demonstrava interesse pelas atividades de leitura e de escrita, como também falava sobre livros que lia. Possivelmente, fatores como a influência do letramento familiar na infância (cf. descrito na página 36 do capítulo II) e a realização de quase toda a sua formação na escola regular, possam justificar o fato de o sujeito ter conseguido ingressar na universidade e estar cursando graduação em História nos dias atuais.

Contrariamente à trajetória de escolarização regular do sujeito A, o sujeito B, durante o período dos 4 aos 13 anos, manteve-se afastado da escola, e por isso, não participava de práticas escolares em casa. Seu primeiro contato com a aprendizagem da leitura e da escrita se deu tardiamente, quando já tinha quatorze anos de idade, através da leitura da Bíblia e da escrita do seu próprio nome. Naquele momento, evangélicos foram à comunidade da Cachoeira para evangelizar os moradores e começaram a alfabetizar sua mãe. Este período fica marcado na fala do Trecho 25 seguinte:

A- Então como minha mãe/ como vivia na embriaguês. Isso era quando eu completei mais ou menos uns quatorze anos de idade, ela deixou de beber (++) e nesse período aí foi que eu deixei a vida no meio da rua. *Então nesse período aí, um pessoal de uma religião Testemunhas de Jeová vieram evangelizar aqui na favela da Cachoeira e nesse processo aí, minha mãe não sabia ler. Então eles começaram a ensinar a minha mãe a ler.* E ali eu ficava achando interessante lá, a forma como eles ensinavam a minha mãe né? *Através de/ usavam a bíblia pra ensinar a minha mãe a ler* (++) minha mãe certa feita, depois de aprender ler, estava lendo na bíblia (++) a história do nascimento de Jesus Cristo. Foi quando ela leu lá: (++) e José coabitou com Maria.(++) *Quando eu ouvi essa palavra José, então eu fiquei interessado porque meu nome é José. No caso meu nome José Martins de Paiva.* Então quando eu ouvi ela lendo lá (++) –Eu digo: Mãe,

onde é que está o nome José? Sentei no colo dela. Aí ela chegou e mostrou a mim e disse: - Isso aqui meu filho. Marcou lá onde era. Eu peguei e marquei com a caneta (++) Aí peguei e marquei lá onde estava e comecei a copiar no caderno. Comecei a copiar no caderno e comecei a mostrar pra os amigos que agora eu sabia fazer meu nome José. Sabia fazer o meu nome José. (trecho 25)

Este relato evidencia que o sujeito B se iniciou nas práticas sociais de letramento, através da identificação do seu nome escrito na Bíblia, embora, naquele momento, a escrita tivesse para ele o mesmo significado de reproduzir, copiar. Quando percebeu que podia ler aquilo que estava expresso através de palavras e que o que estava escrito era o seu nome, iniciou-se o processo de constituição de sua identidade, na medida em que o nome próprio assegura a constância nominal do indivíduo e a sua identidade. Nestes termos, segundo Bourdieu (1996, p.187), “o nome próprio é o atestado visível da identidade do seu portador através dos tempos e dos espaços sociais, o fundamento da unidade de suas sucessivas manifestações e da possibilidade socialmente reconhecida de totalizar essas manifestações em registros oficiais...”.

Quanto ao seu processo de escolarização, segundo os seus depoimentos, fica evidente que o sujeito B teve a sua formação escolar marcada por várias passagens, desistências e expulsões da escola, fato que, de início, me leva a supor que B tenha apresentado dificuldades em se adaptar ao sistema escolar, no período inicial da escolarização, época em que era menino de rua.

Após várias tentativas de ingressar na escola, o sujeito, já com vinte e dois anos, conseguiu finalizar o ensino fundamental I em um programa de alfabetização acelerada. Vale salientar que a quinta série foi a única cursada na escola regular pelo sujeito B. Todas as outras séries do fundamental II e as do ensino médio foram realizadas através de programas da EJA.

Recordo-me que quando o sujeito B foi meu aluno no PMQS sempre participava das discussões em sala de aula, mas demonstrava mais dificuldades do que o sujeito A em realizar o processo de escritura de textos. Por outro lado, chamava-me atenção o fato de B sempre abrir os eventos comemorativos da escola através de orações, o que se explica porque, nesse período, B era membro da igreja evangélica e participava ativamente de práticas de letramento religioso.

Saliento que, apesar de os sujeitos da pesquisa terem tido trajetórias escolares bastante diferentes, ambos conseguiram ingressar na universidade,

muito embora os dados salientem que eles têm projetos de vida diferentes: enquanto o sujeito A almeja finalizar o curso para se tornar professor, o sujeito B busca tornar-se político. Salienta-se que, de certa forma, o ingresso no ensino universitário os distingue da expressiva maioria dos seus colegas de turma, que também finalizaram os estudos no Plano Municipal de Qualificação do Servidor, mas que não prosseguiram os estudos.

É importante registrar que quando iniciei a pesquisa, em março de 2006, só o sujeito A havia ingressado na universidade e estava cursando História, como já fora mencionado anteriormente. Já o sujeito B não desenvolvia práticas de letramento escolares, uma vez que estava afastado da instituição escolar desde que finalizara o ensino médio no Programa de Educação de Jovens e Adultos – PMQS, no ano de 2003. Mas, no final de 2006, prestou vestibular para a UNESC e passou para o curso de graduação em Direito.

De acordo com os relatos dos sujeitos, A ao finalizar o ensino médio, tentou vestibular duas vezes, mas só conseguiu ingressar em uma universidade pública na sua segunda tentativa. Por outro lado, B, antes de ingressar na UNESC, já havia tentado, sem êxito, vestibular por duas vezes para Comunicação Social e uma vez para Filosofia nesta mesma universidade.

Dentre tantos elementos que aproximam os sujeitos desta pesquisa, como o fato de serem funcionários que ingressaram na Prefeitura Municipal de Campina Grande através de concurso público e exercerem funções públicas de baixa qualificação; evidencia-se um elemento que os distingue: o sujeito A realizou a escolarização regular até o 1º ano do ensino médio, enquanto B só fez a 5ª série do ensino fundamental. Esse fato me leva a acreditar que o sujeito A tenha tido mais facilidade em passar no vestibular do curso de História de uma universidade pública concorrida, diferentemente do sujeito B, que passou para o curso de Direito de uma universidade particular não tão concorrida.

Em outras palavras, o sujeito A teria tido dificuldades em passar em cursos que têm a concorrência muito alta na mesma universidade em que ingressou, porque concorreria com jovens que tinham finalizado o ensino médio através do ensino regular e com muitos candidatos oriundos de outros estados, que se dirigem à cidade de Campina Grande, para participar do evento vestibular de universidades públicas. Ressalta-se que A conseguiu passar no vestibular na sua segunda

tentativa, para o curso de História no turno da noite, um dos menos concorridos por ser licenciatura e por funcionar no período noturno.

Por outro lado, as tentativas frustradas do sujeito B de passar no vestibular revelam a dificuldade que teve em ingressar em cursos mais concorridos de uma universidade pública na cidade. Esse fato pode ser explicado pela sua trajetória escolar irregular, na medida em que o vestibular representa um evento bastante canônico em termos de letramento escolar, dialogando mais diretamente com os ensinos fundamental e médio regulares.

4.1.1 A influência do autoletramento na vida dos sujeitos

Ressalto que em todas as entrevistas realizadas com os sujeitos colaboradores, os dados salientam a importância do autoletramento em suas vidas. Nesse sentido, ao investigar sobre as suas práticas de leitura, quando indagados sobre como adquiriam os livros, ambos disseram que muitos deles compravam em sebos, porque eram mais acessíveis. Conforme fora descrito no capítulo 3, na seção 3.2, os livros encontrados nas residências dos sujeitos não só são livros voltados à literatura acadêmica, mas pertencem as mais diversas áreas. Isso implica no fato de os sujeitos não só realizarem práticas de leitura voltadas para o âmbito escolar, mas buscarem adquirir outras formas de informação e conhecimento através de outros tipos de literatura.

Vale retomar um dado apresentado no trecho 14, página 68, que diz respeito à maneira de como o sujeito B tem adquirido livros e textos (através da coleta de lixo ou dos moradores da cidade) ao longo de sua trajetória profissional de gari. Esse fato também pode ser relacionado ao seu autoletramento, na medida em que grande parte desse material impresso lhe serviu no seu processo de escolarização. Nesse sentido, o sujeito B diz ter utilizado muitos desses livros para auxiliá-lo no ensino básico, na tentativa de ampliar o conhecimento que lhe era repassado de forma resumida, através dos três segmentos do Programa da Educação de Jovens e Adultos por ele percorridos.

A teoria social do letramento assinala que se deve investigar sobre a importância que os textos têm na vida das pessoas, observando aspectos como, o que as pessoas fazem com eles e qual o papel que essas atividades representam

para elas. Dessa maneira, considere relevante reconhecer que objetivos os sujeitos desta pesquisa têm com as leituras que realizam nos dias atuais.

Nesse sentido, segundo os depoimentos, o sujeito A realçou aspectos como a importância das leituras com finalidades escolares, a fim de cumprir as exigências da instância universitária, e com a finalidade pessoal de adquirir conhecimento. Por outro lado, B apontou "*a prática*" como objetivo principal de suas leituras, conforme trecho 26 a seguir:

A- *A funcionalidade dessas leituras justamente pra mim é a prática. Eu não gosto de ler e não praticar... Então a minha finalidade é essa. É justamente isso aí. É executar, é promover a execução daquilo que aprendo pra quê? Para o benefício da comunidade e para o benefício também da realização pessoal. Isso aí todo ser humano tem. Não venha com essa conversa de dizer que ninguém tem esse projeto de/ de realização pessoal que isso é lorota. Isso é simplesmente demagogia. Eu estou na esfera política no intuito da realização pessoal e também lembrar-se também de uma coisa: que o fim não justifica os meios, mas é o meio que vai ao fim, não é verdade? Eu estou justamente nesse ramo pra isso aí. Pra executar aquilo que aprendo. Aquilo não só na esfera da filosofia. Eu gosto de ler tudo, eu sou autodidata. Eu leio tudo. (Trecho 26)*

Este trecho revela, de forma muito clara, as pretensões políticas do sujeito B, quando assume a postura de que não só lê com finalidades pessoais, mas que utiliza o conhecimento que adquire, através da leitura, para a sua promoção política. Isso pode ser ilustrado quando diz: "*promover a execução daquilo que aprendo...Eu estou na política no intuito da realização pessoal...*" Evidencia-se, assim, que o sujeito busca o autoletramento para empoderar-se e atingir o seu projeto de vida de se tornar político. Nesse sentido, recorro à proposição 4, estabelecida por Barton e Hamilton (2000), e apresentada na página 29, de que "*as práticas de letramento são determinadas e permeadas por objetivos sociais e práticas culturais mais amplas*".

Saliento que o autoletramento dos sujeitos da pesquisa, construído ao longo de suas vidas, também pode ser resultado da realização de cursos de informática, evidenciando, assim, o acesso ao letramento digital. Estes cursos foram oferecidos tanto pelo Museu Vivo da Ciência, quanto pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), numa parceria com a Prefeitura Municipal de Campina Grande, que disponibiliza, para os seus funcionários, diversos cursos de informática, como os de Corel Draw, PhotoShop, Configuração e manutenção, dentre outros.

Através dos depoimentos, ambos os sujeitos relataram possuir computadores em suas residências, mas que não tinham acesso à internet. Também disseram que

utilizavam os PCs para realizar alguns eventos de letramento, como a elaboração de trabalhos escritos para a universidade (ambos os sujeitos), ou, até mesmo, a escrita de poesias (sujeito B). Assim, os dados revelam que ambos os sujeitos participam de práticas sociais de letramento digital. Entretanto, fica evidenciado que B realiza estas práticas com mais freqüência em sua rotina, na medida em que diz que, quase diariamente, depois que sai do trabalho, vai a uma Lan house ou ao Sindicato dos Trabalhadores Públicos do Agreste da Borborema-SINTAB, para acessar a internet, verificar os seus e-mails, fazer pesquisa e estabelecer contatos no MSN.

O sujeito B também falou sobre a realização de outros cursos no SENAC, como os de Oratória, Marketing Pessoal e o de Gerenciamento de Recursos Humanos: *“também fiz curso de oratória eh/ fiz curso de Marketing Pessoal eh/ fiz curso de Gerenciamento de Recursos eh/ Gerenciamento de Recursos Humanos (++) tudo isso aí eu fiz lá no SENAC/ eu fiz vários cursos/ eu já era frequê já lá/ o pessoal já me conhece/ quando eu passo lá de frente às vezes eu vou tomar uma aguinha/ um copo com água aí o pessoal diz: -E AÍ MARTINS NOS ABANDONOU ((riem))/ NOS ABANDONOU? porque eu já tenho cadeira cativa lá no SENAC.”* Ao indagar o sujeito B sobre os objetivos que tinha com a realização destes cursos, ele enfatizou os de saber se comportar e falar em público.

Estes mesmos objetivos podem ser depreendidos nos dados do sujeito B, quando faz referência a sua inserção no letramento religioso como uma maneira de apreender a fala letrada: *“Li a bíblia três vezes. Do velho ao novo testamento. Isso aí me chamava muito a atenção, a desenrolar mais a leitura. Eu no caso aí/ eu vivia na prática da/ religiosa. E às vezes tinha palavras que eu falava errado. Então isso aí/ eu tinha que aprender a ler mais ainda pra poder (++) me expressar melhor”.*

Através dos dados acima descritos, observo que ambos os sujeitos investiram no seu processo de construção do autoletramento ao longo de suas vidas, na medida em que buscaram se aprimorar e adquirir outros letramentos além do escolar, na medida em que se inseriram nos letramentos acadêmico, religioso e digital. Isso de certa forma implica na idéia de que as práticas sociais de letramento de um indivíduo são adquiridas através de processos de aprendizagem tanto formais quanto informais, e que cada pessoa se apropria do letramento adequando-o aos seus objetivos.

Na tentativa de compreender como a Educação de Jovens e Adultos contribuiu para as práticas letradas dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, considerei relevante investigar as razões de eles terem retomado os seus estudos através deste segmento de ensino, no período em que estudaram no Plano Municipal de Qualificação do Servidor, conforme descrição apresentada na seção a seguir.

4.2 Razões dos sujeitos para o ingresso na EJA

Quanto às razões apontadas pelo sujeito A, depreendi duas em sua fala. A primeira delas, de ordem pessoal, é que se sentia “atrasado” em relação às pessoas que tinham estudo, conforme trecho 27 a seguir:

“Você se sente como não tivesse acompanhando o processo(++) Tá certo? Como se as pessoas estivessem eh/ adiante de você e você não tivesse acompanhando(++)” (Trecho 27)

Note-se, neste trecho, que na razão apresentada pelo sujeito A está implícita a ideologia de que o letramento confere efeitos positivos, tanto no âmbito da cognição, como no âmbito social. Mais precisamente, a crença de A pode ser associada aos mitos do letramento (Graff, 1979) de que *a escrita é superior a outras formas de representação* e que *o letramento garante a modernidade, a capacidade de integração à vida moderna, o igualitarismo*.

A segunda razão apontada por A refere-se a uma exigência do local de trabalho, apresentada no trecho 28 abaixo:

A- Porque por exemplo (++) na indústria eh/ se você quer ascender a algum cargo (++) quer dizer/ sair de onde você está para galgar um outro cargo (++)). Pelo menos na Alpargatas, se você quer algum cargo de chefia, você tem que ta cursando pelo menos a universidade (++++) ou ser formado ou estar cursando (++) senão você não tem ascensão. E MESMO assim, você está cursando a universidade (++) não lhe diz que você já tem esse cargo direto (++)). Você vai ter que concorrer com os demais (++) submeter a testes tá certo? E a concursos internos (++)). E se você tiver fora da/ da escola de uma/uma forma geral como é que você vai conseguir isso aí? Você não vai sair de onde tá não. (Trecho 28)

Vale salientar que quando deu este depoimento, A trabalhava tanto na Prefeitura Municipal de Campina Grande, quanto na empresa que referencia no trecho acima. Na realidade, quando justificou a sua volta à escola, estava referindo-

se à exigência deste último local de trabalho. Isso porque, segundo Barbosa (2007), para que haja progressão funcional nesta empresa, faz-se necessário que o trabalhador realize testes e um posterior treinamento. Assim, evidencia-se que o trabalhador não é avaliado pela capacidade em executar as tarefas específicas da função, mas pelo domínio que detém do código escrito.

Por outro lado, o sujeito B, quando indagado sobre as razões de ter retomado os estudos através da EJA, fala, primeiramente, sobre a educação como um direito do indivíduo e, depois sobre o seu desejo em aprender, conforme trecho 29 a seguir:

P- Qual a razão/ o que é que te motivou a voltar a estudar?

B- O que me motivou a voltar a estudar eh/ eu tenho em minha cabeça (++) que ninguém nasceu pra ser burro e morrer cavalo. Ninguém nasceu pra isso. Todos têm direito e capacidade de aprender. Se o filho do boy, do burguês né tem a capacidade de aprender, porque o filho do favelado também não tem? Porque é que um mendigo também não tem capacidade de aprender? Simplesmente o que falta é política pública pra investir na área de educação, na área de educação.

P- Certo. Mas assim, todo mundo tem direito/ agora porque pessoalmente?

B- Pessoalmente o que me motivou foi justamente isso aí. Foi o desejo, a curiosidade em aprender. Eu sempre fui uma pessoa que nunca/nunca me senti satisfeito com o que eu sei. Eu não me sinto satisfeito com o que eu sei. Sempre eu gosto de buscar muito, mais e mais. (Trecho 29)

No trecho 29 anterior, percebo que a primeira resposta do sujeito B revela o tom de um discurso político em prol da igualdade: ele não inicia a sua fala dando uma resposta direta, mas lança a sua posição sobre *a educação enquanto um direito de todo cidadão*. Dá continuidade a sua fala, colocando frases interrogativas na tentativa de enfatizar a educação enquanto um direito não só dos privilegiados, a quem denomina de *boy* e *burguês*, mas também dos *favelados*, dos *mendigos*, que representam os excluídos e marginalizados da sociedade. Ao fazer isto, está se incluindo e querendo dizer que a educação é um direito dele também, porque era morador da favela Cachoeira naquele período. Finaliza a sua fala, posicionando-se, mais uma vez politicamente, acerca da melhoria da educação.

Dando prosseguimento à entrevista, ainda no trecho 29, lanço a questão referindo-me às razões pessoais do sujeito ter voltado a estudar, e ele responde “Foi o desejo, a curiosidade em aprender”. E depois diz “Eu não me sinto satisfeito com o que eu sei. Sempre eu gosto de buscar muito, mais e mais”. Observe-se que este desejo em aprender, expresso pelo sujeito, é um sentimento que parece estar presente desde a sua adolescência, quando foi alfabetizado em situações de

informalidade, na sua residência, conforme descrito no trecho 25 (p. 82), até os dias atuais, quando busca constantemente investir no seu autoletramento.

Na verdade, as razões acima apontadas pelos sujeitos estão intimamente relacionadas ao objetivo que muitos jovens têm de mudança de vida através da inserção no grupo dos cidadãos letrados, uma vez que acreditam que essa mudança só pode se realizar, através da aquisição da leitura e da escrita (cf. Signorini, 2000).

Na próxima seção, busco investigar os efeitos da escolarização na vida dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Para realizar este empreendimento, considero necessário investigar, através das memórias dos informantes, que conteúdos foram repassados no PMQS, e, até que ponto estes conteúdos os têm auxiliado em suas práticas de letramento acadêmicas e profissionais.

4. 3 Os conteúdos da EJA e sua relação com os mundos do trabalho e da universidade

Através de entrevistas, busquei investigar sobre os conteúdos repassados nas aulas do PMQS, e se havia relação entre estes e a função que os sujeitos colaboradores da pesquisa desempenham nos seus locais de trabalho. Ao ser indagado se as aulas de língua portuguesa e de literatura ministradas no PMQS eram voltadas para o trabalho, o sujeito A disse (...) *ela não era assim voltada diretamente eh/ ao trabalho/ como se a educação que se tivesse recebendo ali tivesse pra(++)* como se fosse uma resposta ao que você tava exercendo, não; e ainda acrescentou (...) *Eu não sei como se dá esse processo de (++) de seleção tá/ do que vai ser ministrado na sala de aula, mas durante o que foi/ de acordo com o que foi selecionado, foi ministrado como em qualquer outra escola normal.*

Esta mesma questão foi feita ao sujeito B, que deu a seguinte resposta: (...) *No caso aí/ quando eu estava estudando (++) a leitura que nos era oferecida, simplesmente era a leitura tradicional que a escola (++)...os textos sempre são textos repetitivos (++) tradicionais né? Repetitivos e tradicionais.*

Posso depreender, através de ambas as respostas, que os conteúdos repassados no PMQS não tinham relação direta com o trabalho exercido pelos sujeitos, e que eram ministrados da mesma maneira da escola regular. Isso reflete uma tendência do segmento Educação de Jovens e Adultos a realizar a sua prática

de ensino baseada no modelo autônomo do letramento, como a maioria das escolas que evidenciam a supremacia dos saberes escolares sobre outros saberes. Nesse sentido, o letramento escolar realizado restringe-se ao espaço escolar, característica que leva o aluno a ter dificuldade em interagir em outros espaços extra-escolares que exigem dele outras variedades de letramento. Esse dado parece contradizer um dos princípios gerais da Educação de Jovens e Adultos, propostos pela CONFINTEA (cf.p.42), o de que deve haver a articulação deste segmento de ensino com a formação profissional.

Na realidade, este segmento de ensino deveria atuar considerando, não só os conteúdos previstos na educação regular, mas, sobretudo, contemplar a área temática Educação e Trabalho. Com isso não quero dizer que os conteúdos deveriam ser voltados só para o mundo do trabalho, mas que deveria haver um diálogo entre estas áreas, para que as pessoas jovens e adultas pudessem, de fato, construir a aprendizagem dentro e fora da escola. Aliás, este objetivo é realçado nas orientações oficiais, embora não se concretize no cotidiano da sala de aula.

Esta situação traz à reflexão as idéias sugeridas em estudos, como o de Souza (2003), sobre a necessidade de se transformar as debilidades que a EJA apresenta em tensões construtivas em busca do seu reconhecimento e valorização. Segundo esta autora, para que isso ocorra, é preciso que este segmento de ensino rompa com a condição marginal em que foi colocada, e “enquanto modalidade de educação específica para pessoas jovens e adultas, carece reinventar seu modo de atuar de forma a respeitar as necessidades, os interesses e o desenvolvimento integral desse tipo de aluno, o que representaria rever concepções, metodologias de ensino, currículo, avaliação, horários de aula, etc.”.

Também procurei investigar os informantes sobre a relação entre os conteúdos repassados no PMQS com os da Universidade, e obtive as seguintes respostas, conforme relatos dos trechos 30 e 31 a seguir, dados respectivamente coletados pelo sujeito A e pelo sujeito B:

P- Tu consegues lembrar se tem assim (++) se tem algum conteúdo que você viu no período (++) da EJA (++) e que (++) de qualquer forma te auxilia na universidade?

A- Eh essa/ aquela questão que você citou de de de interpretação de de de textos. De você colocar um texto e a gente ter que reescrever não é? Agora mesmo na Universidade eu utilizei e eu tava lembrando... a gente pagou (++) uma cadeira que é OLEIT , Oficina de Leitura e Interpretação de Textos. Então de que forma esse professor traz isso pra a gente na sala

de aula na universidade? Uma coisa simples: ele pegava um recorte de jornal tá? (++) você lê esse recorte e dentro desse recorte, você vai fazer/ vamos dizer assim (++) um texto (++) dentro da daquela questão da intertextualidade, você lê e reescrever esse texto. Só que o seguinte, você vai começar anular as palavras, primeiramente (++) então a técnica é o seguinte: é você lê/ o que é que você tiraria dessa linha aqui? Sem perder o foco central da leitura...

P- Hum hum.

A- tá entendendo? Sem perder o objetivo (++) geral/ então isso aí/ em sala de aula/ a gente viu no EJA isso aí/ essa questão de você lê né (++) reescrever...A minha compreensão (++) a gente jamais esquece, porque LÁ NA UNIVERSIDADE no segundo ano você vai pegar/ se deparar com isso. E se você não analisou isso aí, se você não fez bem feito, como é que você vai chegar/ no futuro vai ser uma coisa nova pra você/ mas não deixa/ se você analisar, lá no seu arquivo de memória isso aí tá lá inserido, guardado. (Trecho 30 – Sujeito A)

P- Certo. Então tu dizes assim (++) que melhorou eh/ não houve modificações na vida profissional, mas já melhorou as tuas/ nas tuas/ o teu papel enquanto líder sindical né/nos movimentos comunitários e com relação a tua vida escolar?...eu tô falando com relação ao nível universitário...

B- Na UNESC na UNESC. Tô lá na UNESC / e pra mim hoje estou vivendo/ apesar de que são mundos diferenciados né. O ensino médio né nós temos uma forma de conhecimento (++)...eu vejo que há uma carência muito grande na educação pública/ na educação pública no nosso país. Porque na universidade, o professor ele se preocupa em preparar o aluno para terminar simplesmente aquele compêndio de conhecimento que é já repassado já lá de cima, mas quando você vai pra universidade, você ver que é tudo diferente. Quando você está fazendo o ensino médio você ver lá Martin Lutero como um Super herói, quando chega na universidade, você vê Martin Lutero como um derrotado (++) você vê Lampião como um herói do Nordeste, no ensino médio/ na universidade ele é um bandido. (Trecho 31-Sujeito B)

Posso depreender, pela fala do sujeito A (trecho 30, acima), que a técnica de como resumir textos ensinada no PMQS, o auxiliou na disciplina Oficina de Leitura e Interpretação de Textos da Universidade. Por outro lado, na fala do sujeito B (Trecho 31 acima) está implícita a idéia de que não há muita relação entre os conteúdos vistos na EJA com os da Universidade, em termos de aprofundar os assuntos, no momento em que enfatiza "são mundos diferenciados" e ilustra com os personagens *Martin Lutero* e *Lampião*. Diante das falas, observo que a preocupação de A se ateve em citar uma prática específica do letramento acadêmico referente à sumarização de textos, demonstrando um discurso que referencia termos especializados das modalidades de leitura e escrita, enquanto o sujeito B se ateve a fazer uma reflexão sobre os modos de tratamento dos conteúdos ministrados na

educação básica e superior, ressaltando perspectivas religiosas e sociológicas. Os discursos dos sujeitos são reveladores, portanto, dos seus projetos de vida atuais.

4. 4 As mobilidades sociais dos sujeitos no mundo escolar e no mundo do trabalho

Os dados da pesquisa revelam que houve influência da escolarização realizada na EJA na vida dos sujeitos, na medida em que ambos conseguiram ter acesso à universidade, o que evidencia certa mobilidade social. Este fato faz com que eles se destaquem de muitos outros jovens e adultos, colegas de turma no PMQS, os quais ou não conseguiram passar no vestibular, ou desistiram de dar continuidade aos estudos, após conseguirem o certificado de conclusão do ensino médio.

Por outro lado, apesar de ambos os sujeitos estarem na universidade, as suas histórias de letramento apontam para projetos de vida bastante diferentes. Enquanto o sujeito A tem objetivos mais acadêmicos com a realização do curso de História, o sujeito B realiza o curso de Direito que é considerado padrão para quem tem ambição de se tornar político. Na verdade, segundo B, Comunicação Social e Filosofia seriam os cursos que gostaria de cursar, mas não conseguiu ingressar em nenhum deles, nas suas tentativas de passar no vestibular. Conforme discuti na seção 4.1, esta dificuldade em ingressar em cursos de uma universidade mais concorrida, possivelmente, reflete a sua história de escolarização irregular, realizada quase que completamente através da Educação de Jovens e Adultos, segmento de ensino que não capacita plenamente as pessoas para a realização deste evento de letramento, pelas razões já discutidas na seção anterior.

Várias instituições sociais como a família, a igreja e a escola dão suporte e estruturam as atividades em domínios de vida particulares. Ademais, os letramentos particulares foram criados, estruturados e são mantidos por estas instituições. Nesta perspectiva, as práticas de letramento são, pois, moldadas pelo modelo das instituições sociais e pelas relações sociais; e algumas dessas práticas são mais dominantes, visíveis e influentes do que outras (Barton e Hamilton, 2000).

Assim, ao investigar as práticas de letramento atuais dos sujeitos desta pesquisa, posso constatar que ambos dizem desenvolver mais práticas de letramento acadêmicas que enfatizam os usos da escrita instrucional e crítico, típicos da agência escola, instituição social que detém grande poder nas sociedades

ocidentais, a ponto de constituir-se como a principal agência de letramento (Kleiman, 1995).

Quando indagado sobre as leituras que vinha realizando, fica evidenciado, através do trecho 32 a seguir, que o sujeito A diz ter lido mais textos e livros voltados para a universidade, demarcando o seu maior envolvimento com práticas de letramento acadêmicas:

P- Aí tuas leituras/ assim são mais voltadas pra quê?

A- *Na atualidade agora só as leituras de textos na universidade e alguns livros/ no caso/ no segundo ano a gente tem que ler uma obra. São dezoito/ dezoito obras que esse professor de teoria da história ele indica. Dentre elas você escolhe uma. Eu escolhi O Queijo e os Vermes, de Carlos Ginzburg. Aí eu to fazendo a leitura dessa/ dessa obra e agora no/ no quarto, no no último semestre (++) em dezembro, aí é quando vai se da/ fazer a análise e entregar isso aí. Fazer uma produção textual de toda essa obra. Você lê, analisa, tá certo? (Trecho 32)*

Neste depoimento é flagrante o uso da escrita na sua função instrucional (LOPES, 2006), na medida em que o sujeito A fala que tem lido mais textos de História com o objetivo de adquirir conhecimento e informação, motivado pelo contexto acadêmico. No trecho acima também se pode depreender a maneira de como a escrita e o texto são utilizados em sala de aula (Rojo, 2001): modo empírico (a leitura do livro *O Queijo e os Vermes*) e modo prospectivo (a leitura servindo para uma futura atividade de escritura). Segundo esta autora, estas maneiras de realização do texto consistem em eventos de letramento que asseguram conhecimento e capacidades letradas.

Nesse sentido, todo material que o sujeito A referencia e diz ter lido em seu discurso é utilizado na instauração de eventos de letramento, os quais são estabelecidos no limite do contexto das práticas sociais acadêmicas, que legitimam a importância da escrita em situações comunicativas. São exemplos destes eventos os trabalhos de pesquisa individual e em grupo; participação em aulas, seminários, congressos e cursos de extensão; provas; atividades de escritura de relatos, resenhas, projetos de pesquisa e resumos. No depoimento seguinte (Trecho 33) fica evidenciada a participação do sujeito A nestes eventos de letramento:

P- Pra realizar estas entrevistas vocês elaboravam um roteiro?

A- Elaborávamos o o/ eu fiquei até de te mostrar isso aí (++) mas eu tenho pra mim...

P- Juntamente com o professor ou não? Isso foi um trabalho em equipe?

A- O professora dizia eh eh/ foi o seguinte/ ele dividiu em turma/ e (++)ele disse como seria esse trabalho eh/ efetuassem um projeto/ na realidade isso

aí é um projeto/um projeto de pesquisa/ então você deveria visitar o campo que você achasse . Muitos fizeram...

P- Esse trabalho era individual ou em grupo? (trecho 33)

Nos trechos 32 e 33 acima, salienta-se a influência e domínio das práticas de letramento acadêmicas na vida do sujeito A, e conseqüentemente o seu engajamento com o letramento escolar, o que de certa forma pode explicado pela sua história de escolarização regular tratada na seção 4.1. Nesse sentido, Rojo salienta que:

“... para os indivíduos que crescem dentro do padrão escolar de letramento, o processo começa nas trocas orais familiares e pré-escolares e tem continuidade ao longo de uma escolaridade, em geral, bem sucedida, até a universidade ou a pós-graduação. Nesses casos, oral e escrita não se separam tão radicalmente, mas ao contrário, mantêm relações complexas, de hibridização de gêneros e de modalidades.” (Rojo, 2001:241)

Por outro lado, apesar de o sujeito B também dizer que realiza práticas de letramento acadêmicas, fica evidenciado nos seus relatos, que tem enfrentado certas dificuldades em seguir o curso de Direito, o que pode ser explicado como reflexo da sua trajetória de escolarização irregular, também descrita na seção 4.1. As justificativas por ele apresentadas para essas dificuldades são a falta de tempo para se dedicar ao curso e as diferenças entre os conteúdos vistos no ensino médio e os exigidos no ensino universitário, como demonstram os trechos 34 e 35 seguintes:

P- Então você avalia que essas suas dificuldades com relação ao ensino/ao terceiro/ ao ensino superior elas têm a ver com a tua HISTÓRIA escolar?...

B- Não não.

P- Porque assim/você tem uma história escolar não é (++)é uma história irregular não é?

B- É. Justamente.

P- é irregular por que assim/você começou/você foi para a escola numa idade já...

B- Já avançada.

P- adolescente né?...

B- Justamente / fora do prazo...

P- e assim/ entrar / teve algumas histórias de/ de entradas e saídas da escola né (++) será que isso/ o fato de você não ter feito o ensino (++) no tempo né...

B- Integral...

P- no tempo regular...

B- No tempo integral, regular né...

P- dentro do do /da (++) escolarização regular. Será que isso/ ter feito/ ter feito só através do Supletivo (++) né (++) tenha gerado essas dificuldades que você tá sentindo hoje no ensino superior?

B- Não, não eu vejo o contrário. Não é nem tanto isso aí. A minha dificuldade é o tempo (++) é o corre-corre da vida (++) meu tempo é muito curto. (Trecho 34)

B- Na UNESC na UNESC. Tô lá na UNESC / e pra mim hoje estou vivendo/ apesar de que são mundos diferenciados né. O ensino médio né nós temos uma forma de conhecimento (++) mas quando você vai pra universidade, você ver que é tudo diferente...

P- Então há diferença/ a realidade é um pouco diferente?

B- É/ diferenciação/ o engajamento da língua portuguesa, no caso pra mim que estou fazendo Direito, o engajamento da língua portuguesa no ensino médio é uma coisa, pra lá já é diferente (++) lá você já se aprofunda demais/prova disso é que eu estou pendente até mesmo com Textualização. Estou pendente com Textualização e estou pendente também com Introdução ao Direito. (Trecho 35)

Observe-se que no trecho 34 acima, há muita fala da pesquisadora, que tenta levar o sujeito B à conclusão de que as dificuldades por ele enfrentadas na realização do curso de Direito estão relacionadas à sua história de letramento. Apesar disso, B discorda, atribuindo essas dificuldades a outros fatores. Neste momento, reconheço que interferi bastante no diálogo, mas o entrevistado não se submeteu a minha autoridade, e estabeleceu comigo uma relação de igual para igual. Nestes termos, Gattaz (1996), oportunamente, assinala que o sentimento de superioridade social e intelectual do pesquisador pode se constituir em um entrave na instauração de uma boa comunicação com o entrevistado, e que se faz necessário que

“...reconheça que em sua pesquisa procura aprender com os narradores, não estando de fato em posição superior nem inferior a estes – apenas diferente. Constatada a inevitável diferença, resta-nos construir sobre ela o equilíbrio desejado...Somente a igualdade dá credibilidade à entrevista, mas apenas a diferença torna-a relevante, pois é justamente em função da desigualdade de conhecimentos entre o historiador e o depoente que ela se concretiza” (p.261)

Por outro lado, no trecho 35 anterior, ficam evidentes alguns indícios da dificuldade de o sujeito se enquadrar nas exigências do letramento no contexto acadêmico, quando ele fala que ainda não conseguiu realizar as disciplinas do

primeiro ano do curso (Textualização e Introdução ao Direito), em função das dificuldades em língua portuguesa, acentuando a superficialidade do repasse dos conteúdos no ensino médio, em relação ao aprofundamento destes e de outros conteúdos no ensino superior. Vale lembrar que o ensino médio foi realizado pelo sujeito através da EJA, segmento de ensino que ministra os conteúdos em um tempo resumido, o que, de certa maneira, implica que o aprendiz terá mais dificuldades em enfrentar o ensino superior.

Vale salientar que na última entrevista com o sujeito B, ele revelou que estava pensando em trancar a sua matrícula, e que sobre isso, iria decidir com as pessoas que o apoiavam na Política. Esse fato evidencia, mais uma vez, que o seu ingresso no curso de Direito está diretamente relacionado ao seu projeto político. Registro que em uma de nossas conversas informais, o sujeito mencionou que os seus estudos estavam sendo custeados por um empresário da cidade, o que me leva a acreditar que quem financia o seu curso tem interesse em criar uma imagem política do sujeito, a do gari que conseguiu ingressar em um curso considerado de prestígio e apropriado à carreira de um político. O interesse em preservar a sua imagem de homem político pode ser explicado por Goffman (1975:41) quando diz: "... quando um indivíduo se apresenta diante de outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo."

Observo através dos dados, que tanto o sujeito B, como o sujeito A, relatam desenvolver práticas de leitura e escrita de textos que suscitam os usos instrutivo e crítico, específicos do ambiente acadêmico. Entretanto, o que os diferencia, é que B manifesta mais claramente dificuldades no desempenho e envolvimento nestas práticas, em função de sua trajetória de escolarização irregular; e o sujeito A parece ser mais hábil no desempenho do letramento acadêmico, em função do seu maior envolvimento com o letramento escolar, decorrente da sua história de escolarização regular.

Quanto às mobilidades sociais dos sujeitos da pesquisa no mundo do trabalho, acho necessário resgatar um pouco as suas trajetórias de trabalho, para compreender melhor a função que desempenham nos dias atuais. Conforme descrito na seção 1.3 do capítulo I deste trabalho, ambos os sujeitos ingressaram na Prefeitura Municipal de Campina Grande, através de concursos públicos realizados na década de 90, para as funções de vigilante (sujeito A) e gari (sujeito B).

Quanto ao sujeito A, vale salientar que, no período em que realizou o concurso público para a função de vigilante, encontrava-se ausente da escola. Segundo ele, ingressou na PMCG no ano de 1990, mas só desempenhou esta função por cerca de oito meses, sendo logo promovido a assessor administrativo, em virtude, segundo seu chefe, das capacidades demonstradas para o desempenho da nova função: *então esse chefe a gente se deu muito bem (++) e conversando/ Washington / aí ele disse:- Amaury (++) saiu um rapaz lá do departamento de recursos humanos. Você quer ficar lá?... Você tem uma certa habilidade, é uma pessoa desenrolada e tal. Eu tô precisando de uma pessoa como você...*

Por outro lado, o sujeito B ingressou na PMCG no ano de 1991 para a função de gari e desempenha esta mesma função no Departamento de Limpeza Urbana, desde aquele ano. Apesar disso, ele já tinha trabalhado em todos os setores de serviços deste Órgão (varrição de ruas, tapa buracos, capinação e coleta de lixo de terrenos¹⁵), inclusive na coleta de lixo de ruas quando era realizada por caminhões da prefeitura. O sujeito relatou também que quando ingressou no serviço público, foi colocado no setor de capinação, onde só passou cerca de dois meses e foi logo transferido para o setor de varrição. Depois disso, trabalhou em todos os outros setores. Por um período de 3 anos e 7 meses, afastou-se da PMCG e ficou à disposição do Fórum Eleitoral, onde exerceu a mesma função de gari. Após esse período, retornou ao DLU para o setor de varrição, onde trabalha até os dias atuais.

De acordo com estes dados, observo que não houve, até o momento de realização desta pesquisa, progressão funcional para nenhum dos sujeitos, visto que, no serviço público, este processo só se realiza através de concursos. Entretanto, note-se que, no caso do sujeito A, há um desvio da função de vigilante para a função de assessor administrativo, o que implica, em certa medida, uma mobilidade social no emprego. Essa mudança, no entanto, não lhe garantiu vantagem salarial. Vale salientar que esta migração de função não foi resultado do término do ensino médio no PMQS, no ano de 2003, mas ocorreu pouco tempo após ter ingressado no serviço público.

Pode-se certamente relacionar este dado ao mito do letramento tratado por Graff (1979), de que o letramento garante alguns efeitos positivos, tanto cognitivos quanto sociais, como o de que o domínio da escrita determina a ascensão e a

¹⁵ Saliente-se que, atualmente, a coleta de lixo nas ruas da cidade é um serviço terceirizado realizado por empresas privadas.

mobilidade social. Neste caso, apesar do sujeito A ter ingressado para exercer a função de vigilante, ascendeu para uma função, que embora também seja desqualificada, tem mais “status” e demanda mais esforço cognitivo e menos esforço físico do funcionário. Por outro lado, isso não se verifica nos dados de B, que apenas realizou a migração entre setores do mesmo departamento, mas permanece na mesma função desde que se tornou servidor público. Dessa maneira, os dados evidenciam que não houve progressão funcional para nenhum dos sujeitos, e o que de fato ocorreu foi um desvio de função para o sujeito A, e a migração para setores no mesmo departamento para o sujeito B.

Portanto, as análises, aqui apresentadas, em torno das mudanças nas trajetórias escolar e de trabalho dos sujeitos egressos da EJA, demonstram que houve mudanças salientes no âmbito escolar de ambos, configuradas no acesso à instância universitária, em função dos seus projetos diferenciados de vida: o sujeito A apresenta um projeto mais acadêmico, mais próximo, portanto, do perfil de um futuro professor de História “*E tô lendo também ali de/ de Eder Sader... porque como eu te disse no início/ já vai ser instrumento de/ da minha pesquisa...*” (sujeito A); já o sujeito B perseguindo o seu objetivo de se tornar político, insere-se no Curso de Direito, cuja formação se aproxima mais deste campo de atuação social “*...Direito eu fiz porque o mundo em que/ o mundo em que eu vivo (++) eu preciso muito do conhecimento de Direito. Eu vivo num mundo/ meu mundo exige isso aí da minha pessoa (++)...eu sou representante de classe, vivo num mundo sindical certo?/ líder comunitário. É preciso ter conhecimento de causa pra falar e não me atropelar*” (sujeito B).

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

A presente dissertação buscou responder duas questões de pesquisa. A primeira delas - *Como os sujeitos egressos do segmento de Educação de Jovens e Adultos, que exercem funções públicas em serviços de baixa remuneração, lidam cotidianamente com as práticas, os eventos e os textos em ambientes diversificados?*- foi respondida no capítulo III.

Neste capítulo, realizei a identificação e análise destes componentes fundamentais do letramento em contextos variados, como os ambientes de trabalho e familiar dos dois sujeitos pesquisados, considerando, neste último, a influência e a sobreposição de outros domínios como o escolar, o religioso e o cotidiano.

A análise dos dados dos ambientes de trabalho dos sujeitos revela que o sujeito A, em seu local de trabalho, realiza, prioritariamente, a atividade de atendimento de pessoal, e que as práticas de letramento, que exigem a utilização da escrita, só são realizadas por ele nos momentos em que o funcionário responsável por estas tarefas falta ao trabalho. Apesar disto, quando se faz necessário, o sujeito A lida com textos burocráticos próprios do serviço público. Por outro lado, para realizar as tarefas de escritura, A não necessita lidar com práticas de leitura, na medida em que estes textos seguem modelos. A análise dos dados do sujeito B evidencia que ele não realiza práticas de leitura e de escrita no exercício da sua função de gari, sendo a assinatura diária da sua folha de frequência o único evento de letramento de que participa. As demandas de letramento do DLU (local de trabalho do sujeito B) estão voltadas para a organização de pessoal (os vigilantes) que está diretamente ligado a este setor, não havendo demandas de letramento para a categoria profissional gari.

Em síntese, posso depreender, dos dados coletados nesta pesquisa, que as demandas de letramento em alguns locais do serviço público são mínimas ou até mesmo inexistentes para o exercício de algumas funções de baixa qualificação. Isso implica na idéia de que para a realização de muitas atividades de trabalho, não se faz necessária a presença do texto escrito. Entretanto, em função da hipervalorização do letramento acadêmico na sociedade, exige-se do candidato que busca se inserir no mercado de trabalho do serviço público, através de concursos, um conhecimento escolarizado, mesmo que ele não necessite deste conhecimento

para realizar a sua função, reflexão também construída no estudo de Descardec (1992).

Quanto à análise dos dados dos ambientes familiares dos sujeitos, percebo, nos dados do sujeito A, que ele desenvolve variadas práticas de letramento, e que a maioria delas está relacionada ao domínio escolar, como por exemplo, eventos de letramento acadêmico (atividades de leitura e escrita escolares). O sujeito também participa de práticas de leitura de jornais e livros de auto-ajuda, além das práticas sociais de resolução de problemas práticos do dia-a-dia, partindo de algum material escrito. A também realiza a prática de audição de programas de rádio, salientando a sua inserção no letramento midiático.

Por outro lado, os dados do sujeito B revelam a sua participação em práticas de letramento acadêmicas (atividades de leitura de obras da literatura acadêmica e de escrita escolares), prática de leitura da literatura de auto-ajuda e da Bíblia. Salienta-se nestas práticas a sobreposição dos domínios escolar, político e religioso no contexto familiar. Fica evidente também que o sujeito B utiliza os letramentos oriundos destes domínios, em busca de construir a sua imagem de político. Os dados de B também revelam a sua participação em práticas sociais de escrita, através da escrita de textos acadêmicos exigidos pela universidade e textos que versam sobre os problemas da comunidade, evidenciando o letramento comunitário, mas que, na maioria das vezes, trazem marcas do letramento religioso.

Em suma, os objetos, as práticas e os eventos presentes no ambiente familiar de ambos os sujeitos incluem usos diversificados da escrita. Isso implica que o contexto familiar é uma instância que influencia e recebe a influência de outros letramentos, revelando assim a característica do multiletramento. Por outro lado, os dados também revelam que as práticas de letramento do sujeito B são mais diversificadas do que as do sujeito A, em função de ele utilizar os diversos letramentos (religioso, acadêmico e comunitário) na construção do seu projeto político.

A segunda questão de pesquisa - *Que mudanças ocorreram nas práticas letradas desses sujeitos em relação às suas trajetórias de vida?* – procurei responder no quarto capítulo deste trabalho. Para tanto, tracei uma retrospectiva sobre a história de escolarização dos sujeitos, em busca de compreender as mudanças ocorridas em suas vidas.

A análise dos dados relativa a esta questão de pesquisa me levou às seguintes constatações: a história de letramento familiar e de escolarização dos sujeitos quando eram crianças são determinantes nas suas práticas acadêmicas atuais. Nesse sentido, o fato de A, na infância, ter participado de situações comunicativas que reproduziam práticas escolares, como a elaboração com seu pai das tarefas da escola; além de ter realizado quase toda a escolarização na escola regular, se constituem em fatores facilitadores e de acesso ao letramento acadêmico realizado na instância universitária.

Por outro lado, o fato de B ter ingressado na escola quando já era adolescente e só ter realizado, de forma regular, a 5ª série, reflete sobre as dificuldades que tem em se adaptar ao letramento acadêmico na universidade. Nesse sentido, os dados da pesquisa parecem confirmar a tendência de que as práticas desenvolvidas no Programa de Educação de Jovens e Adultos apresentam inúmeras deficiências, dentre elas, salientam-se a maneira de repasse dos conteúdos, realizada de forma bastante resumida e descontextualizada, como também a falta de articulação entre as diversas áreas de conhecimento, embora o Programa seja interdisciplinar na sua concepção.

Outra consideração, em decorrência da análise desenvolvida neste capítulo, refere-se às mudanças nos âmbitos escolar e do trabalho dos sujeitos colaboradores, decorrentes da escolarização EJA. Quanto às primeiras, posso concluir que a escolarização garantiu aos sujeitos o acesso à instância universitária, o que reflete certa mobilidade social, muito embora lidem diferentemente com o letramento acadêmico e o utilizem para fins e projetos diferenciados: o sujeito A utiliza o letramento acadêmico para a concretização do seu projeto de vida de se tornar professor de História, enquanto o sujeito B utiliza este letramento para criar a sua imagem pública de político. Quanto às mudanças no mundo do trabalho, os dados revelam que estas não foram oportunizadas em função da escolarização já realizada, uma vez que não há um plano de cargos e carreiras na Prefeitura Municipal de Campina Grande.

Diante das reflexões construídas por esta pesquisa, uma se sobressai através dos dados. Trata-se do autoletramento presente na história de vida dos sujeitos, conforme discutido na seção 4.1.1. Isso evidencia um relevante aspecto deste estudo: os sujeitos não têm se acomodado, mas buscado construir os seus saberes tanto através de processos formais, quanto informais de aprendizagem.

Outra constatação, ainda verificada nos dados deste trabalho, diz respeito à falta de articulação entre os conteúdos repassados nas aulas do Plano Municipal de Qualificação do Servidor, com as funções desempenhadas pelos sujeitos nos seus locais de trabalho. O que implica dizer que esta instituição tem funcionado distante dos objetivos propostos para Educação do Trabalhador, e que o letramento ali realizado não extrapola o âmbito escolar. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas neste Programa têm ido de encontro com uma das orientações sobre a EJA: a de que se deve promover as necessidades básicas da aprendizagem, tanto através de instrumentos essenciais (leitura, escrita, cálculo, expressão oral, solução de problemas), quanto através dos conteúdos essenciais de aprendizagem, necessários para toda a vida.

Nesse sentido, se faz necessário repensar sobre as práticas que estão sendo, de fato, repassadas através da EJA, em busca de uma maior valorização deste segmento de ensino. Não se pode esquecer, sobretudo, da necessidade de se investir na capacitação permanente dos educadores da Educação de Jovens e Adultos, promovendo a articulação entre a prática e a teoria, para que os formadores não só se limitem a repassar os saberes permitidos e valorizados pela escola, e, conseqüentemente, pela sociedade, mas que levem em conta aqueles saberes trazidos para dentro da sala de aula, que, com certeza, fazem a diferença na construção do letramento na vida de cada indivíduo. Além disso, considero relevante maior investimento em pesquisas sobre este segmento, como também, maior acesso aos resultados de pesquisas de experiências exitosas na EJA, para que se possa buscar a melhoria da tão almejada “qualidade” no ensino. Este campo de investigação se apresenta como uma possibilidade de evolução da presente pesquisa.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Kátia Coeli da Silva. Demanda profissional e letramento(s) em contexto de educação de jovens e adultos. Dissertação de Mestrado. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2007.
- BARNES, J. A. Class and Committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relation*, vol.7, pp. 39-59, 1954.
- BARTON, David. "The social nature of writing". In: BARTON, David e IVANIC, Roz (eds.). *Writing in the community*. Londres: Sage, 1991.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary e IVANIC, Roz (eds). *Situated Literacies. Reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000, p. 7-20.
- BOGDAN, Robert & Biklen, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- BOSI, Ecléia. Memória-sonho e memória-trabalho. In: *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 2ª ed. São Paulo: T. A. Queirós e Ed. USP, 1987, p. 5-29.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M. (org) *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 183-192.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental. São Paulo/Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 2º Segmento do Ensino Fundamental. Brasília, 2002.
- CANÇADO. M. Um Estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas nº 23, janeiro/junho, 1994, p. 55-69.
- CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: *A experiência etnográfica. Antropologia e Literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998, p. 17-62.
- CUNHA, Maria Isabel da. *CONTA-ME AGORA!:* As narrativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista Faculdade de Educação*. Vol. 23, nº 12, São Paulo, Jan/Dez.,1997.

DESCARDECI, Maria Alice. "O Concurso Público: um evento de letramento em exame". Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1992.

DESCARDECI, Maria Alice. O Incentivo Municipal à Alfabetização: um evento de letramento na comunidade. In: KLEIMAN & SIGNORINI (orgs.). *O Ensino e a Formação do Professor: Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000a, p. 54-71.

DESCARDECI, Maria Alice. Comunicação através da escrita e de outras formas de representação no local de trabalho. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, nº 35, jan/jun. 2000b, p.51-68.

DESCARDECI, Maria Alice & COSTA, Lúcia Cortes da. Letramento e Cidadania neste início de século: o mundo do trabalho. In: *Sociedade e Cidadania: desafios para o século XXI*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GATTAZ, A. C. Fazendo História Oral: Textualizar: lapidando a fala bruta. In: *Braços da resistência: uma história oral da imigração espanhola*. São Paulo: Xamã, 1996, 261-270.

GEE, James Paul. The new literacy studies. In: *Situated Literacies. Reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000, p. 180-196.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. *O saber local*. Petrópolis: Vozes. 1997.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

GRAFF, Harvey J. *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the 19th Century*. Nova York: Academic Press, 1979.

_____. *Os Labirintos da Alfabetização: Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: *Situated Literacies. Reading and writing in context*. Londres e Nova York: Routledge, 2000, p. 16-34.

HEATH, Shirley B. What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and at School. In *Language in Society*, II. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.

_____. Oral and literate traditions. In: *International Social Science Journal*, 1984, p. 41-58.

_____. Critical factors in literacy development. In: Suzanne de Castell. Et. Al., eds., *Literacy, Society and Schooling: a reader*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. "O Letramento na Formação do Professor". Resumo Publicado nos *Anais do VII Encontro Nacional da ANPOLL Porto Alegre*. Goiânia, ANPOLL, 1991.

_____. (org) Os significados do letramento. In: KLEIMAN (org). *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Histórico da Proposta de (Auto) Formação: Confrontos e Ajustes de Perspectivas. In: KLEIMAN & SIGNORINI (orgs.). *O Ensino e a Formação do Professor: Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 17-39.

LANG, B. S. G. História Oral: procedimentos e possibilidades. In: LANG (org) *Desafios da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: CERU, 2001, p. 91-112.

LINO DE ARAÚJO, Denise. Gêneros midiáticos, televisão e letramento: um tema em debate. Texto publicado nos *Anais do IV Seminário sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura (IV SELIMEL)*. Campina Grande: UFCG, 2005.

LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de Letramentos Sociais*. Programa de Pós Graduação em Letras/UFPE. Recife, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A transcrição de conversações. In: *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986, p. 9-13.

_____, Luiz Antônio. Letramento e Oralidade no Contexto das Práticas Sociais e Eventos Comunicativos. In: *Investigando a Relação Oral/Escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MENEZES, Marilda Aparecida. A História oral: uma metodologia para o estudo da memória. In: *Vivência*, nº 28, Natal - UFRN/CCHLA, 2005, p. 23-36.

PARÁIBA. Matriz de Competências e Habilidades para o Ensino Fundamental e Médio. SESI, 2003.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos históricos* (Memórias), vol. 2, nº 3, 1989, p. 3-15.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: *Projeto História* 15, São Paulo nº 15, abril, 1997, p. 13-50.

ROJO, Roxane. Letramento Escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. In: *Revista ANPOLL*, nº 11, julho/dezembro, 2001.

_____. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?. In: *Investigando a relação oral-escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SCRIBNER, S. & COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SIGNORINI, I. O Contexto Sociocultural e Econômico: às margens da sociedade letrada. In: KLEIMAN & SIGNORINI (orgs.). *O Ensino e a Formação do Professor: Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 40-52.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Almeri Freitas de. A Construção da Competência Discursiva na EJA: o papel da leitura de textos verbais em Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2003.

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

_____. "Introduction: the new literacy studies". In: STREET. B. (ed) *Cross cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian V. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman, 1995.

SZWED, John F. The Ethnography of Literacy. In: M. F. Whiteman (ed.) *Variations in writing: Functional and linguistic-cultural differences*. Baltimore: Ma. Lawrence Erlbaum Associates, 1981.

TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1985.

TERZI, Silvia B. A Oralidade e a Construção da Leitura por Crianças de Meios Ilustrados. In: *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 91-116.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo: Pontes, 1988.

UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

_____. *Prioridades de Acción em el Siglo 21: La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, mayo 2000.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org). *A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahah, 1985, p. 36-46.