

“Conteúdos” e “competências básicas” adquiridos e utilizados por jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária

MOURA, Tania Maria de Melo - UFAL - FAPEAL

QUEIROZ, Marinaide Lima de - SEMED

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva - UFAL - FAPEAL

SILVA, Lucas Pereira da - Bolsista FAPEAL

BRASILEIRO, Regina Maria Oliveira - PIBIC/CNPq

ARAÚJO, Rosana Sarita de - PIBIC/CNPq

SILVA, Simone da - PIBIC/CNPq

GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas /n.18

Agência Financiadora: CNPQ - FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE ALAGOAS

Palavras-chave: jovens e adultos, conteúdos, competências.

1. Contextualização da Pesquisa

Ao longo dos quatro últimos anos de avaliação dos impactos provocados pelo PAS nos municípios, os resultados mostraram uma distância entre os objetivos pretendidos pela coordenação nacional do programa e pela universidade parceira no acompanhamento pedagógico das ações, e os resultados alcançados entre os sujeitos envolvidos¹.

Nos municípios já investigados constatou-se que mesmo a maioria dos alunos que freqüentaram o programa já tendo experiências de escolarização e após repetirem vários módulos, não apresentavam avanços consideráveis em relação aos conhecimentos anteriores. Seus depoimentos demonstravam satisfação de diversas ordens em relação à experiência vivenciada, no entanto, não conseguimos apurar os “conteúdos” e as “competências básicas” adquiridos no campo dos conhecimentos e saberes necessários a melhor convivência no mundo de trabalho, da cultura e da sociedade como um todo, tal como o programa objetiva.

Em relação aos “alfabetizadores”, identificou-se ganhos de aprendizagens subjetivos mais significativos e o desencadear de desejos e busca de continuidade de

¹ Pesquisas de investigação científica - PIBIC/CNPq - 1999/2002.

formação e melhoria profissional. No entanto, a realidade das comunidades onde vivem, associada a falta de políticas educacionais e de emprego e renda, não possibilitam as oportunidades de que esses desejos e buscas sejam concretizados.

Evidenciou-se, também, que não tem havido grandes intervenções das ações do programa na dinâmica do município de uma maneira geral. Constatou-se, inclusive, que nem mesmo um dos objetivos principais propostos pela coordenação em relação à comunidade que é a contribuição para a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos nas instâncias municipais, tem sido viabilizado, mesmo com a contribuição financeira prevista na Resolução do FNDE através do então Programa Recomeço².

A definição pela investigação foi conflituosa para o grupo de pesquisa por entendermos o paradoxo existente na proposta do programa em relação a concepção de letramento e a sistemática de avaliação adotada. Ao tempo em que assume o conceito de letramento de Soares (2000), o programa, contrariando a preocupação da pesquisadora, define um quadro de “conteúdos” e “competências básicas” em relação a linguagem e a matemática (Conforme quadro Anexo) que devem ser avaliados, para testar se, ao término de cinco meses, os alunos podem ser considerados letrados ou não.

Dessa forma tínhamos a clareza das dificuldades em definir critérios objetivos para “determinar que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados [...]” (SOARES, 2003, p. 95). Isto porque, para a referida pesquisadora,

[...] do processo de alfabetização pode se esperar que resulte, ao fim de determinado tempo de aprendizagem, em geral pré-fixados, um ‘produto’ que se pode reconhecer, cuja aquisição, ou não, atesta ou nega a eficiência do processo de escolarização; ao contrário, o processo de letramento jamais chega a um ‘produto’ final, é sempre e permanentemente um ‘processo’, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado (SORAES, *idem*; *ibden*).

Considerando que ao longo dos seis anos de implantação do programa desencadeia-se uma complexa teia de relações que perpassa a prática pedagógica do programa, aguçamos nossa curiosidade para investigar o que os jovens e adultos que permaneceram nas classes de alfabetização do programa por um, dois, três ou mais

² Que a partir de 2003, passou a ser denominado de Fazendo Escola.

módulos (cada módulo tem a duração de cinco meses), conseguiram apropriar-se em relação as “competências” e “conteúdos” definidos na Proposta Político-Pedagógica³.

Nessa direção, foi desenvolvida uma pesquisa de tipo qualitativa através da abordagem do Estudo de Caso comparativo, utilizando-se diferentes técnicas de coleta de dados: análise documental, entrevista semi-estruturada, observação direta do campo e aplicação de tarefas simuladas. A pesquisa de campo foi desenvolvida em dois municípios da Zona da Mata com características socioeconômicas e culturais próximas. Os sujeitos investigados constituíram uma amostra de 10% dos ex-alunos que cursaram os módulos do programa nos anos de 2000 e 2001 na zona rural e urbana dos referidos municípios.

A investigação foi fundamentada pelos estudos de Soares (2000 e 2003), Marcuschi (2001), Kleiman (1995) e Tfouni (1995) e Jenny Cook-Gumperz (1991)⁴. Através desses pesquisadores foi possível a discussão e produção de um quadro comparativo em torno das categorias alfabetização e letramento e suas dimensões/tipos/modelos, bem como a definição das categorias eventos e práticas de letramento escolares e sociais.

2 - Explicitações Teóricas

Neste item buscamos registrar as contribuições de pesquisadores das áreas de educação e da lingüística, que nortearam a análise deste trabalho.

Jenny Cook-Grumperz (1991), defende a alfabetização como algo que vai além do seu conceito usual – habilidade de ler e escrever, de codificar e decodificar. Para ela a alfabetização é construída socialmente, “[...] na vida diária, através de intercâmbios interacionais e da negociação de significados em muitos contextos diferentes” (p.12). Destaca também a importância de se considerar o caráter dual da alfabetização – prescritivo e instrumental – uma vez que um é complementar ao outro.

As idéias de Grumperz nos mostram que adquiridas as habilidades de leitura e de escrita devemos levar em conta sua funcionalidade (usos e valores) frente à sociedade.

³ Alfabetização Solidária. Princípios Orientadores para Elaboração de Propostas Político-Pedagógica. Brasília: Conselho Consultivo da Coordenação de Universidades do Programa Alfabetização Solidária. 1999. 50p.

⁴ A complementação e o aprofundamento teórico foi possibilitado através dos estudos do grupo e dos seminários coordenados pelas professoras pesquisadoras na área da lingüística que colaboram com a pesquisa.

Tfouni (1995) ampliando essa concepção apresenta a distinção entre alfabetização e letramento. Para ela, a alfabetização é definida como um processo individual que se dá por meio da escola, consistindo na aquisição da escrita, a fim de desenvolver as habilidades correspondentes ao exercício da linguagem (escrita, leitura e as próprias práticas de linguagens); enquanto letramento resulta de um processo social, que considera não somente a codificação e decodificação, mas essencialmente o uso social destas práticas, caracterizando-se como um processo amplo que abrange não só o sujeito alfabetizado, mas também aquele que não é alfabetizado.

A grande discussão para Tfouni (1995) gira em torno da escrita (leitura/escrita). Nesse sentido ela parte da seguinte reflexão fundamental: seria a leitura/escrita a condicionante para um sujeito ser letrado? Defende que na perspectiva a-histórica é encontrada a palavra letramento (ou *literacy*) empregada sob variados significados, no entanto todos eles voltam-se para a aquisição da leitura/escrita, subentendendo-se assim que nesse prisma o sujeito letrado é aquele que domina o código gráfico portanto, o sujeito alfabetizado.

A esta perspectiva reforça a “tese da grande divisa”, tese esta que defende que o uso oral da língua é inferior ao uso letrado (leitura/escrita). Essa dicotomia existe porque, segundo os teóricos que apóiam a “grande divisa”, o uso letrado da língua é o único que possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Nessa mesma direção se associam as características do modelo autônomo de letramento citado por Kleiman (1995). O referido modelo põe em evidencia a escrita como um produto completo em si mesmo, que não está preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. A escrita representa uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral. Há uma correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, uma dicotomização entre oralidade e escrita e atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão aos grupos que a possuem.

Em contrapartida, à tese da grande divisa, Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (2000), descrevem que o letramento consiste num processo mais amplo ao espaço escolar e que não necessariamente está condicionado ao sujeito alfabetizado.

Marcuschi (2001, p.19), desenvolve o mesmo entendimento, quando expõe que “[...] o letramento não é o equivalente á aquisição da escrita, pois [...] existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados”. Para ele, letrado é o sujeito que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita.

Kleiman (Idem) defende que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade (letramento = práticas sociais). Ao letramento concebido com essa abrangência ela define como modelo ideológico.

Tfouni (Idem) traz a discussão de que o uso oral da linguagem requer tantos “cuidados” quanto requer o escrito. Dessa forma um sujeito pode ser letrado sem ser alfabetizado, seu grau de letramento não está ligado à escrita propriamente dita, mas como se refere à perspectiva histórica do letramento, está relacionado com a questão da autoria. Não basta que o sujeito saiba ler/escrever, o importante é como ele interpreta os elementos colocados no e pelo mundo, e como então se comporta e age diante deles.

Enquanto a tese da “grande divisa” acentua a dicotomia entre o oral e o escrito, colocando que apenas pelo discurso escrito o indivíduo desenvolve a formalização do pensamento, o raciocínio abstrato, dedutivo e descentrado, caracterizado como raciocínio lógico-verbal, Tfouni (Idem) aponta que segundo suas pesquisas o discurso oral também apresenta características que delineiam o entendimento de um sujeito. Esse entendimento por vezes não é traduzido por um discurso científico, mas por um discurso narrativo.

Nessa linha de raciocínio, reforçando essas concepções, Marchuschi (2001) mostra que letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso, é um conjunto de práticas. Enquanto a alfabetização pode dar-se, como de fato se deu, historicamente, à margem da instituição escolar⁵, mas é sempre um aprendizado mediante ensino e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever.

Nos estudos de Soares (2000), referência teórica assumida pelo PAS, são apresentados duas dimensões do letramento: letramento individual e letramento social.

A dimensão do letramento individual

[...] envolve dois processos fundamentalmente diferentes: ler e escrever [...]. A leitura do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma ‘tecnologia’), é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. [...] a escrita..., é também um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, mas habilidade diferente daquela exigidas pela leitura [...] as habilidades de escrita estendem-se

⁵ Níveis quase universais de alfabetização foram obtidos na Suécia na esteira da Reforma Luterana (GRAFF, 1995).

da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significados de forma adequada a um leitor potencial. (SOARES, 2000, p.67-69).

A dimensão social do letramento não está limitada ao exercício pessoal das habilidades da leitura e da escrita, mas ao “[...] que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, num contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2000, p.72). Soares (Idem) define dois tipos de letramento na dimensão social, um que se refere à versão “fraca” (progressista, liberal) e outra que se refere à versão “forte” (revolucionária).

O letramento social na versão fraca pode ser interpretado como letramento funcional. Pressupõe as habilidades necessárias para que o indivíduo “funcione” adequadamente em um contexto social.

Em contraposição a interpretação liberal, a versão revolucionária identifica o letramento não só numa perspectiva de responder e se adequar às necessidades do contexto social, mas como uma condição que ao envolver a escrita e a leitura viabiliza um posicionamento do sujeito diante da dinâmica social. Ele deve ser capaz de questionar os “[...] valores, tradições e as formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2000, p.74). Logo não corresponde a um elemento neutro e sim um elemento questionador.

Para Soares (Idem) é uma impropriedade se elaborar um conceito preciso de letramento. Sua afirmação parte do seguinte questionamento: como se limitaria os parâmetros de leitura e de escrita que caracterizassem um sujeito letrado, já que temos uma diversidade de tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos que variam juntamente com os diferentes tipos de matérias escritas? Ela mesma responde argumentando não existir sujeito iletrado e sim níveis de letramento (excluindo o grau zero de letramento).

As abordagens sobre letramento, levando em conta os diversos modelos, tipos e versões propostas (conforme quadro Anexo), nos leva a considerar a impossibilidade de formular um conceito único de letramento abrangente a toda estrutura social, pois de fato há uma grande heterogeneidade das sociedades e das atividades que os sujeitos desenvolvem.

Esta pesquisa requereu a necessidade de ampliação da sua base teórica, com fundamentos da área da lingüística. Para tanto buscamos leituras complementares sobre as concepções de linguagem e gêneros textuais.

No sentido de entendermos que as práticas sociais de letramento são perpassadas por concepções de linguagem, recorreremos a Geraldi (2002, p.41), para nos apropriarmos das diferentes concepções de linguagem:

A linguagem como expressão do pensamento: essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. [...] *A linguagem como instrumento de comunicação:* essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. [...] *A linguagem como uma forma de interação:* mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Nessa perspectiva fica claro para nós que as práticas de letramento dizem respeito aos “[...] modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento” (STREET, apud MARCUSCHI, 2001, p.37). Eventos de letramento, por sua vez, são “[...] eventos comunicativos mediados por textos escritos” (BARTON e HAMILTON, apud MARCUSCHI, 2001, p.37). Esses textos escritos incluem-se na concepção de gêneros textuais, proposta por Marcuschi (2001, p.42-43):

Gênero textual (também designado gênero discursivo, gênero do (de) discurso) é [...] uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. Podem ser exemplificados em textos orais e escritos tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, publicidade, cardápio, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, debate, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fofoca, confissão, entrevista televisiva, inquirição policial, e-mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, instruções de uso, outdoor etc.

A apropriação desses conceitos facilitou nossa incursão na análise do documento “Princípios Orientadores para Elaboração da Proposta Pedagógica para o PAS” (1999). Um dos princípios considerado no documento analisado volta-se para a necessidade de desenvolver um saber crítico-contextual, a fim de que o sujeito exerça sua cidadania e atue na transformação consciente da realidade. Para a consecução desse princípio o

documento traz definidos os “conteúdos” e “competências básicas” que devem ser desenvolvidos para a formação do sujeito letrado.

3 - Recortes dos resultados

Agrupamos nesta parte duas abordagens. A primeira diz respeito a caracterização dos sujeitos investigados e a segunda as competências adquiridas e utilizadas pelos sujeitos.

3.1. Caracterização dos sujeitos investigados

Os sujeitos investigados encontram-se na faixa etária dos 17 aos 56 anos, sendo a maioria do sexo masculino. Em relação à ocupação, o maior índice entre os homens foi o trabalho na agricultura de subsistência, e entre as mulheres, serviços gerais no setor público municipal. Do total investigado, 59% são moradores da zona rural.

Numa dimensão pessoal, constatou-se que a maioria dos sujeitos já teve passagem pela escola antes de estudarem no programa. Outra característica comum entre eles é o motivo por que procuram a escola: às expectativas de conseguirem aprender ler e escrever no mínimo o próprio nome e também arrumar um emprego “melhor”.

Nesse sentido, nota-se que os alunos compreendem a importância do ato de ler e escrever, visto que vivem numa sociedade grafocêntrica e, por isso, reconhecem a relevância do domínio da linguagem escrita, acreditando que ela possa modificar suas vidas, proporcionando-lhes melhores oportunidades no mundo do trabalho, pois uma vez inserido numa sociedade centrada na escrita, os sujeitos têm que atender suas exigências, considerando que esta permeia seu cotidiano, obrigando-os a retornar a escola, em busca de suprir essas necessidades.

No que se refere a predominância de alunos do sexo masculino, pode-se atribuir ao fato de que, como se trata de uma cidade do interior, a cultura é permeada por uma forma ainda preconceituosa e machista de lidar com os fatos, o que, na maioria das vezes impede que as mulheres casadas frequentem as escolas, principalmente pela proibição dos maridos.

A incidência das mulheres com as quais realizamos a coleta de dados, serem funcionárias públicas municipal, deve-se ao fato de que, a prefeitura exige que seja

assinado o ponto no trabalho, e por isso, elas procuram o programa, para suprir essa necessidade.

Fatores de ordem religiosa também faz com que haja a procura por estudar, pois o desejo de ler e compreender o que está escrito na bíblia, no folheto da missa, motivam alguns dos sujeitos, que levam uma vida simples marcada pelas características da cidade do interior.

Numa dimensão cultural, apresentam características herdadas da cultura popular, tais como as habilidades em produzir versos, rimas e poesias (literatura de cordel), crenças e mitos em lendas folclóricas, assim como a intensa presença de uma religiosidade que leva a prática de rituais marcantes (adoração e veneração de imagens, fé em várias divindades, etc.).

Considerando a história do município onde foi realizada a pesquisa, constituída a partir da cultura negra, devido ao Zumbi e seu Quilombo e as intensas lutas que marcaram o passado do município, onde ainda hoje há descendentes do guerreiro, imaginávamos que os ex-alunos tivessem conhecimento do papel desse movimento e de sua importância, tanto para a própria cidade, que todos os anos promove a festa em homenagem ao Zumbi e a Consciência Negra, quanto para o Estado e para o País como um todo. No entanto, apenas dois alunos demonstraram algumas informações sobre esse fenômeno, e de forma vaga, sem ter noção exata sobre o que representa esse movimento.

Observando o cotidiano dos sujeitos da zona rural e da zona urbana, constatou-se que em relação aos da zona rural o ambiente em que vivem não requer o uso da leitura e da escrita, assim como não favorece para o desenvolvimento dessas habilidades, uma vez que se trata de um local que não dispõe de recursos que exijam tais práticas.

Em relação aos alunos da zona urbana foi possível constatar que o ambiente em que estão inserido favorece as práticas de leitura e escrita, pois o próprio trabalho requer o uso dessas habilidades. Há uma maior circulação de gêneros textuais que exigem a prática das habilidades, o que possibilita um contato direto com estes gêneros, favorecendo o processo de letramento, que também ocorre na escola, principalmente quando os sujeitos continuam os estudos.

Numa dimensão sócio-econômica, os alunos também apresentam características semelhantes, pois fazem parte da camada menos favorecida da sociedade, sendo este um dos motivos que faz com que eles apresentem uma visão de mundo semelhante além de uma baixa-estima. Isso acontece porque não frequentaram a escola ou não

permaneceram nela por muito tempo, fazendo com que retornem as salas de aula, em busca de recuperar o “tempo perdido”.

Porém, diante das dificuldades encontradas, julgam-se incapazes de “ainda aprender alguma coisa”. Sentem-se inferior diante da complexidade que permeia nossa sociedade, caracterizada como a sociedade da informação, gerando a ansiedade e sentimento de incompetência. Eles têm clareza que jamais devem parar de estudar se quiser inverter essa situação.

Dessa forma, percebemos que motivos de ordem econômica e social impediram e retiraram os jovens e adultos das escolas quando crianças, e motivos dessa mesma ordem fazem agora com que eles retornem, para atender as necessidades atuais e garantir sua sobrevivência.

Constatamos também que, no que se refere aos moradores da zona rural, os ex-alunos possuem ocupações que têm pouquíssimas ou mesmo nenhuma oportunidades de utilizarem a leitura e a escrita, visto que se tratam de trabalhadores rurais, que em seu cotidiano usam ferramentas para cultivar a lavoura de subsistência, o que não exige a leitura, pois os métodos utilizados são baseados no senso comum dos sujeitos.

Entretanto, em relação à dimensão política, apesar de serem pessoas com poucas instruções sistematizadas, boa parte dos ex-alunos explanou noções de alguns direitos e deveres, sem, no entanto demonstrarem disposição para debater sobre tal assunto. Nessa mesma linha de raciocínio, os sujeitos conseguem associar a educação escolarizada com melhorias de vida numa perspectiva individual e imediata, sem, contudo relacionar a educação como um fenômeno capaz de provocar mudanças sociais em geral. Para eles é normal a divisão do trabalho e, conseqüentemente, a divisão de classe, conforme relata um deles: *“é preciso que tenha as pessoas que sabe ler pra fazer os serviço maneiro, e as que num sabe ler pra trabalhar na roça pro serviço pesado, coisa que quem estuda não quer fazer”*⁶.

Com base na caracterização geral dos sujeitos entrevistados, analisamos os dados coletados através das atividades estruturadas, tomando por base o quadro dos conteúdos e competências básicas definidos na Proposta Político-Pedagógica (conforme anexo), com o objetivo de percebermos quais as habilidades e competências básicas que foram adquiridas por estes sujeitos que cursaram o módulo do PAS e o que eles estão fazendo com elas.

⁶ Fala de um aluno investigado (A11)

3.2. Competências adquiridas e utilizadas pelos sujeitos

Na modalidade **Língua Oral** que traz a escuta como primeiro conteúdo a ser abordado, metade dos sujeitos selecionados para a amostra conseguiram expor suas idéias a cerca da escuta do texto de forma clara e coerente, de acordo com a competência básica referente a esse conteúdo.

Na análise da fala, cuja competência é a adequação da fala em diversas situações de interlocução, ampliando o intercâmbio cultural, constatamos que a maioria dos sujeitos entrevistados conseguiu adequar a fala às diversas situações, expondo sua idéias a cerca dos instrumentos utilizados. Adotamos a definição de Marcuschi (2001, p.25) para quem fala é “[...] uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”. Assim, a fala dos entrevistados foi caracterizada através dos sons articulados e significativos, também sendo expressa através de outros recursos, como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

Ainda se tratando da língua oral, no conteúdo relato, cuja competência é a narração de fatos e histórias da realidade local, seqüência temporal e/ou causal, todos os sujeitos conseguiram relatar os fatos de sua história de vida, com clareza, seguindo uma seqüência lógica e temporal dos fatos. No conteúdo debate em que a competência é a discussão de textos ouvidos, metade dos sujeitos conseguiu discutir e opinar criticamente a mensagem do texto ouvido, enquanto que os outros não conseguiram desenvolver esta competência.

Com relação à **Leitura**, no conteúdo apreensão da função do texto, cuja competência está ligada na habilidade do sujeito em identificar os diferentes gêneros de textos, verificou-se que apenas dois sujeitos conseguiram demonstrar a habilidade requerida nessa etapa, ao identificar os diferentes gêneros textuais de todos os textos apresentados. Enquanto os demais conseguiram parcialmente, sendo o caso de maior incidência a identificação dos mapas e reportagens, e o de menor incidência as poesias (apenas um) e as receitas. Justifica-se por serem textos que não fazem parte da realidade dos sujeitos, uma vez que não circulam no seu dia-a-dia.

Na mesma análise sobre a leitura, considerando o reconhecimento dos diversos portadores de textos, em que a competência do sujeito deve ser representada na habilidade em reconhecer os diferentes portadores de texto, verificou-se que dois

sujeitos realizaram o reconhecimento, sendo que os demais conseguiram identificar com mais incidência o jornal e a bula, visto que são textos que fazem parte do contexto em que estão inseridos.

Continuando a análise da leitura, o conteúdo se refere a compreensão e interpretação dos tipos de textos. Nessa etapa, o indivíduo deve demonstrar suas competências nas habilidades de compreender e interpretar os tipos de textos: informativos, narrativos, poéticos e jornalísticos. No entanto constatou-se que dois sujeitos apresentaram tais habilidades, sendo que os demais conseguiram fazer todas as identificações, com exceção do poético, isto porque não é um texto que circula com grande incidência em seu contexto.

Para a análise da **Escrita**, conceituada por Marcuschi (2001, p.26) como:

[...] um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano do letramento). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas pura. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala.

O PAS se refere a três conteúdos e suas respectivas competências para que os sujeitos adquiram durante o módulo estudado. No conteúdo reconhecimento da função dos textos, cuja competência básica é o reconhecimento da função social da escrita, a maioria reconheceu a função social da escrita para o uso da mesma nas atividades do dia-a-dia.

No conteúdo produção de textos coesos e coerentes, em que a competência se refere a produção de textos de diferentes tipos, de acordo com a situação de interação, apenas três dos sujeitos entrevistados conseguiram escrever apenas o nome, ou seja, desenhar as letras como haviam memorizado. A grande maioria produziu um bilhete simples contando o que estava acontecendo no momento da entrevista com coerência e coesão

O conteúdo domínio do código escrito, cuja competência é a apreensão de convenções da escrita: pontualidade e acentuação, apenas um sujeito apresenta pouco domínio do código escrito, deixando evidente que está em processo de aquisição da escrita (alfabetização). Enquanto que os outros não demonstraram nenhum domínio a cerca dessa competência.

Com relação à **Matemática**, verificamos que os sujeitos já tinham um certo grau de conhecimento a cerca dos conteúdos, devido às situações vividas no cotidiano.

O conteúdo sistema de numeração decimal, cuja competência é a leitura e registro de números conforme o sistema de numeração, todos conseguiram fazer a leitura dos números, tendo dificuldade em registrá-los.

No conteúdo operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão, em que a competência se refere a utilização das operações fundamentais da adição, subtração, multiplicação e divisão, com algoritmos convencionais em diferentes situações e problemas, uma parte conseguiu resolver os problemas através de cálculos mentais, apresentando dificuldades em registrar os números; enquanto que outros não conseguiram resolver os problemas. Apenas três dos sujeitos conseguiram resolver e registrar os problemas.

No que se refere ao conteúdo figuras planas e sólidos geométricos, cuja competência básica é o reconhecimento (identificação e representação das figuras planas e sólidos geométricos), a maioria não reconheceu as figuras planas e os sólidos geométricos, não fazendo nenhuma referência entre elas e o ambiente. No conteúdo peso, comprimento, área, tempo, volume, massa, sistema monetário, em que a competência refere-se ao reconhecimento e utilização dos diversos sistemas de medidas, a maioria conseguiu reconhecer e identificar esses conteúdos.

4. (In) Conclusões

Os sujeitos entrevistados revelam que durante o período que passaram pelo programa, tiveram a oportunidade de se apropriar muito mais dos conceitos e concepções de mundo, permitindo-lhes ter uma visão mais ampla da vida como um todo, do que se apropriar de competências relacionadas aos conteúdos das áreas específicas.

Esta viabilidade de integrar os sujeitos em diversas dimensões da vida deve-se a proposta de conteúdos trabalhada pelos “alfabetizadores”, que abordam temáticas relacionadas a identidade do sujeito, comunidade, sociedade, cidadania, entre outras. Podemos dizer que a discussão de tais temáticas são coerentes com a concepção e o propósito do programa em letrar os alunos, considerando-se que a formação de um sujeito crítico e participativo são atitudes que perfazem as características de um sujeito letrado.

No entanto, no que se refere às competências voltadas para os conteúdos específicos, estas são fragilmente apropriadas pelos alunos. E uma outra análise se processa, ainda que os alunos venham a se apropriar dessas competências, tão pouco eles têm oportunidade de utilizá-las no contexto socioeconômico cultural que se encontram. Se por um lado tal contexto não exige a utilização das “competências” aprendidas, por outro lado também não possibilita situações para que se amplie e aprofunde tais “competências”.

Ficou patente que os alunos que não tiveram experiência escolar anteriormente, não conseguiram em um só módulo que cursaram desenvolver as “competências”, relacionadas à leitura, a escrita e à resolução de operações matemáticas, o que se aplicou também àqueles que já haviam passado pela escola anterior ao programa.

No caso dos alunos que já tiveram passagem pela escola, eles conseguem no máximo, recordar alguns conhecimentos anteriores, adquirir e/ou melhorar competências relacionadas à leitura e à escrita. Isso pôde ser constatado, conforme explicitado em suas falas e no desenvolvimento das atividades solicitadas.

Conforme os estudos apresentados por Soares (2000), podemos dizer que não são sujeitos letrados, uma vez que não existe grau zero de letramento. Por possuírem opiniões próprias que envolvem um certo conhecimento de mundo podemos caracterizá-los como sujeitos letrados, mesmo que suas opiniões sejam restritas e que desempenhem um papel funcional. no que se refere à dimensão individual do letramento. No entanto, nenhum dos ex-alfabetizados entrevistados apresenta efetivamente as habilidades de leitura e escrita, encontrando-se portanto em processo de alfabetização.

Todos os jovens e adultos investigado apresentam uma noção de mundo e de realidade, e este fato os torna sujeitos letrados. Eles apresentam um comportamento que se enquadra na dimensão social do letramento dentro da perspectiva fraca, se comparado aos sujeitos que vivem em um contexto em que os eventos de letramento são mais correntes e intensos.

Os conhecimentos apresentados advêm de diversas agências, que neste caso pouco tiveram influência da escola. Deu-se na comunidade, na família, nas relações com a vizinhança, na igreja, nas festividades típicas do município, entre outros locais. Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitavelmente alguma relação entre a escrita e o contexto deve existir, o que faz surgir diversificados gêneros textuais e formas comunicativas.

Porém, de acordo com nossas hipóteses, mesmo que os alunos adquiram algumas competências, não consegue fazer uso, uma vez que não encontram espaço em sua comunidade para o exercício do letramento, por viverem em contextos socioeconômico e cultural que não exigem a prática da leitura e da escrita no dia-a-dia, esses sujeitos não ampliam, bem como não aprofundam essas competências, pois não há oportunidade de utilizá-las. Esse contexto os transforma em alfabetizados funcionais, equiparando-se ao letramento liberal indicado por Soares (2000), ou ao modelo autônomo citado na perspectiva de Tfouni (1995) e explicitado por Kleiman (1995). Diante dessa realidade a expectativa mais enfática dos alunos se refere à ânsia de aprender a assinar o nome, já que o contexto social a que eles estão inseridos, tão somente lhes exige sua assinatura, ou o desenho desta.

Constatamos, que tanto na zona urbana com na zona rural, a escrita não aparece com uma frequência contínua, no entanto, mesmo assim de uma forma ou de outra, ela permeia o cotidiano da população, seja nos rótulo dos produtos, na propaganda na parede, ou na televisão, ela inibidamente é utilizada, pois não se pode negar que constituímos uma sociedade letrada, caracterizada por um conjunto de práticas.

Assim sendo, analisando os alunos que passaram pelo Programa Alfabetização Solidária, os “conteúdos” e as “competências básicas” que eles adquiriram e utilizam, fica claro que pouco do que o programa propõe é alcançado de forma que os alunos se sustentam muito mais naquilo que aprenderam fora da escola, nas práticas de letramento sociais, do que o que vivenciaram na prática escolar propiciada pelo programa.

Não podemos dizer que a não apropriação dos “conteúdos” e das “competências” e a sua conseqüente utilização está relacionada às dificuldades dos alunos. Outros fatores relevantes que influenciaram nos resultados podem estar relacionados: a improvisação dos “alfabetizadores” (selecionados para trabalhar por apenas seis meses, grande parte sem habilitação para o magistério, recebendo uma bolsa aviltante e paga com atraso); a estruturação do programa, que restringe suas atividades há seis meses (um mês para capacitação dos alfabetizadores e cinco meses para aulas); a debilidade no assessoramento e acompanhamento por parte dos coordenadores; e ainda a falta de apoio por parte dos administradores no município, que apesar de ser parceiros do programa, não disponibilizam meios para a execução satisfatória das ações.

A proposta do programa é muito ambiciosa em querer letrar os alunos. Na verdade todos nós somos letrados, o que nos diferencia são os graus de letramento que apresentamos. Logo, mesmo não acreditando na efetividade de ações desenvolvidas por

programas, projetos e campanhas, e defendendo políticas governamentais efetivas de escolarização para jovens e adultos, entendemos que seria mais coerente que o programa definisse como objetivo principal elevar o grau de letramento escolar dos seus alunos através do processo de alfabetização, procurando estabelecer uma articulação permanente com as experiências de letramento que os trabalhadores alunos já trazem das práticas que vivenciam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. Princípios Orientadores para a Elaboração da proposta Político-Pedagógica. Brasília: Conselho Construtivo da coordenação de Universidade do Programa Alfabetização Solidária, 1999. 50p.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos:** Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental. São Paulo/Brasília: MEC, 1997.

COOK – GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de textualização. 3ª. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ª. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil.** Global: São Paulo, 2003, pp. 89-114.

TFOUNI, Leda Verdiane. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000.

ANEXO

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS BÁSICAS
<i>LÍNGUA ORAL</i>	Desenvolvimento da escuta em situações de diálogo.
-ESCUTA	Exposição de idéias de forma clara e coerente.
-FALA	Adequação da fala em diversas situações de interlocução, ampliando a intercâmbio social.
-RELATO	Narração de fatos e histórias da realidade local em seqüência temporal e/ou causal.
-DEBATE	Discussão de textos ouvidos.
LEITURA	
-Apreensão da função do texto	Identificação da função de diferentes tipos de textos
-Reconhecimento dos diversos tipos de textos	Reconhecimento dos diferentes portadores de textos
-Compreensão e interpretação do texto	Compreensão e interpretação de diferentes textos: informativo, narrativo, poético, jornalístico.
ESCRITA	
-Reconhecimento da função dos textos	Reconhecimento da função social da escrita.
-produção de textos coerentes e coesos	Produção de textos de diferentes tipos, de acordo com a situação de interação.
-domínio do código escrito	Apreensão de convenções da escrita: pontuação, acentuação e ortografia.
NÚMEROS E OPERAÇÕES FUNDAMENTAIS	
-Sistema de numeração decimal	-leitura e registro de números conforme sistema de numeração.
-Operações fundamentais: Adição, subtração, multiplicação e divisão.	-utilização das operações fundamentais da adição, subtração, multiplicação e divisão, com algoritmos convencionais em diferentes situações problemas.
<i>GEOMETRIA</i>	

-figuras planas -sólidos geométricos	-reconhecimento, identificação e representação das figuras planas e sólidos geométricos.
<i>MEDIDAS</i>	
-peso -comprimento -área -tempo -volume -massa -sistema monetário	-reconhecimento e utilização dos diversos sistemas de medidas

Fonte: Alfabetização Solidária: Princípios Orientadores para Elaboração de Propostas Político-Pedagógicas. Brasília: Conselho Consultivo da Coordenação de Universidades do Programa Alfabetização Solidária, 1999. pp.17,18 e20.