LETRAMENTO E EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Ilka Dayanne Medrado Lima
Maria Tarciana de Almeida Barros
Leonardo Rodrigues Sampaio

O vocábulo letramento é uma tradução literal para o português da palavra inglesa literacy, que diz respeito a fenômenos concernentes à leitura e escrita. Soares (1998) ressalta a ideia de letramento como condição que ao ser assumida acarreta consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para o grupo e para o indivíduo.

O letramento é um conceito novo e fluido por isso mesmo marcado por uma diversidade de definições que revelam a riqueza do construto em questão. Segundo Tfouni (2006) o letramento consiste em um fenômeno sócio-histórico que para ser investigado necessita do estudo das transformações ocorridas em uma sociedade em que as atividades desenvolvidas nela são permeadas por um sistema de escrita socialmente instituído. Nessa perspectiva, o letramento é tido como fenômeno mais amplo, destacando o fato de este comportar a ideia de diversos níveis sem necessariamente haver um processo de alfabetização.

O termo letramento tem sido usado indiscriminadamente e por esse fato instalou-se um equívoco em conceber tal termo como oposto à alfabetização; enquanto que esta última tem um sentido mais restrito, sendo concebida como aquisição do sistema de escrita (alfabético e ortográfico), o letramento, por sua vez, refere-se a um fenômeno mais amplo que abarca um conjunto de conhecimentos, habilidades, funções e usos sociais da leitura e escrita (Street, 1984). Um fato importante a ser salientado é que alfabetização e letramento são processos peculiares que antes de serem excludentes devem ser vistos como complementares, tendo em vista serem concebidos em um continuum que vai desde a aquisição de códigos e elaboração de um gênero mais simples, como o bilhete, até níveis mais complexos, como a elaboração de um artigo científico.

Kleiman (1995) traz a ideia do letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita de modo mais amplo, relacionando-a a objetivos e situações específicas. Dessa forma, este termo traz consigo a ideia de um conjunto de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas aplicado a um vasto número de materiais de leitura e gêneros de escrita.

Assim, todas as definições apresentadas são marcadas pela exposição de sujeitos a práticas sociais mediadas por algum texto escrito que proporcionam a construção de habilidades características do discurso letrado. Tal discurso apresenta-se de forma articulada em incorporações da fala socialmente prestigiada que “(...) se manifestam não como uma apropriação por inteiro, mas como marcas, indícios das tentativas de uso de uma nova linguagem e a expressão de uma consciência linguística” (Ratto, 1995, p.279). São usos que advêm de situações propícias a uma prática discursiva que favorece uma condição de letramento no sujeito não-escolarizado que é exposto a tais situações. Desse modo, o letramento aqui é tido em toda a sua condição social como um fenômeno sócio-histórico culturalmente construído.

Assim posto, o letramento tem sido muito debatido no âmbito acadêmico, embora não tenha sido incorporado efetivamente ao contexto no qual deveria ser mais discutido: a escola. Tal instituição, vista como a mais importante das agências de letramento (Kleiman, 1995), promove a disseminação da alfabetização como prática de letramento dominante e desse

modo propicia o aumento das desigualdades entre alunos de diversas realidades sociais por não levar em consideração os diferentes níveis de letramento de cada um deles, o que dificulta uma apropriação sólida da escrita em sua etapa inicial.

Segundo Moreira (1992), “Na maioria de nossas escolas, a escrita é ensinada como uma habilidade motora, como a aquisição de uma técnica de registrar sons em letras e não como uma atividade cultural complexa” (p.49); e é por esse motivo que a escola deve ser mobilizada no sentido de alfabetizar letrando, ou seja, atuar para uma aquisição da leitura e da escrita que insira o sujeito em contextos reais de letramento que ofereçam condições para o desenvolvimento efetivo de um uso social da escrita, adequado às demandas do contexto sócio-histórico cultural em que convive. Essa instituição deve abarcar uma pluralidade de práticas de letramento em um trabalho pedagógico que apresente como cerne a ideia da escrita como uma prática orientada para determinado fim.

Nas sociedades modernas e industrializadas, o sujeito é constantemente exposto a uma multiplicidade de gêneros textuais que dão informações preciosas sobre vários domínios da vida cotidiana e segundo Pacífico e Romão (2007) “compreender o que significa a materialidade de cada texto, já permite ao leitor criar determinadas expectativas de leitura e interpretação, e este saber extrapola o sentido restrito de alfabetização” (p. 315).

Essa constante exposição aos diversos gêneros textuais que nos proporcionam situações de letramento evidencia a estreita ligação entre ambos. Tais gêneros estão presentes na vida social e tomam forma e função a depender do objetivo comunicativo a que se destinam: todas as práticas de leitura e escrita têm como suporte os gêneros textuais, que segundo Marcuschi (2003) são “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (p.22-23). Cabe aqui salientar que existem inúmeros gêneros (por exemplo, bula, carta, notícia, dentre outros).

As formas com as quais os gêneros textuais são apresentados têm por denominação “portadores de texto”. Tais portadores são meios físicos e materiais que comportam os gêneros ou como colocado por Moreira (1992) são “objetos que apresentam algo que possa ser lido ou qualquer objeto que leve o texto impresso” (p.15). No cotidiano as pessoas entram constantemente em contato com portadores que veiculam diferentes gêneros textuais.

O conhecimento do sujeito sobre textos é construído a partir do contexto social a que ele está exposto, sendo que segundo Barros (2008) tal conhecimento deve ser estudado a partir da produção e compreensão de textos por esse sujeito. De outro modo, em uma perspectiva mais cognitivista o conhecimento sobre textos é estudado através da consciência metalinguística (que se refere às habilidades na reflexão sobre as características da língua, que passa a ser objeto de análise), da consciência metatextual (como habilidade de reflexão sobre a estrutura de organização do texto), do conhecimento sobre o conteúdo do texto, dentre outros.

Assim, o conhecimento sobre os textos e seus usos cotidianos é um indicador de letramento pelo fato de deixar clara a funcionalidade da escrita. Nesse sentido, a presente pesquisa utiliza-se de gêneros textuais na investigação dos níveis de letramento dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A EJA vem se constituindo uma modalidade de ensino amplamente respaldada por leis e diretrizes que regem a educação brasileira. Tal fato se agiganta se consideradas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade. A LDB, em seus artigos 37 e 38, dispõe sobre a EJA enfatizando que esta é reconhecida atualmente como uma modalidade de ensino destinada às pessoas que não realizaram seus estudos na idade própria. Essa lei propõe uma educação contextualizada à realidade e às características do estudante, o que traz à reflexão a concepção freireana de homem como ser relacional, dialógico, crítico e contextual (Calado, 2001).

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000) vão propor, dentre outras coisas, um modelo pedagógico próprio que assegure igualdade de direitos e oportunidades, valorização da identidade e adequação dos componentes curriculares ao contexto em que estas práticas educativas se dão.

O contexto de EJA deve consistir em um espaço marcado por um tipo de aprendizagem contextualizado e experiencial, tratando-se normalmente de conhecimentos advindos da realidade em que os alunos vivem. As experiências vividas como fonte de aprendizagem evidenciam o que Freire (2005) enfatiza: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis” (p.79).

Desse modo, a EJA como agência de letramento pode ser considerada um terreno fértil para práticas contextualizadas que construam a partir da interação professor/ estudante/ mundo, conhecimentos pautados em uma perspectiva de alfabetização que conduza ao letramento e a uma leitura crítica e consciente de mundo. Partindo da discussão sobre as propostas dessa modalidade de ensino surge a indagação: a EJA como se configura atualmente tem proporcionado uma educação voltada para o letramento?

No cenário atual da EJA, apesar de toda uma proposta educacional voltada para práticas mais significativas, a evasão escolar tem sido tema de constante preocupação entre os educadores dessa modalidade de ensino e do cenário da educação brasileira como um todo. Há uma verdadeira mobilização em torno de políticas públicas e ações que trabalhem em prol da democratização de uma educação de qualidade para todos. No entanto, a esse respeito o que se observa é que a educação tem sido falha tanto na democratização do ensino quanto na permanência com sucesso na escola.

A evasão escolar, mais especificamente na EJA, consiste em uma problemática que reflete a realidade sócio-educacional vivenciada pelos alunos desta modalidade de ensino. Assim, é de extrema valia conhecer o perfil destes sujeitos que se encontram em um processo educativo marcado por algumas especificidades, sendo a mais marcante: o fato desse sujeito não ter tido acesso à escolarização na idade “própria”. Segundo Arroyo (2006) “a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. (...) O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos” (p.22).

Santos (2007) chama atenção para o fato de que o aluno de EJA é um aluno diferente, um pouco inseguro, com um histórico de diversas derrotas vividas ao longo de um processo escolar que marcam sua auto-estima, o que faz com que qualquer decepção, por mínima que seja, desencadeie o abandono do ambiente escolar. A autora também afirma que é importante pensar a EJA de modo a conceber o aluno como sujeito ativo na construção de conhecimentos e no desenvolvimento da sociedade, despertando seu interesse e, conseqüentemente, superando o fracasso escolar, a repetência e a “evasão”.

Diante do exposto, a presente pesquisa refere-se a um estudo que se propôs a comparar os níveis de letramento de alunos que possuem algum episódio de evasão escolar na modalidade de EJA com os níveis de letramento dos alunos que não evadiram nessa modalidade, buscando compreender como letramento e evasão escolar se relacionam nesse contexto educativo. Tal pesquisa apresenta como hipótese a ideia de que o sujeito que atribui um sentido mais funcional à leitura e à escrita tem um bom desempenho nas atividades que envolvem tais competências e, por consequência, evade menos do contexto escolar.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 40 estudantes da modalidade de EJA (20 não evadidos e 20 evadidos), de ambos os sexos, com idades entre 14 e 61 anos e devidamente matriculados em escolas públicas do município de Santa Maria da Boa Vista – PE. Para a presente pesquisa

foram selecionados 10 estudantes de cada uma das quatro fases que compõem a EJA para o ensino fundamental, tendo-se considerado como evasão escolar qualquer episódio em que o aluno da EJA abandona a escola no mínimo uma vez, com retorno apenas no ano seguinte.

Instrumentos

Os instrumentos de pesquisa utilizados respaldam-se em pesquisas anteriores (Moreira, 1992; Spinillo, Albuquerque & Silva, 1996; Albuquerque & Spinillo, 1997; Barros, 2008) e têm como eixo o conhecimento do sujeito sobre textos, seus usos e funções.

Tarefa 1 – Concepções de Leitura e Escrita: A Tarefa baseia-se nos estudos de Spinillo et al. (1996) e parte da pergunta “Em sua opinião, para que serve ler e escrever?”. Aqui, buscou-se investigar as concepções dos sujeitos acerca da funcionalidade da leitura e escrita, explorando aspectos da atribuição de importância, sentido, usos e funções da linguagem escrita.

Tarefa 2 – Portadores de Textos: Baseado nos estudos de Moreira (1992) e Barros (2008), a Tarefa investiga o conhecimento sobre portadores de textos a partir da capacidade de identificação dos mesmos e predição de suas características, conteúdo e funções. Os portadores apresentados foram: dicionário, livro didático de Matemática, livro didático de Português, livro de Histórias, livro de receita culinária, jornal de notícia, carta, cartão de Natal, convite de aniversário, manual de instruções de eletrodoméstico, manual de instruções de jogo, jornal com propaganda comercial, encarte com propaganda eleitoral, bula de remédio e Bíblia. Em seguida, o pesquisador apresentou quatro perguntas que foram as mesmas para cada um dos portadores de textos dispostos: “Querida que você me desse X”? (identificação do portador), “Como você sabe que isto é X”? (identificação dos atributos do portador), “O que você acha que está escrito no X”? (conteúdo do portador), “Para que serve X? Para que a gente usa X?” (usos e funções do portador).

Tarefa 3 – Aspectos Linguísticos dos Textos: Essa Tarefa, baseada nos estudos de Albuquerque e Spinillo (1997) e Barros (2008), investiga o conhecimento sobre gêneros textuais independentemente de seu portador. O procedimento consistiu na leitura de diferentes gêneros textuais pelo examinador para que o sujeito, a partir de uma pergunta de múltipla escolha (com três alternativas em função dos gêneros investigados), determinasse o gênero textual lido e justificasse sua resposta. Tais gêneros foram apresentados impressos em folhas.

Procedimentos para Coleta de Dados

Os estudantes interessados foram entrevistados nas suas próprias escolas, em sessão única com tempo livre. A ordem das entrevistas foi a seguinte: primeiro foi aplicada a Tarefa 1, em seguida a Tarefa 2 e, por fim, a Tarefa 3, sendo que os textos foram apresentados de forma randômica durante a aplicação das Tarefas 2 e 3. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para protocolos individuais de registro de dados.

Procedimentos para Análise de Dados

As entrevistas transcritas foram analisadas segundo categorias criadas pelos pesquisadores a partir das respostas dos sujeitos. Tal processo de categorização e análise dos níveis de letramento deu-se na Tarefa 1 de acordo com o sistema de análise proposto por Spinillo et al. (1996) e nas Tarefas 2 e 3 de acordo com o sistema de análise proposto por Moreira (1992), Albuquerque e Spinillo (1997) e Barros (2008).

Sistema de Análise

Cada Tarefa foi analisada separadamente, de modo que as repostas dos sujeitos foram categorizadas e os níveis hierárquicos dessas repostas foram identificados.

Tarefa 1 – Concepções de Leitura e Escrita: Os tipos de respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa foram agrupados em seis tipos de resposta:

Tipo 1 – Usos Extra-Escolares: O sujeito concebe a linguagem escrita como meio de realizar atividades da vida diária para além do contexto escolar. Exemplos:

a) Extensão da memória – anotar recados, registrar informações (telefones, endereços, etc.). Exemplo: “Para escrever o nome e o telefone da pessoa, para não esquecer”.

b) Comunicação através da escrita (ler e escrever cartas, bilhetes, ler jornais, revistas, etc.). Exemplos: “Mandar o bilhete”.

c) Auxiliar no desempenho de atividades práticas (pegar ônibus, ler placas, etc.). Exemplos: “Para apanhar ônibus e não ficar perguntando”.

Tipo 2 – Usos Escolares: Vê como um meio de realizar atividades próprias da cultura escolar.

a) Um fim em si mesmo. Exemplo: “Para ler e escrever”

b) Para fazer avaliações, Tarefas e exercícios escolares. Exemplo: “Para fazer o dever”.

c) Condição para passagem de uma série a outra. Exemplo: “Para passar de ano”.

d) De natureza disciplinar. Exemplo: “Com a escrita e a leitura o aluno se torna mais dócil, disciplinado”.

Tipo 3 – Objetivos Futuros: Diz respeito ao que se pode alcançar em nível individual (conseguir um emprego, melhorar de vida, etc.), estando relacionada à aquisição de objetivos futuros. Exemplo: “Ter maiores possibilidades de uma vida melhor e uma maior chance de conseguir um emprego”.

Tipo 4 – Instrumento de Transformação Social: Vê como instrumento através do qual o indivíduo se torna um cidadão, compreende a realidade e a transforma. Exemplo: “Para conhecimento de seus direitos e deveres”.

Tipo 5 – Instrumento para Obter Conhecimento: São tidas como um instrumento por meio do qual um indivíduo pode apropriar-se de informações e conhecimentos de forma geral, vaga. Exemplo: “Para ter informações, sobre tudo sobre fatos”.

Tipo 6 – Amplificador de Habilidades Intelectuais e Instrumento de Socialização: É percebida como algo que determina a aquisição de habilidades cognitivas, tornando o sujeito intelectual e socialmente mais competente. Exemplos: “Melhorar o intelecto”.

Tarefa 2 – Portadores de Texto: O conhecimento sobre portadores de texto foi devidamente analisado tendo como função os seguintes aspectos:

1. Critérios utilizados na identificação dos portadores (perguntas-chave: Queria que você me desse X. Como você sabe que esse é X?)

Nível I - o sujeito erra ou não sabe identificar o portador de texto em questão.

Nível II - há uma identificação correta do portador que vem acompanhada do uso de critérios baseados em elementos externos ao portador, como exposto a seguir:

Presença em casa – Ex: “Porque na minha casa tem muitos” (jornal).

Uso por familiares – Ex: “Porque minha mãe já usou um” (livro de receita).

Produção do portador – Ex: “Porque já fiz uma carta pra meu pai” (carta).

Consumo próprio – Ex: “Porque eu vejo todo dia o jornal” (jornal).

Respostas genéricas – Ex: “Porque eu acho que é” (vários portadores).

Nível III - há uma identificação correta que vem acompanhada do uso de critérios baseados em características inerentes ao próprio portador, como exemplificado a seguir:

Elementos figurativos – Ex: “Porque tem esses negocinhos” (tracinhos verdes e amarelos do envelope) (carta).

Formato do portador – Ex: “Por causa do formato dela” (carta).

Presença de números – Ex: “Tem conta” (livro de Matemática).

Cor do portador – Ex: “Tem preta, tem azul, a da minha amiga é assim” (Bíblia).

Conteúdo do portador – Ex: “Porque tem um monte de histórias” (livro de histórias).

Leitura – Ex: “Porque tem o nome convite” (convite de aniversário).

2. Previsão de conteúdo dos portadores (pergunta-chave: O que você acha que está escrito em X?).

Nível I - o sujeito não diz nada ou erra o conteúdo do portador. Ex: “Um bucado de coisa” (portadores diversos).

Nível II - há um acerto parcial do conteúdo do portador e o sujeito apresenta um dos comportamentos a seguir descritos:

a) não é feita nenhuma previsão de fato, uma vez que o sujeito se limita a ler parte do que se vê escrito no portador. Ex: “É Natal” (cartão de Natal).

b) é feito um esboço de previsão, visto que o sujeito cita palavras isoladas ou pequenas expressões que geralmente podem estar escritas no portador. Ex: “Jesus” (Bíblia).

Nível III - há uma previsão claramente feita que toma por base o conteúdo geral do portador. Ex: “As respostas das coisas, os significados das coisas” (dicionário).

3. Atribuição de funções aos portadores (pergunta-chave: Para que você acha que serve X?).

Nível I - o sujeito nada diz ou erra no que diz respeito à função do portador. Ex: “Pra quando for pro médico a doutora ver e dar o remédio” (bula de remédio, confundiu com receita médica).

Nível II - o sujeito atribui a função ao portador baseando-se em:

a) Um traço da situação de uso do objeto. Ex: “Para a gente procurar” (dicionário).

b) Um tipo de contato particular com o objeto. Ex: “Pra fazer trabalho” (livro de Matemática). Cabe aqui salientar que as respostas dos níveis IIa e IIb são diferentes entre si, mas possuem a mesma característica de não explicitar a função principal do portador, que diz respeito à sua função comunicativo-social.

c) A leitura como tendo um fim em si mesma. Ex: “Pra ler” (vários portadores).

Nível III - o sujeito apresenta respostas que destacam a função comunicativo-social do portador. Exs: “Pra ver o que tem e votar na pessoa” (propaganda eleitoral).

Tarefa 3 – Aspectos Linguísticos do Texto: Esta Tarefa primou por avaliar: a) a nomeação correta de diferentes gêneros textuais e b) os critérios utilizados para tal nomeação. Destarte, temos os seguintes níveis hierárquicos de resposta:

Nível I - o sujeito não consegue nomear corretamente o gênero textual lido.

Nível II - o sujeito nomeia corretamente o texto através de critérios indefinidos, vagos, imprecisos. Ex: “Carta, porque eu sei”.

É importante destacar que observam-se ainda identificações feitas com base no critério de exclusão, também considerada um critério indefinido. Ex: “Porque não é Natal e não é Matemática, Matemática é aqui” (apontando para o livro de matemática).

Nível III - o sujeito nomeia o gênero textual baseando-se em critérios precisos e definidos que variam em função do texto apresentado. Eis os critérios definidos observados:

a) Aspectos Linguísticos Específicos - O entrevistado usa como critério expressões linguísticas que caracterizam determinado gênero textual. É importante destacar que nem todos os textos apresentados possuem expressões linguísticas específicas, assim sendo, tal critério não pode ser utilizado na nomeação de todos eles. Ex: “História, porque tem Era uma vez”.

b) Função - O sujeito nomeia o texto a partir do uso ou função social que ele desempenha no cotidiano. Ex: “Convite de aniversário, porque tá convidando alguém pra ir pra festa”.

c) Conteúdo - O sujeito nomeia o texto usando como critério seu conteúdo. Ex: “Receita, porque tem uma lata de leite condensado, o suco de laranja e os ovos”.

Após o processo de categorização e análise dos níveis de letramento, seguiu-se ao método de análise cega de juízes para validar o levantamento das categorias analíticas feito pelos pesquisadores.

Por fim, os níveis de letramento dos estudantes evadidos e não evadidos detectados nas Tarefas 1, 2 e 3 foram comparados em uma análise de dados de caráter inferencial a partir do teste não-paramétrico Qui-quadrado para análise do desempenho dos dois grupos. Tais dados foram processados através do software estatístico SPSS, versão 15.0.

Resultados

Na presente pesquisa percebe-se que não houve diferenças significativas ($p > 0,05$) entre a situação escolar dos respondentes (não evadido/evadido) e os níveis de letramento detectados. Então, observou-se uma homogeneidade da amostra no que diz respeito às

respostas, tendo em vista que a maioria dos respondentes apresentou altos níveis de letramento.

As análises inferenciais (teste Qui-quadrado) realizadas a partir da amostra investigada revelaram que na Tarefa 1, que versa sobre a importância das práticas de leitura e escrita, a metade dos sujeitos respondeu com a categoria tipo 3 dos objetivos futuros (Tabela 1).

Tabela 1: Número de Tipos de Respostas por Grupos na Tarefa 1 (Concepções de Leitura e Escrita).

Tarefa 1	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6
Não Evadidos (n=20)	3	1	11	-	2	3
Evadidos (n=20)	6	2	9	-	1	2
Total	9	3	20	-	3	5

Na Tarefa 2 (Portadores de Texto) os respondentes apresentaram bom desempenho na tarefa como um todo. Contudo, na previsão do conteúdo do portador observaram-se diferenças significativas no desempenho dos sujeitos em relação a três portadores.

Na previsão do conteúdo do dicionário ($X^2= 12,35$; g.l.=2; $p= 0,002$) houve uma grande parcela de sujeitos que pontuou no nível I. De outro modo, na previsão feita do conteúdo do livro didático de português ($X^2= 10,85$; g.l.= 2; $p= 0,004$), a maioria dos sujeitos localizou-se no nível II. Outro portador que apresentou diferenças significativas com relação ao desempenho apresentado pelos estudantes foi a carta ($X^2= 13,55$; g.l.= 2; $p= 0,001$), em que grande parte dos sujeitos pontuou o nível I; cabe salientar que tais diferenças significativas independem de os participantes serem evadidos ou não.

Tabela 2: Número e Percentual (entre Parênteses) de Níveis de Respostas por Grupos na Tarefa 2 (Portadores de Texto).

Tarefa 2		Nível I	Nível II	Nível III
Identificação do Portador	Não Evadidos (n=300)	9(3%)	15(5%)	276(92%)
	Evadidos (n=300)	25(8,3%)	33(11%)	242(80,6%)
Previsão do Conteúdo do portador	Não Evadidos (n=300)	51(17%)	65(21,6%)	184(61,3%)
	Evadidos (n=300)	83(27,6%)	60(20%)	157(52,3%)
Atribuição de Usos e Funções ao Portador	Não Evadidos (n=300)	23(7,6%)	104(34,6%)	173(57,6%)
	Evadidos (n=300)	56(18,6%)	87(29%)	157(52,3%)

Na atribuição de usos e funções aos portadores, de modo geral, também observou-se um bom desempenho dos respondentes, tendo em vista que a maior parte deles apresentou altos níveis de letramento. No entanto, houve diferenças significativas no desempenho destes em relação a alguns portadores.

Tais diferenças revelaram-se na atribuição de usos e funções aos portadores encarte com propaganda eleitoral ($X^2= 13,40$; g.l.= 2; $p= 0,001$), carta ($X^2= 14,45$; g.l.= 2; $p= 0,001$), manual de instruções de eletrodoméstico ($X^2= 11,45$; g.l.= 2; $p= 0,003$) e Bíblia ($X^2= 14,15$; g.l.= 2; $p= 0,001$) sendo que grande parte dos respondentes apresentou-se no nível II, independentemente da situação escolar na qual se encontravam.

Quanto ao desempenho dos respondentes em relação à atribuição de usos e funções aos portadores de texto prototípicos da escola, este igualmente apresentou diferenças significativas; observou-se tais diferenças na atribuição de usos e funções ao dicionário ($X^2= 12,35$; g.l.= 2; $p= 0,002$), ao livro didático de português ($X^2= 11,15$; g.l.= 2; $p= 0,004$) e ao livro didático de matemática ($X^2= 12,20$; g.l.= 2; $p= 0,002$), sendo que houve um grande número de respostas localizadas no nível II, ressalta-se, assim, que tais resultados foram observados independentemente de o sujeito se encontrar na situação de evadido ou não.

Tabela 3: Número e Percentual (entre Parênteses) de Níveis de Respostas por Grupos na Tarefa 3 (Gêneros Textuais)

Tarefa 3		Nível I	Nível II	Nível III
Não Evadidos	(n=300)	14(4,6%)	54(18%)	232(77,3%)
Evadidos	(n=300)	24(8%)	61(20,3%)	214(71,3%)

Por fim, na Tarefa 3, dos Gêneros Textuais, observou-se um bom desempenho por parte dos sujeitos que emitiram a maior parte das respostas no nível III tanto na nomeação dos gêneros textuais propostos quanto nos critérios utilizados para tal nomeação.

Discussão

De uma maneira geral, os participantes revelaram respostas muito semelhantes independentemente da situação escolar apresentada (não evadido/evadido), indicando que a maioria dos respondentes apresentou altos níveis de letramento, o que fez com que a hipótese aqui proposta fosse refutada. Esse dado reflete o que Ratto (1995) propõe quando afirma que não se pode atribuir apenas à escolarização o mérito pelo desenvolvimento de habilidades letradas. Dito de outro modo, existem outras agências de letramento que têm contribuído para o desenvolvimento de tais habilidades, a saber: a família, religião, os movimentos político-sociais, dentre outras.

Quanto aos resultados encontrados, percebeu-se que na Tarefa 1, que versa sobre a importância das práticas de leitura e escrita, a metade dos sujeitos respondeu com a categoria tipo 3 dos objetivos futuros, donde pode-se inferir um fator sócio-econômico que diz respeito ao fato de muitos estudantes da EJA pensarem a aquisição da leitura e escrita como uma oportunidade de obtenção de um trabalho melhor e, por conseguinte, um maior salário, levando-se em consideração que a maior parte desses estudantes retornam à escola pela necessidade de uma inserção mais digna no mercado de trabalho, que só disponibiliza ocupações em sub-empregos para pessoas com menor nível instrucional.

Ainda no que se refere à Tarefa 1, notou-se um aspecto sócio-econômico deveras saliente que Spinillo et al. (1996) já pontuavam nas diferenças entre classes sociais, deixando claro que os sujeitos de classe média e alta tendem a apresentar maior motivação para a aprendizagem por conceberem usos imediatos para a linguagem escrita em suas vidas. Por outro lado, os sujeitos de classe baixa tendem a possuir uma visão de linguagem escrita como

meio para escapar do analfabetismo, o que condiz com um tipo de motivação diferente da posta anteriormente. Há uma concepção da escrita como um instrumento através do qual pode-se alcançar objetivos futuros, em específico, um trabalho melhor e, por consequência, uma vida melhor.

No que diz respeito à Tarefa 2, sobre Portadores de Texto, percebeu-se um bom desempenho na Tarefa como um todo; no entanto houve uma grande parcela de sujeitos que na previsão do conteúdo do portador dicionário pontuou no nível I, nível este em que o sujeito nada diz ou erra o conteúdo do portador. Esse resultado aponta para a importância de promover situações (principalmente didáticas) de exposição dos sujeitos a práticas que sejam circunscritas por algum texto escrito, de modo a desencadear diferentes atitudes diante da linguagem e propiciar o desenvolvimento de práticas realmente letradas.

De igual modo, na previsão feita do conteúdo do livro didático de português a maioria dos sujeitos localizou-se no nível II, onde o sujeito se limita a ler o que está escrito no portador ou cita palavras ou expressões isoladas que geralmente podem estar escritas no portador, em uma espécie de resposta intuitiva. Levando em consideração que os dois portadores supracitados são prototípicos do âmbito escolar, pode-se falar do que Patto (1990) denominou de fracasso escolar no sentido de fracasso da escola que se vê despreparada no que tange à inserção efetiva dos sujeitos no mundo letrado via instrução escolar formal, tendo em vista que o déficit observado recai mais sobre os portadores que supostamente deveriam ser ensinados na escola, sendo esta a principal responsável por auxiliar os estudantes no processo de construção de conhecimentos sobre tais portadores.

Outro portador que apresentou diferenças significativas com relação à previsão feita do conteúdo foi a carta, em que grande parte dos sujeitos pontuou o nível I, ou seja, não apresentou conhecimentos prévios a respeito do portador, denotando pouco ou nenhum contato com este. Uma possível explicação para esse dado seria o fato de portadores de texto, tais como a carta, estarem sendo paulatinamente substituídos por meios mais práticos e característicos da sociedade atual, por exemplo, as conversas ao celular, e-mails, Orkut, MSN, entre outros.

Quanto à atribuição de usos e funções aos portadores, constatou-se que a maior parte dos respondentes apresentou altos níveis de letramento, não obstante observou-se diferenças significativas no desempenho destes em relação a alguns portadores. Tais diferenças foram tidas nos portadores encarte com propaganda eleitoral, carta, manual de instruções de eletrodoméstico e Bíblia, tendo em vista que grande parte dos respondentes apresentou respostas no nível II, o que denota um desconhecimento da função desses portadores no meio social. Este pode ter sido ocasionado pelo pouco contato (ou pelo contato pouco significativo) dos respondentes com práticas sociais de leitura e escrita que envolvessem tais portadores e que, conseqüentemente, revela uma concepção de leitura e escrita desprovida da função social que vise a comunicação. No caso específico do portador Bíblia, percebeu-se um apelo constante ao componente religioso, visto que os sujeitos que pontuavam a função comunicativo-social deste portador enfatizavam sua participação (presente ou passada) em algum tipo de manifestação de caráter religioso. O que termina por corroborar a ideia de que a exposição de sujeitos a práticas sociais de leitura e escrita promove a construção de concepções mais funcionais da linguagem escrita (Kleiman, 1995).

Na atribuição de usos e funções aos portadores de texto prototípicos da escola, observou-se diferenças significativas no desempenho dos sujeitos quanto ao dicionário, ao livro didático de português e ao livro didático de matemática, visto que houve um grande número de respostas localizadas no nível II, que demonstra um desconhecimento no que diz respeito à função sócio-comunicativa de tais portadores. Segundo Moreira (1992), esse nível de resposta se caracteriza como sendo menos evoluído, pelo fato de o sujeito não conseguir vislumbrar a função comunicativo-social do portador e por salientar a pouca familiaridade

com esses objetos que fazem parte do mundo letrado e que auxiliam na percepção de usos mais funcionais da escrita.

Desse modo, infere-se que as atividades a que esses estudantes têm sido expostos caracterizam-se como atividades com um fim em si mesmas e sem significado, o que demonstra que a população da EJA aqui investigada não tem tido, de modo efetivo, o acesso ao letramento nesse contexto educativo.

A EJA, como agência de letramento, tem agido no contexto atual de modo a considerar apenas a codificação/decodificação de signos, o que dificulta o desenvolvimento de compreensões mais funcionais e complexas sobre os textos e contrasta com o conhecimento adquirido em outras agências de letramento (Kleiman, 1995). Por esse motivo, há um choque entre a ideologia da escola, que elege como primazia a alfabetização, e a sociedade que demanda usos da língua cada vez mais elaborados e funcionais: o estudante nesse contexto tende a considerar a escola como descontextualizada e sem nenhuma função social, concebendo-a como desprestigiada e sem importância visível.

Por fim, na Tarefa 3, que aborda gêneros textuais, observou-se um bom desempenho por parte dos sujeitos que apresentaram na grande maioria respostas no nível III tanto na nomeação dos gêneros textuais propostos, quanto nos critérios utilizados para tal nomeação. Tal resultado, segundo Albuquerque e Spinillo (1997), revela que os sujeitos pesquisados são altamente competentes no conhecimento de textos e no domínio de diversos estilos textuais presentes no social, o que revela um avançado nível de desenvolvimento intelectual se considerado tais habilidades como de natureza cognitiva, linguística e sócio-comunicativa.

Segundo esses autores, essas habilidades dizem respeito à consciência metatextual que tem como foco de investigação a compreensão de textos, sendo condizente com a capacidade de identificar se houve algum nível de compreensão do texto e estar voltado ao processo de ajustes quando não houver o estabelecimento dessa compreensão, e também diz respeito à habilidade de reflexão sobre a estrutura de textos de diferentes gêneros.

Assim, no desenvolvimento de habilidades intelectuais mais elaboradas e ditas do discurso letrado os gêneros textuais se apresentam como instrumentos eficazes no processo de apropriação e uso da linguagem escrita (Albuquerque & Spinillo, 1997). Tal processo é constituído por etapas que vão desde os primeiros contatos com gêneros textuais mais simples até a manipulação e compreensão de gêneros mais elaborados, o que permitirá a construção de competências e usos cada vez mais letrados que terminem por consolidar habilidades intelectuais mais complexas, que se caracterizem por um alto nível de abstração e por demonstrarem caráter qualitativamente mais evoluído.

Considerações Finais

O estudo do letramento tem sido de extrema valia no que tange ao entendimento de como se dá a aquisição da leitura e escrita e a compreensão de seus respectivos usos e funções. Destarte, a presente pesquisa serviu como instrumento para mapeamento e revisão das práticas de ensino que têm sido adotadas pela escola, tendo em vista que esta se constitui como a agência formal de letramento socialmente instituída. Sendo assim, deve haver uma preocupação por parte da escola em considerar o conhecimento prévio do estudante (Schliemann, Carraher & Carraher, 2006), pautando-se nele com vistas a construção de habilidades intelectuais ditas do discurso letrado. Ou seja, a escola deve auxiliar no processo de construção de conhecimento que, segundo Vygotsky (1998), vai desde os conhecimentos cotidianos aos conhecimentos ditos científicos, considerando o caráter complementar destes.

As práticas de ensino da língua escrita se mostram produtivas quando são circunscritas por conhecimentos significativos e necessários à atuação dos sujeitos no meio social em que estão inseridos. No entanto, a eficiência dessas práticas depende de um planejamento didático mais contextualizado, comprometido e que esteja voltado ao desenvolvimento de modelos de letramento mais funcionais; sendo necessário frisar que os educadores deverão estar cientes

de que não existem níveis de funcionalidade da escrita que sejam iguais para todos os estudantes, pelo fato destes apresentarem diferenças a nível individual até mesmo no modo de aprendizagem que apresentam nos contextos educativos vivenciados por eles.

Como limitações da pesquisa, tem-se o tamanho da amostra (que poderia dar margem a uma análise de caráter paramétrico, tornando-a mais robusta) e a qualidade das tarefas para avaliar habilidades metalinguísticas, pois estas, muitas vezes, apresentavam um conteúdo pouco atrativo, não suscitando o engajamento do sujeito na atividade. Tais limitações podem ser superadas em outras pesquisas que possam abarcar uma amostra mais significativa e que apresentem tarefas com conteúdos mais condizentes com os interesses dos participantes.

Por fim, a presente pesquisa aponta diversas direções no que diz respeito a pesquisas futuras, que investiguem a repercussão dos tipos de práticas de ensino sobre o fenômeno do letramento e a influência de agências de letramento (tais como, a religião) na construção de diferentes modos de “ser letrado”.

Referências

- Albuquerque, E. B. C. de & Spinillo, A. G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de textos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (3), 329-338.
- Arroyo, M. (2006). Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In M. A. Giovanetti, N. L. Gomes & L. Soares (Orgs.), *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (pp.19-50). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Barros, M. T. de A. (2008). *Letramento, conhecimento sobre textos e educação infantil*. Dissertação de Mestrado; orientação Dr^a. Alina Galvão Spinillo, Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco-UFPE.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Brasil (2000). Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de Julho de 2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos – EJA*. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação e jovens e adultos. Brasília, DF.
- Calado, A. J. F. (2001). Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. In M. N. dos S. Lima & A. Rosas (Orgs.), *Paulo Freire: Quando as Idéias e os Afetos se Cruzam* (pp. 35-69). Recife, ed. Universitária UFPE/Prefeitura da Cidade do Recife.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. B. Kleiman (Org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp. 15-61). Campinas: Mercado de letras.
- Marcuschi, L. A. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio; A. R. Machado & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais e ensino* (pp. 19-38). Rio de Janeiro: Lucerna.
- Moreira, N. C. R. (1992). Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In M. A. Kato (Org.), *A concepção da escrita pela criança* (pp. 15-52). Campinas: Pontes.
- Pacífico, S. M. R.; Romão, L. M. S. (2007). Da cartilha ao e-mail e à peça publicitária: os portadores de texto marcando a inclusão/exclusão do sujeito na escrita. *Linguagem em (dis) curso, Tubarão*, 7 (2), 313-325.
- Patto, M. H. S. (1990). *A Produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Ratto, I. (1995). Ação Política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In Kleiman, A. B. (Org.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. (pp.). Campinas: Mercado de letras.

- Santos, M. A. M. T. (2007). *A produção do sucesso na educação de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado, Pós-graduação em Educação –Universidade de Brasília, Brasília.
- Schliemann, A. N.; Carraher, D. W.; Carraher, T. N. (2006). *Na Vida Dez, Na Escola Zero*. 14 ed. São Paulo: Cortez.
- Soares, M. (1998). *Letramento: um tema de três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Spinillo, A. G.; Albuquerque, E. B. C. de; Silva, M. E. L. e (1996). “Para que Serve Ler e Escrever?” O Depoimento de Alunos e Professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 77 (187), 443-476.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tfouni, L. V. (2006). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes.