

A PROMOÇÃO DO ALFABETISMO EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INDICAÇÕES PARA A PESQUISA

Vera Masagão Ribeiro

A emergência do problema

Com a crescente expansão dos sistemas de ensino fundamental que ocorreu no Brasil especialmente a partir dos anos 70, os índices de analfabetismo absoluto da população jovem e adulta vieram diminuindo consideravelmente. Por outro lado, a própria expansão dos sistemas educativos aliada à crescente complexidade da estrutura social fizeram com que o problema do analfabetismo passasse a integrar um campo mais amplo de problematização teórica e prática que abarca níveis mais elevados de habilidades de leitura e escrita, além da relação de tais habilidades com diferentes práticas culturais.

Essa ampliação da temática ocorreu inicialmente graças ao emprego do termo “analfabetismo funcional”, disseminado pela UNESCO desde o ano de 1958 (Soares, 1992). Esse conceito se refere à condição das pessoas que têm um nível rudimentar de conhecimento da linguagem escrita não suficiente para enfrentar as exigências impostas por seu contexto de vivência. Nos últimos anos, também se disseminou no ambiente acadêmico e pedagógico os termos “alfabetismo” ou “letramento”, que correspondem ao *literacy* do inglês e exprimem uma ampliação da noção de alfabetização. Essa reconceituação dissemina-se no Brasil, em parte, por influência dos países desenvolvidos, onde a preocupação com o analfabetismo já há mais tempo havia cedido lugar à postulação da necessidade de ampliar as capacidades de leitura e escrita da população em geral, atualizando-as em relação às exigências de inovações da tecnologia e dos sistemas organizacionais (OECD, 1995). O que é mais importante considerar, entretanto, é que essa nova conceituação do alfabetismo expressa uma visão bem mais complexa do fenômeno, tecida a partir de estudos realizados em várias disciplinas. O conceito de alfabetismo integra tanto a dimensão psicológica, relativa ao domínio de certas habilidades cognitivas, quanto a dimensão sociológica, relativa às práticas sociais de uso da escrita e às ideologias de que se investem. Em ambas as dimensões, o fenômeno assume um caráter multifacetado. Do ponto de vista do indivíduo, já não é tão simples estabelecer uma única linha de corte entre o que é ser ou não alfabetizado. A pesquisa sobre a psicogênese da escrita mostrou

que indivíduos que vivem em culturas letradas constróem espontaneamente conhecimentos sobre a escrita antes mesmo de receber instrução sistemática ou dominar a decodificação das letras (Ferreiro,1983). Por outro lado, um uso proficiente da linguagem escrita para enfrentar situações reais pode envolver muito mais que a capacidade de identificar informações simples em textos curtos, pode implicar a mobilização de redes de conhecimentos prévios mais ou menos amplas, além da capacidade de estabelecer relações lógicas complexas, realizar inferências etc. Do ponto de vista sociológico, o paradigma das práticas de alfabetismo escolarizadas e dominantes nas sociedades modernas também não pode mais ser tido como única referência, já que inúmeros estudos históricos e etnográficos, revelam que há diversas práticas sociais em que a linguagem escrita pode estar envolvida com significados e conseqüências também variadas (Street, 1984; , Heath, 1996).

Ainda que nos últimos anos se tenha avançado muito na compreensão do fenômeno do alfabetismo e em propostas pedagógicas para o ensino da linguagem escrita, há muito o que se conhecer a respeito, especialmente no campo da educação de jovens e adultos. É unânime o reconhecimento de que a escolarização é fator crucial na promoção de habilidades e comportamentos relacionados ao alfabetismo, entretanto, há escassas evidências disponíveis que confirmem que tal postulado também é válido quando os sujeitos da escolarização são jovens e adultos trabalhadores excluídos dos sistemas de ensino regular na infância e, posteriormente, também excluídos de contextos profissionais e culturais que favoreceriam práticas de leitura e escrita. Constitui-se assim um problema de pesquisa de grande relevância: conhecer os efeitos que programas educativos podem ter sobre as condições de alfabetismo de jovens e adultos, ou, em outras palavras, como a aquisição ou aperfeiçoamento de habilidades de leitura e escrita na idade adulta modificam viabilizam o acesso a práticas mais variadas de alfabetismo. Muitos dos responsáveis pela definição de políticas educacionais no Brasil e em outros países latino-americanos justificam a falta de investimento em programas de educação inicial para jovens e adultos pela dificuldade de avaliar a eficácia de tais programas. Isso reitera a importância de se estudar o problema com sólidas bases teóricas e empíricas.

O principal desafio que se coloca nesse campo de estudos é o desenvolvimento de uma metodologia de avaliação que corresponda a uma concepção ampla do alfabetismo,

abarcando suas dimensões individual e social. Além de medidas sobre a capacidade de processar informação escrita adquirida pelos indivíduos ao longo dos programas educativos, seria necessário verificar também mudanças de atitudes em relação ao uso da linguagem escrita no âmbito da inserção social e profissional. Tal abordagem implica necessariamente numa perspectiva de avaliação educacional que compreenda fatores do contexto externo e interno à sala de aula. A atenção do pesquisador deveria estar voltada a um conjunto amplo de questões. As práticas de alfabetização e educação básica de jovens e adultos podem efetivamente impactar suas condições de alfabetismo? Em que domínios atitudinais tais mudanças podem ser identificadas? Que condições extra-escolares favorecem as mudanças nas condições de alfabetismo dos estudantes? A presença de que materiais escritos influem positivamente na produção dessas mudanças? Quais aspectos da conduta do educador na sala de aula têm efeitos positivos no desenvolvimento dos estudantes?

Jovens e adultos com baixo grau de alfabetismo

Em 1997, finalizou-se um estudo na cidade de São Paulo, cujo objetivo foi precisar com fundamentos empíricos o significado do conceito de analfabetismo funcional para um contexto urbano latino-americano (Ribeiro, 1999). Focalizando a população jovem e adulta, por meio de amostra representativa da população paulistana de 15 a 54 anos de idade, o estudo abarcou a aplicação de testes de leitura, levantamento de informações sobre as práticas de alfabetismo correntes, além de representações e valores associados a essas práticas. Constatou-se nesse estudo que, além dos 7,4% dessa população que se encontra na condição tradicionalmente reconhecida como analfabetismo absoluto, há uma expressiva parcela de 25,5% que se pode caracterizar como analfabetos funcionais, confrontando seu baixo nível de compreensão do texto escrito com os limitados usos que fazem dessas habilidades em sua vida diária. Com relação aos 67,1% que demonstraram possuir pelo menos um nível básico de compreensão da leitura, observou-se ainda que apenas os que atingem níveis mais altos da habilidade (aproximadamente a metade desse último grupo) fazem um uso mais intenso e diversificado da linguagem escrita, por exemplo, lêem jornais periodicamente ou utilizam meios escritos para aprender novos corpos de conhecimento ou planejar atividades complexas.

Os resultados dessa pesquisa confirmaram a magnitude da demanda por programas variados de educação de jovens e adultos, que possam tanto saldar o déficit educacional dessa população (41% da amostra não tinha a escolaridade obrigatória completa) como garantir-lhe ao longo da vida oportunidades de desenvolvimento cultural e profissional associados à manutenção e ampliação das habilidades relacionadas ao alfabetismo. A partir dos dados coletados, também foi possível extrair um conjunto de indicações pedagógicas para a educação básica em geral e especificamente para a educação de jovens e adultos. Entre essas indicações, encontra-se a de que os programas educativos que tem a alfabetização como conteúdo importante devem ocupar-se não apenas de desenvolver habilidades de processar informação a partir de diversos tipos de texto mas também de promover atitudes favoráveis à leitura como veículo de aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento cultural. Entre os sujeitos que constituíram subamostra submetida a entrevistas profundidade, constatou-se que a disposição para utilizar a linguagem escrita em diversas situações depende não somente de capacidade de compreensão como também da familiaridade com materiais escritos diversos e dos juízos sobre sua funcionalidade e qualidade. Constatou-se ainda que as lembranças associadas à experiência escolar pregressa são extremamente significativas na conformação das representações dos sujeitos sobre a funcionalidade da linguagem escrita e suas possibilidades de incorporá-la na vida diária.

Os sujeitos com os graus mais baixos de alfabetismo, todos eles de origem rural, sempre evocam a escola como única referência de práticas letradas, normalmente associadas a exercícios penosos de memorização de letras e sílabas e situações humilhantes de exposição pública das próprias incapacidades. Já as pessoas com níveis mais altos, ao evocarem suas primeiras experiências com a escrita, referem-se a situações significativas no contexto familiar e escolar, especialmente à leitura de histórias. O mais interessante é que justamente essas pessoas com níveis mais baixos de alfabetismo, ao expressarem seus julgamentos sobre a escola atual, lamentam-se pelo fato de que ela já não impõem o mesmo tipo de disciplina; tais pessoas tendem a incorporar uma concepção da alfabetização como valor moral, reproduzindo a ideologia que presidiu a disseminação da alfabetização escolar no início da revolução industrial (Graff, 1995) ou mesmo práticas mais ancestrais de aprendizagem da escrita como parte da iniciação religiosa (Goody, 1987). De fato, em sociedades predominantemente orais, onde os usos da linguagem escritas são muito restritos e

especializados, a aprendizagem desse código pode ser particularmente árdua e prestar-se como exercício de provação do caráter. Certamente, o esforço que tiveram que fazer, no início do século XIX, as primeiras gerações de jovens de extração operária submetidos a uma prática escolar diametralmente oposta às pautas de socialização dominantes nos espaços da família e da comunidade favoreceu a implantação de uma ideologia que identificou a alfabetização com um valor moral ao qual os operários só poderiam aceder submetendo-se à disciplina da escola e, posteriormente, da fábrica (COOK-GUMPERZ, 1991). Certamente, esforço equivalente teve que ser feito por jovens e adultos de origem rural que vivem atualmente numa metrópole como São Paulo, com espaços restritos de participação, valendo-se exclusivamente da linguagem oral para fazer frente a suas necessidades de expressão, informação e aprendizagem e identificando o não domínio da leitura e da escrita como aspecto crucial de sua situação de exclusão social.

Curiosamente, num grupo de entrevistados que se encontrava numa situação intermediária com relação ao domínio da leitura e da escrita, que para efeito de análise foi identificado como tendo um grau médio-baixo de alfabetismo, a visão sobre o sentido da alfabetização escolar é significativamente diferente. Apesar de também serem originárias de famílias não alfabetizadas e terem sofrido experiências acidentadas de escolarização, essas pessoas de alguma forma conseguiram apropriar-se da linguagem escrita, fazendo dela usos não imediatamente relacionados a fins pragmáticos. As práticas de alfabetismo características desse grupo relacionam-se à expressão da subjetividade e à intersubjetividade: escrevem cartas para parentes e amigos, mantêm diários pessoais e, eventualmente, lêem livros religiosos ou de auto-ajuda com o objetivo de confirmação da fé, evocação de sentimentos ou reflexão sobre as próprias vivências. Essas pessoas não utilizam a escrita com outros fins como aprender, buscar informações ou planejar e controlar procedimentos complexos, tal como fazem as pessoas com níveis mais altos de escolarização, que ocupavam postos de trabalho mais qualificados. Entretanto mesmo uma participação restrita na cultura letrada favoreceu um julgamento mais instrumental e modernizante com relação à educação escolar. Ao avaliarem a escola de seus filhos, essas pessoas com grau médio-baixo de alfabetismo expressam a crença de que a aprendizagem da escrita possa ocorrer como processo natural; elas valorizam procedimentos pedagógicos baseados em jogos e nos interesses das crianças e criticam a rigorosa disciplina e as

humilhações a que foram submetidos na escola que freqüentaram na infância. Certamente, o abandono do velho preceito de que "la letra com la sangre entra" em prol da aceitação de que a linguagem escrita possa ser adquirida de modo menos penoso, graças a imersão em ambientes letrados sob a condução de um leitor mais experiente, é indício de que esse grupo de pessoas já se sente partícipe de uma cultura escrita, conformando o que poderíamos chamar de um alfabetismo popular.

Por outro lado, observa-se que a limitação dos usos que esse grupo com grau médio-baixo de alfabetismo faz da linguagem, escrita e mesmo o nível de desempenho que demonstram no teste está menos associado a uma incapacidade de decodificar a palavra escrita do que a uma certa atitude com relação à própria leitura, vista predominantemente como oportunidade de evocação dos próprios conhecimentos e não como instrumento de construção de novos saberes. É notável que, nesse grupo, a observação ainda é uma estratégia de aprendizagem francamente mais valorizada do que a instrução verbal, oral ou escrita. Também como fontes de informação, os meios escritos são vistos como menos confiáveis do que as pessoas do círculo imediato ou que os meios de comunicação audiovisuais. Diversas pessoas desse grupo afirmam que os noticiários da TV são mais confiáveis que os da imprensa escrita. Ao longo da entrevista, percebe-se que tal julgamento baseia-se em referências concretas: enquanto conhecem vários noticiários de rádio e TV com qualidade variada, tomam como referência da imprensa escrita apenas os jornais mais populares, com perfil editorial francamente sensacionalista. Também o julgamento negativo que alguns entrevistados emitem com relação às pessoas que habitualmente lêem revistas ou livros baseia-se num preconceito formado com base numa literatura de baixa categoria, única a que têm efetivamente acesso.

As atitudes desse grupo com relação à leitura são particularmente eloqüentes na indicação do quanto é crucial, na análise do fenômeno do alfabetismo, considerar não apenas as habilidades de decodificação dos indivíduos mas também suas atitudes em relação às possibilidades de utilização de tais habilidades. Essas pessoas com grau médio-baixo, tendo adquirido alguma vez a habilidade de decodificar as letras, puderam mantê-la ao longo da vida exercitando-a com fins relacionadas à expressão da subjetividade. Entretanto, sem a oportunidade de vivenciar outras práticas de alfabetismo voltadas à construção de novos conhecimentos ou ao planejamento e controle da própria atividade ou

da atividade de grupos, essas pessoas não acedem às práticas de alfabetismo dominantes, mais prestigiadas e funcionais, especialmente no que se refere ao mundo do trabalho. Enquanto o percentual de participação em cursos das pessoas com níveis baixos de alfabetismo ficou em torno de 20%, entre pessoas com níveis mais altos ficou em torno de 70% (Ribeiro, 1997)

Em termos atitudinais, a marca distintiva das pessoas com graus mais altos de alfabetismo é precisamente sua percepção da necessidade de aprendizagem e aperfeiçoamento como uma constante em suas vidas, necessidade que procuram responder através de estratégias variadas que incluem a comunicação face a face com pessoas de fora do círculo familiar, a leitura periódica de jornais, revistas e livros assim como a assistência a cursos, seminários, palestras ou outras oportunidades mais formais de aprendizagem. A esse respeito, o que se pode observar é a confirmação do que Flecha (1996) chamou de efeito desnivelador da educação, pois, quanto mais alto o grau de escolaridade da pessoa e seu domínio dos instrumentos da cultura letrada, maior o interesse e o acesso a oportunidades de educação continuada que, por sua vez, favorecem ainda mais o desenvolvimento das habilidades de alfabetismo.

Perspectivas e limites na tradição pedagógica da educação de adultos

Os dados coletados junto a esses jovens e adultos paulistanos confirmam a hipótese de que atitudes e valores relacionados aos usos da leitura e escrita estão profundamente relacionadas com as habilidades de compreensão do texto escrito. Confirmam, portanto, a hipótese de que intervenções pedagógicas visando o desenvolvimento do alfabetismo devem ocupar-se das dimensões atitudinais tanto quanto dos aspectos cognitivos relacionados ao aprendizado da linguagem escrita. O velho debate sobre a eficácia dos métodos de alfabetização ganha uma nova dimensão: em décadas passadas, quanto a atenção estava voltada para o ensino da decodificação das letras, a indicação mais consistente a que puderam chegar, no conjunto, as inúmeras pesquisas sobre o tema é a de que com qualquer método de ensino essa aprendizagem pode se realizar (). Quando, entretanto, o foco é o desenvolvimento de atitudes favoráveis ao uso da linguagem escrita para diversos fins, interesse pelo desenvolvimento cultural e pela educação continuada, o problema deve ser redefinido em termos de qual metodologia de ensino favorece não

apenas a dimensão cognitiva mas também a atitudinal. Sarabía (1992), com base em ampla revisão bibliográfica sobre a aprendizagem de atitudes, entende que a aquisição de conteúdos atitudinais exige a vivência de situações reais, que mobilizem dimensões cognitivas e afetivas, de modo sedimentar disposições para atuar de forma semelhante em situações futuras. Nessa perspectiva, o que a prática pedagógica deve almejar é a criação de oportunidades de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram funções sociais e psicológicas reais. De fato, trata-se de mudar a concepção que o jovem ou o adulto já tem da dimensão cultural das práticas de alfabetismo e de si mesmo com sujeito da aprendizagem, da construção e transmissão do conhecimento.

Na tradição pedagógica da educação de adultos conta-se com um importante acúmulo no que se refere à valorização das aprendizagens atitudinais, principalmente pela influência do paradigma da educação popular e da obra de Paulo Freire especialmente. Numa perspectiva político-filosófica, Freire seguidamente enfatizou a importância de associar o aprendizado da leitura e da escrita com uma revisão profunda nos modos de conceber o mundo e nas disposições dos jovens e adultos para tomar nas mãos o próprio destino, sintetizando tais princípios em categorias tais como conscientização e emancipação (Gajardo,1994). Inúmeros estudos empíricos influenciados direta ou indiretamente por essa perspectiva foram capazes de evidenciar efeitos de práticas educativas com adultos que vão muito além da mera aquisição de ferramentas da cultura letrada, implicando mudanças mais amplas nas disposições dos educandos, especialmente as relacionadas à auto-estima, à autoconfiança e ampliação da visão de mundo.

Outros autores influentes no campo da educação de adultos, a partir de outras perspectivas, também enfatizam aspectos atitudinais dos processos de aprendizagem. É o caso, por exemplo, do norte-americano Jack Mezirow, que partindo de num estudo de mulheres adultas que retornaram à escola, desenvolveu uma teoria que estabeleceu um campo de estudos com relativa influência em seu país nas duas últimas décadas (Taylor, 1998). Com base na epistemologia de Habermas, Mezirow construiu um esquema interpretativo em torno do conceito de aprendizagem transformativa, que designa processos de revisão do sentido da própria experiência visando reorientar a ação futura. Trata-se de uma teoria que visa explicar mudanças em estruturas de significado envolvidas tanto na aprendizagem de habilidades relacionadas à resolução de problemas práticos - incluídas no

terreno da chamada ação instrumental -, quanto na aprendizagem de valores, ideais, sentimentos e julgamentos morais - relacionados ao terreno da ação comunicativa, segundo a epistemologia de Habermas. Para Mazirow, o resultado da aprendizagem transformativa é uma mudança de perspectiva, a consciência de que nossas pressuposições anteriores estavam limitando nossa compreensão do mundo, a construção de esquemas interpretativos mais inclusivos e a predisposição para agir de acordo com essa nova compreensão.

Numa revisão de estudos empíricos realizados a partir da teoria de Mazirow, Taylor (1998) identifica um rol de condições pedagógicas que promovem a aprendizagem transformativa, entre elas a criação de relações grupais de confiança, métodos centrados na aprendizagem, dominância de atividades que favorecem a autonomia, a participação e a colaboração, a exploração de pontos de vista alternativos, a problematização e a reflexão crítica. Como se pode constatar, são orientações pedagógicas bastante concordes com a perspectiva freireana de educação dialógica, que visa provocar no educando o reconhecimento de si mesmo como sujeito, a visão crítica sobre as estruturas sociais e o engajamento ativo uma prática emancipatória.

Encontramos assim, no campo da educação de adultos, um conjunto importante de referências teóricas que emolduram propostas pedagógicas voltadas à aprendizagem de atitudes e à transformação da visão de mundo dos educandos em sentido amplo. Entretanto, é muito mais esparsa a produção teórica que focaliza o significado desse tipo de aprendizagem referida especificamente ao alfabetismo. Mesmo tendo Paulo Freire tomado práticas de alfabetização de adultos como base para suas reflexões filosóficas, ele investiu principalmente no sentido metafórico das conexões entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, deixando aberto um campo fértil de pesquisa teórica e empírica em torno do tema.

A especificidade das aprendizagens atitudinais relacionadas ao alfabetismo.

Bastante sugestivos nessa linha de investigação são os estudos que focalizam aspectos metacognitivos relacionados alfabetismo. O conceito de metacognição aplicado a esse campo refere-se ao conhecimento reflexivo que o sujeito mobiliza em atividades de leitura e escrita: inclui uma avaliação das próprias habilidades e a consciência das estratégias mais apropriadas para enfrentar tarefas específicas. Nessa dimensão reflexiva da atividade reside a possibilidade do sujeito planejar e monitorar sua atividade, realizando

correções de percurso quando as metas de compreensão ou comunicação ficam comprometidas. Retomar um passagem mais complexa, anotar tópicos temáticos ou sublinhar frases significativas são algumas estratégias de autocontrole relacionadas à compreensão, memorização ou aprendizagem por meio da leitura, enquanto a reedição sucessiva de uma produção é o mecanismo básico de controle e aperfeiçoamento da escrita (Paris & Parecki, 1993).

Os mesmos autores consideram ainda que concepções sobre o que é ler e escrever e a motivação para enfrentar tarefas de leitura e escrita constituem áreas importantes relacionadas à metacognição. Segundo eles, há muitos adultos que acreditam que o bom leitor é aquele que lê rapidamente em voz alta ou que tal habilidade é adquirida por meio do exercício repetitivo e da memorização; ao participarem de programas de alfabetização que não venham de encontro a essas crenças, tais adultos podem vir a ter dificuldades. Focalizando crianças marroquinas, também Wagner (1993) encontra correlação entre concepções sobre o que é ser um bom leitor e o desenvolvimento posterior das habilidades de alfabetismo; crianças que atingem níveis mais altos de habilidades são aquelas que identificam a leitura como prática individual silenciosa visando a obtenção do significado e não as que a identificam com prática de recitação visando a memorização.

Na pesquisa realizada com jovens e adultos em São Paulo, se pôde também constatar como as concepções do sujeito sobre o que é ler e escrever influenciam seu desempenho no teste. A uma subamostra de sujeitos que participaram de etapa qualitativa dessa pesquisa, foi solicitado que lessem uma matéria no jornal e respondessem a algumas questões oralmente, em diálogo com a entrevistadora. As pessoas com graus mais baixos de alfabetismo preferiram ler o texto em voz alta mesmo depois de alertadas de que isso não era necessário. Depois de terminada a leitura, não mais retomavam o texto para buscar uma informação específica que respondesse às perguntas da entrevistadora. No diálogo, tendiam a utilizar a informação textual apenas como motivação para expressar as próprias opiniões, sem preocupar-se em distinguir a informação textual da extra-textual. Finalmente, quando perguntados se haviam aprendido algo com o texto, esses sujeitos preferiam afirmar que já dominavam o assunto sem identificar novas informações. Os leitores mais proficientes, antes mesmo de qualquer sugestão a respeito, liam o texto em voz baixa e, ao responder as perguntas propostas, retomavam-no para consulta, localizando informações que não

puderam memorizar na primeira leitura. Nesses leitores já se manifesta uma preocupação mais constante em distinguir a informação textual de seus conhecimentos prévios, além da capacidade de identificar o que no texto é informação nova, e, portanto, tópico de aprendizagem.

O campo das atitudes relacionadas ao alfabetismo não se limita, entretanto, a esses aspectos metacognitivos relacionado a estratégias de leitura e escrita, a que poderíamos chamar de atitudes em relação ao texto escrito propriamente. Uma visão mais compreensiva do problema exige que se considere também atitudes relacionadas a práticas culturais onde o alfabetismo tem incidência. Por exemplo, na pesquisa sobre o alfabetismo de jovens e adultos em São Paulo, foi possível definir quatro domínios atitudinais onde o maior ou menor domínio da escrita representa um diferencial relativo às estratégias selecionadas pelos sujeitos para a resolução de problemas práticos. Já se mencionou como o comportamento de pessoas com graus mais baixos e altos de alfabetismo se diferencia em alguns desses domínios. A descrição mais sistemática desses domínios atitudinais, entretanto, é útil quando se pretende ampliar o espectro de questões à que a prática pedagógica da alfabetização deve remeter-se

Um primeiro domínio atitudinal no qual o alfabetismo incide é o da expressão da subjetividade, relativo aos usos não pragmáticos da linguagem escrita, a leitura de livros de ficção e livros religiosos, aliada à escrita de diários e cartas pessoais. Este é o primeiro domínio ao que se referem os entrevistados quando perguntados sobre seus hábitos de leitura e escrita, especialmente quando têm níveis mais baixos de alfabetismo. É um domínio em que as referências dos sujeitos investem-se de forte componente afetivo. Mesmo as pessoas com alto grau de alfabetismo identificam esse domínio como aquele no qual brotaram suas primeiras motivações relacionadas à aprendizagem da escrita.

O segundo domínio é o que se relaciona à busca de informação, seja para resolver problemas práticos seja para manter-se atualizado sobre o que ocorre no país e no mundo. Nesse domínio, percebe-se também que as motivações dos sujeitos também estão intimamente relacionadas com interesses intersubjetivos; em grande medida, o que induz as pessoas a buscar informação é principalmente a necessidade ou vontade de transmiti-la para alguém, ter assunto para conversar ou melhorar sua capacidade expressiva. Com relação a esse domínio, pode-se constatar também que a decisão por buscar informação em fontes

escritas está fortemente condicionada pelo julgamento que os jovens e adultos fazem quanto a fidedignidade dos veículos escritos, julgamento que, na maioria dos casos, é feito a partir de uma amostra muito restrita de suportes de texto conhecidos.

Outro domínio em que o alfabetismo incide é aquele relacionado a tarefas de planejamento e monitoramento, especialmente no domínio do trabalho, referido a tarefas de organização e controle. As pessoas que são responsáveis por planejar ou controlar atividades complexas, especialmente as que envolvem trabalho coletivo, tendem a utilizar a escrita com frequência para esse fim, demonstrando na maior parte dos casos capacidade de síntese e objetividade. Ainda que numericamente menos expressivos, alguns sujeitos mencionam também a utilização da escrita para fins de planejamento e monitoramento em atividades desenvolvidas no âmbito da participação social comunitária.

Finalmente, o quarto domínio atitudinal relacionado ao alfabetismo é o da aprendizagem. Como já mencionado, apenas as pessoas com níveis mais altos de habilidade orientam-se no sentido de utilizar meios escritos para aprender, possivelmente porque a aprendizagem é uma prática que exige um alto grau de controle de estratégias de leitura. Para aprender, o leitor precisa avaliar com precisão quais são as lacunas de conhecimento que precisa preencher, que níveis de tarefas podem ser abarcadas num determinado estágio do processo e, além disso, identificar índices de onde informações relevantes podem ser encontradas. Estratégias pontuais relacionadas à metacognição estão, portanto, assentadas em atitudes mais amplas, que dizem respeito às próprias teorias dos sujeitos com relação ao valor e a funcionalidade da escrita, sobre si mesmo como aprendizes e, de forma mais geral, como partícipes de uma dada cultura.

Indicações quanto a prática pedagógica e a avaliação

Quer se considere prioritariamente a aprendizagem de atitudes com relação ao próprio texto ou atitudes relativas a domínios práticos onde o alfabetismo tem incidência, é inevitável reconhecer a maior adequação das propostas pedagógicas que privilegiam a construção do significado e não os mecanismos de decodificação de letras. Ao enfrentar tarefas significativas de leitura e escrita, os sujeitos podem experimentar estratégias diversas e refletir sobre sua eficácia em cada situação. A intervenção do educador, no sentido de auxiliar a tomada de consciência sobre os processos cognitivos e motivacionais

envolvidos na aprendizagem, também se destaca como aspecto essencial. Tomando como referência estudos empíricos realizados junto a crianças e jovens, Paris e Parecky (1993) afirmam que a metacognição relacionada ao alfabetismo pode ser desenvolvida mediante instrução adequada. O incentivo ao diálogo sobre tarefas de leitura e escrita é a proposta pedagógica mais efetiva nesse sentido, a medida que incentiva os alunos a refletirem sobre suas próprias concepções e estratégias e a compará-las com as dos demais.

Além disso, se aceitamos o postulado de que a aprendizagem de atitudes depende de vivências com algum componente afetivo, é preciso considerar a necessidade de se criar em sala de aula situações em que o acesso à linguagem escrita se faça necessário, abarcando diversos aspectos da prática sociais e de motivações individuais. Assim, a adequação da intervenção pedagógica no que se refere ao desenvolvimento de atitudes favoráveis ao uso das habilidades de alfabetismo deve depender das oportunidades que cria para que os jovens e adultos expressem sua subjetividade, engajem-se em atividades coletivas sobre as quais possam planejar e exercer controle, interessem-se por buscar novas informações e aprendizagens que ampliem sua visão de mundo e possibilidades de ação.

Muitos educadores crêm que acreditam em princípio nessa abordagem pedagógica baseada em experiências de linguagem significativas, restringem muito suas iniciativas nesse sentido quando o trabalho focaliza os níveis iniciais da aprendizagem, quando os alunos não conseguem aceder autonomamente a textos mais complexos. Entretanto, um controle muito rígido da complexidade dos materiais oferecidos pode acabar por favorecer somente a escolha de textos estereotipados que não impõem desafios cognitivos para o aprendiz. Para ampliar o leque textos e experiências de linguagem que os alunos podem vivenciar em sala de aula, o educador pode lançar mão de outras estratégias instrucionais que, além de viabilizar as experiências significativas, também favorecem o desenvolvimento da metacognição. Entre tais estratégias, destacam-se, por exemplo, a ativação de conhecimentos prévios sobre o tema antes da leitura do texto, a ajuda na decodificação das palavras, organização de esquemas e mapas conceituais após a leitura (Cooper, 1995).

Finalmente, coerente com tal abordagem pedagógica, é preciso construir metodologias de avaliação que abarquem o desenvolvimento de atitudes relacionadas ao alfabetismo e não apenas níveis de habilidade medidos por meio de provas estandardizadas,

que nos últimos anos passaram a ser empregadas no Brasil para avaliação de programas educativos. Nos Estados Unidos, país onde tais práticas avaliativas têm uma longa tradição, são inúmeras as críticas dirigidas à insuficiência de tais instrumentos para abarcar os complexos processos cognitivos e motivacionais envolvidos na aprendizagem da escrita. Muitos autores criticam também o efeito pernicioso que tal tipo de teste pode ter ao condicionar a prática pedagógica dos professores, que passariam a ensinar exclusivamente aquilo que os testes exigem. Os testes estariam induzindo práticas pedagógicas que se concentram em pequenos subconjuntos de habilidades aplicadas a fragmentos de texto fora de contextos significativos. Também do ponto de vista da pesquisa educacional e de sua relação com as políticas educacionais, é fundamental que se possa contar com informações consistentes sobre os efeitos de programas de alfabetização e educação básica de jovens e adultos, abarcando tanto as conquistas cognitivas quanto as atitudinais. Os estudos nesse campo deveriam interessar-se pelo impactos mais imediatos dos programas educativos, assim como do problema da retenção das habilidades ao longo da vida, assunto de mais alta relevância do ponto de vista da política e da economia da educação, sobre o qual há muito pouco acúmulo de informação empírica (Wagner,1993). Essa tarefa exige investimento na criação de novas metodologias de pesquisa em que possam ser confrontados dados etnográficos relativos a práticas culturais diversas com informação sobre habilidades cognitivas complexas relacionadas a contextos práticos específicos.

BIBLIOGRAFIA

- SOARES, Magda B. *Literacy assessment and its implication for statistical measurement*. Paris:Unesco, 1992.
- OECD – Organization for Economic Co-operation and Development. *Literacy, economy and society: Results of the first Internacional Adult Literacy Survey*. Paris: OECD, 1995.
- FERREIRO, Emilia. *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. México: IPM - Departamento de Investigaciones Educativas, 1983.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- HEATH, Shirley. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes*. Campinas, SP: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.
- GRAFF, Harvey. *Os labirintos da alfabetização: Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOODY, Jack. *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- COOK-GUMPER, J. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo funcional no município de São Paulo: Participação brasileira em projeto de pesquisa latino-americano promovido pela Unesco – Oficina Regional para Educación en América Latina y el Caribe*. São Paulo, mimeo, 1997.
- FLECHA, Ramón. *Efecto desnivelador y educación comunicativa: Educación de personas jóvenes y adultas en España*. Barcelona: Crea (mimeo), 1996.
- SARABÍA, Barbabé. “El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes”. In: COLL, César et al. *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madri: Aula XXI/Santillana, 1992.
- GAJARDO, Marcela. “La conscientización en América Latina: una revisión crítica”. In: GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez; Edusp, 1994.
- TAYLOR, Edward. *The theory and practice of transformative learning: A critical review*. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocation Education – The Ohio State University, 1998.
- PARIS, Scott & PARECKI, Andrea. *Metacognitive Aspects of Adult Literacy*. Philadelphia: National Center on Adult Literacy, 1993.
- WAGNER, Daniel. *Literacy, culture and development: Becoming literate in Marocco*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- COOPER, Eric. “Curriculum reform and testing”. In: GADSDEN, Vivian & WAGNER, Daniel. *Literacy among African-american youth: Issues in learning, teaching and schooling*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1994.