

IMPACTOS DA ESCOLARIZAÇÃO: PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO¹

Vera Masagão Ribeiro²

Mayra Patrícia Moura³

RESUMO

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa empírica que teve como objetivo avaliar em que medida jovens e adultos que freqüentam programas de alfabetização e ensino fundamental aprendem novas habilidades relacionadas à leitura e à escrita e as utilizam em sua vida cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE: letramento, escolarização, jovens e adultos

IMPACTS OF SCHOOLING: PROGRAMS OF EDUCATION FOR YOUTH AND ADULTS AND LITERACY PRACTICES

ABSTRACT

This article reports the results of empirical research that had as its objective an assessment of the extent that youth and adults that participate in literacy

and basic education classes use their new reading and writing skills in their daily lives.

KEY WORDS: literacy, schooling, youth and adults

¹ Texto apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu — MG, em outubro de 2001 (Grupo de Trabalho 18, Educação de jovens e adultos).

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, assessora de Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação

³ Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, assessora de Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação.

INTRODUÇÃO

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa conduzida junto a alunos de educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo, nos anos de 1999 e 2000, com o objetivo de determinar em que medida jovens e adultos que freqüentam programas de alfabetização e ensino fundamental aprendem novas habilidades relacionadas à leitura e à escrita e as utilizam em sua vida cotidiana.

Para tanto, investigou-se o desempenho na compreensão de textos escritos, práticas de leitura e escrita e o perfil socioeconômico e cultural de 435 alunos que freqüentavam dois programas de educação de jovens e adultos da cidade de São Paulo, diferentes quanto à estrutura e ao funcionamento.

Além de oferecer contribuições aos estudos sobre letramento, a pesquisa pretendeu desenvolver instrumentos que levassem em conta, ao mesmo tempo, a amplitude desse complexo fenômeno e a sua especificidade na educação de jovens e adultos. Uma das necessidades fundamentais na educação de jovens e adultos é identificar características, dos programas educativos e do contexto de vivência dos jovens e adultos, que favorecem a incorporação de práticas de leitura e escrita. Ao mesmo tempo, para se avaliar tais impactos, torna-se necessário desenvolver uma metodologia

de avaliação que possibilite, além de medir capacidades de processar informação escrita, verificar mudanças de atitude em relação ao uso da linguagem escrita nos âmbitos da inserção social e do trabalho.

Nessa perspectiva de avaliação, uma das principais dificuldades é a grande diversidade de conhecimentos prévios dos alunos que neles ingressam. Um maior conhecimento da condição inicial de letramento dos alunos, além de favorecer o ajuste da intenção pedagógica às suas necessidades de aprendizagem, permitiria determinar com maior precisão os avanços que podem ser atribuídos à intervenção pedagógica.

No campo das políticas públicas, a falta de investimentos em programas de educação de jovens e adultos é atribuída por muitos tomadores de decisão nas esferas governamentais à ausência dos meios para se avaliar a eficácia desses programas.

Faz-se necessário, portanto, criar os meios para se estudar com rigor o impacto da escolarização de jovens e adultos nas suas práticas de letramento, na sua inserção social e profissional.

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

É incipiente no Brasil a prática da avaliação de programas de educação de adultos com base em pesquisas abrangentes pautadas por critérios científicos. Na época em que o governo federal capitaneava iniciativas por meio do Mobral — Movimento Brasileiro de Alfabetização, empreenderam-se alguns estudos de larga escala, mas a metodologia e os critérios de análise de resultados foram muito questionados, principalmente no clima político da época. Havia, então, uma clara intenção de auto-legitimação ufanista por parte do governo militar, somada ao clima de repressão que desencorajava a investigação desinteressada e a crítica. São dignos de nota, nesse contexto, alguns estudos rigorosos promovidos pelo setor de pesquisas do Mobral, como os de Flecher⁴ e Lovisolo,⁵ realizados com dificuldades e muito pouco divulgados. De maneira geral, entretanto, os números apresentados pelo Mobral como indicadores de sucesso do programa eram abertamente contestados já no início dos anos 80.⁶

Nas duas últimas décadas, o tema da avaliação de rendimento e impacto de programas de educação de jovens e adultos esteve praticamente ausente das

pesquisas acadêmicas, como demonstra levantamento da produção da pós-graduação entre 1986 e 1998, coordenado por Haddad.⁷ No que se refere a estudos encomendados pelo próprio governo fora do âmbito acadêmico, só surgiram novidades mais recentemente, motivadas pelo Programa Alfabetização Solidária. Recobrando a iniciativa no campo da alfabetização de adultos depois de um longo período de recuo, o governo federal lançou esse Programa afirmando que uma das suas principais diferenciais em relação aos programas anteriores seria o exercício sistemático da avaliação. De fato, os relatórios avaliativos do Programa (Programa Alfabetização Solidária, 1999) reúnem dados relevantes, que ainda estão à espera de análises mais acuradas que lhes dê melhor aproveitamento para a definição de diretrizes políticas e pedagógicas.

Uma das principais limitações dos estudos avaliativos produzidos no âmbito do Alfabetização Solidária é que o programa limita-se a uma intervenção

⁴ FLECHER. O Mobral e a alfabetização: a promoção, a experiência e alguma evidências de seus resultados.

⁵ LOVISOLO. Alfabetização e seus efeitos: o *follow up* dos alunos do PAF.

⁶ PAIVA. Mobral: a falácia dos números (Um desacerto autoritário II).

⁷ HADDAD. *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998.*

alfabetizadora muito reduzida, que promove aprendizagens rudimentares e que, portanto, dificilmente conseguem produzir impactos identificáveis em termos de transformações nas condições de vida dos alunos. É justamente nesse aspecto que pretende incidir esta pesquisa, que assume uma visão ampliada de alfabetização como processo mais alongado de aquisição de habilidades de leitura e escrita, assim como de incorporação ao cotidiano de práticas letradas. Nessa perspectiva, concebe o curso de todo o ensino fundamental como processo de escolarização que garante o efetivo domínio das habilidades e práticas de letramento.

Tendo em vista que as concepções mais atualizadas sobre letramento extrapolam o domínio rudimentar das habilidades de leitura e escrita e abarcam práticas culturais diversas nas quais o uso da linguagem escrita está implicado, as dificuldades de se estabelecerem critérios avaliativos e meios de se verificar os impactos dos programas amplia-se consideravelmente. A experiência nesse campo ajuda a dimensionar as dificuldades a serem superadas, além das possíveis alternativas. Beder⁸ empreendeu um estudo qualitativo sobre o assunto, tomando como base aproximadamente 115 pesquisas sobre resultados e impactos de programas de educação básica de adultos realizados nos EUA desde os anos

60. Desse conjunto, escolheu 23 pesquisas mais confiáveis em termos de rigor científico e, partindo delas, pôde chegar a algumas generalizações quanto a evidências de impactos e resultados de programas de educação de adultos.

Algumas das conclusões a que o estudo chega são surpreendentes e servem como indicadores para se refletir sobre diretrizes para a avaliação de resultados de programas de educação de adultos. Por exemplo, em todas as pesquisas analisadas, os alunos avaliam que suas habilidades de leitura, escrita e matemática melhoraram com a participação no programa; entretanto, os resultados da aplicação de testes padronizados de leitura em alguns casos indicam progressos e em outros casos não. Beder levanta a hipótese de que os testes padronizados não medem os ganhos de habilidade que os jovens e adultos conseguem perceber em si mesmos. Apoiar-se para essa afirmação em estudos antropológicos de Heath,⁹ que mostram que certos usos da linguagem escrita frequentes nos grupos populares não desenvolvem o mesmo tipo de habilidade e atitudes perante a leitura que as desenvolvidas pelas práticas escolares.

⁸ BEDER. *The outcomes and impacts of adult literacy education in the United States.*

⁹ HEATH. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms.*

Essa diferença entre as habilidades necessárias para a leitura analítica desenvolvida na escola e medida nos testes, por um lado, e o tipo de práticas de leitura que pessoas com grau baixo de escolaridade fazem em seu cotidiano, como a de livros religiosos ou de auto-ajuda, também foi verificada em pesquisa realizada em São Paulo.¹⁰

Outra hipótese que pode explicar a divergência entre resultados observados em diversos programas é que, no campo da educação de jovens e adultos, normalmente são mal definidos os objetivos de aprendizagem esperados. Em alguns casos, os currículos podem estar voltados para aprendizagens específicas relacionadas ao contexto de trabalho ou simplesmente corresponder a recortes diversos feitos nos currículos do ensino regular. Assim, pode ocorrer que os testes padronizados estejam medindo habilidades que simplesmente não foram objeto de instrução em alguns programas e, nesses casos, não se pode dizer que tais programas não atingiram suas metas. Esse aspecto revela a importância de se associar estudos de resultados de aprendizagem dos alunos com estudos sobre o tipo de oportunidades de aprendizagem que os programas oferecem.

Mas a aquisição de habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo não são os

únicos resultados que os avaliadores norte-americanos procuraram verificar nos programas de educação de adultos em seu país. Outros aspectos freqüentemente investigados nesses estudos são: conquista de emprego, melhoria nas condições de trabalho, aumento de renda, engajamento em oportunidades de educação continuada, certificação de estudos, melhora de auto-estima e participação na educação dos filhos e na comunidade. Apesar de indicar que os estudos reúnem evidências quanto ao aumento da empregabilidade e da renda dos participantes dos programas, Beder pontua que tais relações não podem ser vistas como causais. Na verdade, há muitos outros determinantes econômicos e sociais interferindo na empregabilidade e na renda da população, para que se possa estabelecer relações lineares entre esses aspectos e a participação dos adultos em programas educativos. Por outro lado, o aumento da auto-estima e o sentimento dos participantes de que o programa colaborou para o alcance de suas metas pessoais é um resultado observado sistematicamente nos estudos revisados por Beder, o que nos leva a pensar que esse pode ser um mediador importante para outros ganhos no plano do sucesso econômico e participação social.

¹⁰ RIBEIRO. *Alfabetismo e atitudes*.

Não só os estudos avaliativos mencionados acima, mas também diversos autores que discutem questões teóricas relacionadas ao letramento desencorajam a assunção de que a aquisição de habilidades de leitura e escrita produzem por si só mudanças na consciência, nas atitudes, nos valores ou mesmo no *status* social dos indivíduos.¹¹ Relações entre esses termos podem ser verificadas dependendo do contexto e das orientações das práticas educativas ou sociais que promovem o domínio da linguagem escrita.

Assumindo essa perspectiva teórica, a pesquisa avaliativa objeto deste artigo definiu as próprias práticas de letramento como indicadores de impacto dos programas educativos nas condições de vida dos adultos. Consideramos a hipótese de que a escolarização seria um importante fator de incentivo ao desenvolvimento de habilidades e práticas relacionadas ao letramento, sem perder de vista que outros condicionantes do contexto também têm aí sua influência. Como se poderá constatar na análise dos resultados apresentada a seguir, para a população atendida pelos dois programas estudados, de fato a escola é uma agência fundamental na promoção de práticas de leitura e escrita, já que essas pessoas ocupam espaços no mercado de trabalho onde têm poucas chances de utilizar a linguagem escrita. Também em

outros espaços de participação social, a leitura e a escrita não são fortemente demandadas. Ainda assim, pudemos verificar uma intensidade maior de práticas de leitura nos participantes de programas que, de algum modo, incentivam intencionalmente tais práticas. Chegamos em nosso estudo às mesmas constatações de Bingman, Ebert e Smith a partir de um cuidadoso estudo longitudinal em programas de alfabetização no estado norte-americano do Tennessee:

Information about the curricula and instructional approaches of the programs in which adult literacy students participate are needed to really understand what factors contribute to outcomes or lack of outcomes in learners' lives. Without an understanding of program content, outcomes studies can inform adult educators about changes in learners' lives, but do not indicate what program modifications might improve outcomes.¹²

¹¹ STREET. *Literacy in theory and practice*. GRAPE. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*.

¹² É necessária informação sobre currículos e abordagens instrucionais dos programas em que participam adultos alfabetizados para entender realmente que fatores contribuem para resultados ou falta deles na vida dos aprendizes. Sem um entendimento do conteúdo do programa, resultados de estudos podem informar educadores de adultos sobre mudanças na vida dos aprendizes, mas não indicam que mudanças nos programas poderiam trazer esses resultados. BINGMAN; EBERT; SMITH. *Changes in learners lives one year after enrollment in literacy programs: an analysis from the longitudinal study of adult literacy participants in Tennessee*.

Todo estudo avaliativo implica algum tipo de comparação, entre um antes e um depois, entre alunos, programas ou escolas ou entre resultados de aprendizagem e objetivos educativos preestabelecidos. No estudo aqui apresentado, o elemento principal de comparação foram dois programas funcionando em contextos sociais diversos, atendendo a públicos diferentes e contando com recursos materiais e humanos também diferenciados. Tal situação favoreceu a identificação de possíveis relações entre aspectos relacionados às práticas pedagógicas e resultados na aquisição de habilidades e comportamentos letrados. Como não só as práticas educativas dos dois programas, mas também seus públicos e contextos sociais são diversos, não podemos tomar essas evidências como prova da relação causal entre prática pedagógica e resultado de aprendizagens específicos. Pelas mesmas razões, diferenças que podem ser usadas produtivamente como inspiração de reflexão teórica e orientação para novos estudos não servem nesse caso como elemento de julgamento de valor sobre a qualidade do trabalho realizado pelos profissionais dos dois programas.

A PESQUISA EMPÍRICA

Várias questões podem ser formuladas a partir do objetivo proposto no estudo que deu origem a este artigo. Entretanto, duas delas foram fundamentais na elaboração, desenvolvimento e análise da pesquisa empírica, devendo, portanto, serem destacadas.

1. Que condições de letramento apresentam jovens e adultos que freqüentam programas de alfabetização e ensino fundamental, ou seja, quais habilidades de leitura e escrita possuem esses alunos?

2. Que práticas educativas podem transformar as condições de letramento desses alunos jovens e adultos, ou seja, incrementando e inovando tanto as suas habilidades de leitura e escrita quanto sua disposição para utilizar tais habilidades na vida cotidiana?

Para coletar os dados que nos ajudariam a responder tais questões, foram elaborados dois instrumentos. O primeiro é um diagnóstico sobre habilidades de leitura e escrita de jovens e adultos, na forma de tarefas de interpretação de textos que são realizadas individualmente pelos alunos. Por meio de 20 itens, esse diagnóstico estabelece níveis de letramento a partir do desempenho obtido pelos alunos em tarefas escritas de compreensão de

variados tipos de textos, além da escrita de palavras e números. O foco recai na leitura para obtenção de informações, a partir dos seguintes tipos de textos: cartazes, desenhos, avisos, cartas, tabelas, notícias de jornal, manuais de equipamentos e mapas de percurso. Algumas respostas são de fácil localização nos textos, exigindo pouca compreensão e domínio da leitura, enquanto outras exigem um maior domínio da linguagem escrita. As instruções das cinco primeiras questões, de simples localização de informações e escrita de palavras, foram lidas em voz alta por quem aplicou o instrumento, a fim de que o diagnóstico pudesse abranger o máximo de alunos com baixo desempenho nas tarefas propostas.

O segundo instrumento serviu para o levantamento de informações sobre as condições socioeconômicas e culturais e sobre as práticas de letramento desempenhadas pelos alunos, elaborado em forma de questionário estruturado a ser aplicado individualmente por um entrevistador. Com essas informações traçou-se um perfil dos alunos, destacando suas práticas de leitura e escrita — o que lêem e o que escrevem na escola, no trabalho e nas demais instâncias de sua vida — além de identificar sua inserção na sociedade, em especial no mercado de trabalho.

Foram selecionados dois programas de educação de jovens e adultos situados na cidade de São Paulo, diferenciados quanto à estrutura e ao funcionamento. Um deles funciona há cerca de dez anos nas dependências de uma igreja católica, sendo mantido por uma organização comunitária situada na Zona Leste da cidade, e que desenvolve serviços sociais junto à comunidade local. Este programa informal oferece aos jovens e adultos da região as quatro primeiras séries do ensino fundamental, com duração de um semestre cada uma, e a classe do telecurso, com a duração mínima de um semestre, correspondente ao segundo segmento do ensino fundamental, na qual o professor trabalha as disciplinas a partir dos materiais do programa denominado Telecurso 2000. Em ambos os casos, os alunos são preparados para obter uma certificação externa ou para continuarem seus estudos em programas públicos de educação de jovens e adultos.

Os professores que trabalham neste programa são voluntários da comunidade, com o ensino médio completo, mas não necessariamente com formação em educação e nem específica para educação de jovens e adultos. Contam com uma coordenadora pedagógica licenciada em Pedagogia e com recursos financeiros da própria igreja e de organizações não governamentais, que lhes facilitam

materiais pedagógicos básicos, momentos de formação e uma ajuda de custo mensal. O programa possui uma pequena biblioteca, formada pela comunidade com a doação de livros diversos, desde enciclopédias e livros didáticos até romances clássicos e histórias em quadrinhos.

As aulas, com duração de duas horas por dia, ocorrem de segunda a quinta-feira, em turmas à noite e à tarde, para atender às necessidades dos alunos. Às sextas-feiras, as professoras se reúnem com a coordenadora pedagógica e, uma vez por mês, têm um momento de formação em educação de jovens e adultos. Este programa contava, no momento da pesquisa, com 254 alunos.

O outro programa é público, mantido pela prefeitura de São Paulo, e funciona numa escola municipal de ensino fundamental e médio da Zona Oeste da cidade. Na modalidade de suplência, oferece todas as séries do ensino fundamental, com a duração de um semestre cada. Conta com a mesma estrutura oferecida aos alunos do ensino regular diurno: do diretor aos coordenadores, das salas de aula às salas de leitura e de informática. Os professores são efetivos do município e com formação específica em educação, mas não necessariamente em educação de jovens e adultos. Funciona de segunda a sexta-feira, com três horas de aula por

dia. Durante a pesquisa, este programa possuía 336 alunos jovens e adultos.

A coleta de dados ocorreu em duas fases distintas. Na primeira, foi aplicado o diagnóstico de habilidades de leitura e escrita em todas as salas de aulas dos dois programas, com os alunos que estavam presentes. Na segunda, foi aplicado, individualmente, o questionário, sobre condições socioeconômicas e culturais e práticas de letramento dos alunos. Uma vez que os instrumentos eram independentes e o número de alunos a serem investigados era grande, não foi necessário um controle rígido para assegurar que o grupo de alunos que respondesse ao primeiro diagnóstico fosse exatamente o mesmo que respondesse ao segundo. No total, 435 alunos jovens e adultos foram investigados. Desses, 233 pertenciam ao programa comunitário e 202 ao programa público. Responderam ao primeiro diagnóstico 365 alunos e 243 ao questionário. O número de alunos a que foram aplicados ambos os instrumentos foi de 178.

Os dados foram organizados numa planilha, onde foram registrados os 435 alunos, de acordo com o programa ao qual pertenciam, e os resultados da codificação de cada um dos diagnósticos, para que pudessem ser feitas análises estatísticas tanto por instrumento quanto por cruzamento de informações entre os dois instrumentos aplicados.

A ANÁLISE DOS DADOS

Com os dados obtidos por meio do questionário, foi possível levantar características relevantes desse grupo de jovens e adultos em processo de escolarização. Em primeiro lugar, verificou-se que 44% desses alunos eram homens e 56% eram mulheres, com idades que variavam dos 14 aos 71 anos. A grande maioria (79%) já havia freqüentado a escola antes de ingressar no atual programa, sendo que apenas 39% estudaram na cidade de São Paulo. Os trabalhadores desse grupo exercem funções que exigem pouca qualificação e recebem baixa remuneração dentro do mercado de trabalho, ligadas aos setores de comércio (18%), de serviços pessoais (46%) e de escritório (14%). Essa população de estudantes se concentra nas classes C (46%) e D (38%) na pirâmide social, sendo que nenhum aluno pertence à classe A e os demais estão distribuídos pelas classes B (4%) e E (12%). Quanto à participação desses jovens e adultos em outras esferas da sociedade, destaca-se que 63% participavam de grupos religiosos, 20% de grupos esportivos ou culturais (clubes ou grupos esportivos, grupos de dança, música e teatro) e 16% de grupos políticos ou organizativos (partidos políticos, sindicatos e cooperativas).

Ao analisar o perfil dos alunos de cada programa separadamente, outras características se destacaram. Enquanto a distribuição por sexo permaneceu inalterada, a distribuição por faixas etárias apresentou uma diferença significativa. Dos alunos do programa comunitário, 11% têm entre 14 e 18 anos e 38% têm entre 41 e 71 anos de idade. Dos alunos do programa público municipal, 44% têm entre 14 e 18 anos e apenas 9% têm entre 41 e 71 anos de idade. Quanto à pretensão de continuar os estudos, também se verificaram diferenças relevantes, provavelmente associadas às diferenças de idade: a maioria dos alunos do programa comunitário esperava aprender a ler e escrever ou terminar o ensino fundamental, enquanto a maioria dos alunos do programa público municipal espera terminar a educação básica ou cursar o ensino superior. Quanto à distribuição por classe social, mais da metade dos alunos do programa comunitário se concentrava na classe C (54%), enquanto no programa público municipal quase a metade se concentrava na classe D (48%). As demais variáveis relacionadas ao perfil desses jovens e alunos estudantes permaneceram inalteradas na comparação dos programas.

No que diz respeito às práticas de leitura e escrita na sala de aula, o diagnóstico trouxe informações surpreendentes. À pergunta "o que você

lê na escola?", 44% dos alunos responderam que liam textos e exercícios passados na lousa pelo professor, enquanto 12% responderam que liam livros — didáticos, de histórias, de poesias etc.

Quando esses dados foram analisados por programa, as porcentagens foram as seguintes: enquanto 58% dos alunos do programa comunitário responderam que liam textos e exercícios passados na lousa pelo professor, 29% dos alunos do programa público municipal deram essa resposta; enquanto 2% dos alunos do programa comunitário responderam que liam livros em geral, 23% dos alunos do outro programa deram essa resposta.

À questão "o que você escreve na escola?", 44% dos entrevistados responderam que escreviam (copiavam) no caderno aquilo que estava na lousa (exercícios, textos etc.), enquanto 12% responderam que escreviam redações que o professor pedia.

Na comparação entre os programas, 90% dos alunos do programa comunitário e 75% dos alunos do programa público municipal responderam que escreviam no caderno aquilo que estava na lousa e 7% dos alunos do programa comunitário e 19% dos alunos do programa público municipal responderam que escreviam redações.

No que diz respeito ao uso da biblioteca da escola, enquanto 75% dos

alunos do programa público municipal responderam que freqüentavam a biblioteca da escola pelo menos uma vez por semana, 56% dos alunos do programa comunitário não sabiam sequer que a igreja tinha uma biblioteca, 35% afirmaram que não existia biblioteca e apenas 9% sabiam que existia uma biblioteca disponível.

Os alunos do programa público municipal liam na biblioteca da escola livros de história e aventura (42%), livros de poesias (17%), livros informativos (12%) e romances (12%). Desses alunos, 43% costumavam pegar emprestados livros da biblioteca para ler em casa.

Quanto às práticas de leitura, quando foi perguntado se costumavam ler livros, 54% dos alunos do programa comunitário, contra 75% dos alunos do programa público, disseram que sim. Entretanto, quando se perguntou em que lugar costumavam ler livros, 47% dos alunos do programa comunitário e 45% dos alunos do programa público disseram que liam em casa, enquanto 4% dos alunos do programa comunitário e 22% dos alunos do programa público disseram que liam na escola.

Outros dados significativos estão relacionados à freqüência com que os alunos lêem. Os alunos do programa público costumavam ler com maior freqüência do que os alunos do programa

comunitário. Enquanto um quarto dos alunos do programa comunitário afirmou que lia "às vezes", metade dos alunos do programa público deram a mesma resposta. Para a resposta "sempre", as porcentagens foram de respectivamente 15% e 21%.

Quanto aos tipos de livros lidos, enquanto a leitura dos alunos do programa comunitário se concentrava nos livros didáticos, a dos alunos do programa público se dispersava em vários tipos de livros e não somente os escolares. Finalmente, no que diz respeito à quantidade de livros que possuíam, a metade dos alunos entrevistados tinham no máximo dez livros em casa.

Ao investigar a leitura de jornais, percebeu-se que os alunos de ambos os programas praticamente não liam jornais na escola — apenas 2% responderam positivamente a essa pergunta. Esse tipo de material impresso era lido em casa (36%) ou no trabalho (19%). O mesmo aconteceu com a leitura de revistas, inclusive revistas semanais de informação, que eram lidas prioritariamente em casa (52%) ou no trabalho (10%). Na escola, esse tipo de material impresso praticamente não era lido (3%) em nenhum dos dois programas.

Quanto às práticas de escrita, a grande maioria dos alunos (82%) afirmou que costumava escrever. Entretanto, quando

se perguntou em qual lugar escreviam, 70% responderam que escreviam em casa e somente 7% responderam que escreviam na escola. Os textos escritos mais frequentes foram, nesta ordem: cartas, cópias e lições, poesias e versos.

Quanto ao uso do computador, 60% dos entrevistados não sabiam usá-lo, 30% sabiam usar "mais ou menos" e 10% afirmaram que sabiam usar um computador. Apenas 3% utilizavam o computador em sua própria casa.

Esses dados, quando analisados por programa, revelaram informações significativas. Enquanto 87% dos alunos do programa comunitário disseram que não sabiam usar um computador, apenas 32% do programa público deram a mesma resposta. O computador era usado na escola por 55% dos alunos do programa público municipal e 50% desses alunos disseram que escreviam ou digitavam e lia textos no computador.

Para analisar os resultados do diagnóstico de leitura e escrita, foram estabelecidos três níveis: não domínio, domínio rudimentar ou instável e domínio básico. Considerou-se como tendo domínio básico os que acertaram 75% dos itens que exigiam localização de informações em diversos tipos de textos e escritas de palavras e números. As pessoas que acertaram mais do que 25% dos itens, mas menos de 75%, foram

consideradas como tendo nível de domínio rudimentar ou instável, enquanto as que acertaram menos de 25% dos itens foram consideradas como não tendo domínio.

Comparando os alunos que estavam cursando o 1º e o 2º segmentos do ensino fundamental, observaram-se diferenças significativas quanto ao desempenho no diagnóstico. Dos alunos do primeiro segmento, 43% não tinham domínio, 37% tinham domínio rudimentar ou instável e 20% tinham domínio básico da leitura e escrita. Entre alunos do segundo segmento, tais percentuais se alteram para 3%, 29% e 69%, respectivamente.

Isso indica que a aquisição de uma modalidade de leitura mais analítica, de busca de informações em textos diversos, só se consolida nas fases finais do ensino fundamental. Outro aspecto digno de nota é que não se observaram diferenças significativas no desempenho dos alunos dos dois programas.

Quando cruzaram-se os níveis de domínio demonstrados no diagnóstico com as práticas de leitura levantadas pelo questionário, observam-se também diferenças, ainda que não tão lineares. Quanto à leitura de livros e revistas, a maior diferença encontra-se entre o grupo com não domínio e o grupo com domínio rudimentar ou instável. Já quanto à leitura de jornais e uso de computador, a

diferença maior está entre os que têm domínio básico e os demais. Tais evidências sugerem que a familiaridade com os materiais impressos não depende exclusivamente do nível de habilidade de compreensão, já que 72% dos que tinham domínio rudimentar ou instável afirmaram ler livros.

CONCLUSÕES

O fato de o desempenho no diagnóstico não ter uma correlação linear com a prática da leitura de livros ou revistas leva-nos a considerar a hipótese de que a aquisição de práticas letradas não depende só do treino de habilidades de compreensão de textos. Por outro lado, constatamos que no programa onde a frequência à biblioteca escolar faz parte do currículo e das atividades semanais, os alunos lêem livros fora da escola com maior frequência que os do outro programa.

Com relação ao computador, a escola se mostrou como único espaço onde os alunos podem desenvolver e usar práticas letradas associadas a esse instrumento.

Pudemos observar que os alunos, ao longo do ensino fundamental, desenvolvem um domínio básico sobre a leitura e a escrita que, progressivamente, pode ampliar o tipo de materiais escritos a que têm acesso. Entretanto, a escola é para esses jovens e adultos o principal espaço de familiarização e fomento das

práticas letradas, uma vez que seus espaços de inserção profissional restringem-se a ocupações não qualificadas, que exigem pouca ou nenhuma habilidade de leitura e escrita.

A comparação entre os dois programas, especialmente no que se refere à frequência dos alunos à biblioteca e ao uso do computador, revela que o papel essencial da escola como agência de letramento pode ser potencializado se existem propostas que focalizam e viabilizam não somente o treino de habilidades mas variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Evidências como essas podem auxiliar os educadores de jovens e adultos a refletir sobre a relação entre o tipo de prática que desenvolvem e os impactos que sua ação tem na transformação das condições de letramento de seus alunos. Se querem que os alunos leiam jornais, participem do debates sobre problemas sociais, ou que participem da educação dos filhos, as práticas escolares devem estar intencionalmente voltadas para essas metas. Os pesquisadores, por seu lado, se querem avaliar com rigor os resultados de programas educativos, devem procurar relacioná-los com o tipo de oportunidades de aprendizagem que tais programas oferecem. Finalmente, os que definem as políticas educacionais, se querem comprovação da eficácia dos

programas, devem criar condições para que esses possam promover uma educação de qualidade, criando reais oportunidades para que os alunos ampliem seu universo de práticas culturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEDER, Hal. *The outcomes and impacts of adult literacy education in the United States*. Cambridge, MA: National Center for Study of Adult Learning and Literacy, 1998.
- BINGMAN, Mary Beth; EBERT, Olga; SMITH, Michael. *Changes in learners lives one year after enrollment in literacy programs: an analysis from the longitudinal study of adult literacy participants in Tennessee*. Cambridge, MA: National Center for Study of Adult Learning and Literacy, 1999.
- FLECHER, Philip Ralph. O Mobral e a alfabetização: a promoção, a experiência e alguma evidências de seus resultados. (Apresentado no Seminário Latinoamericano de Avaliação de Programas de Educação de Adultos, Rio de Janeiro, 1983.)
- GRAFF, Harvey. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- HADDAD, Sérgio (Coord.). *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.
- HEATH, Shirley. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University, 1996.
- KNOX, Alan. *Evaluating adult and continuing education*. Columbus, OH: Center on Education and Training For Employment, 1998. (ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.)
- LOVISOLO, Hogo Rodolfo. *Alfabetização e seus efeitos: o follow up dos alunos do PAF*. [s.l.]: Mobral, 1978. (Relatório de pesquisa.)
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Mobral: a falácia dos números (Um desacerto autoritário II)*. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 9, n. 24, p.51-72, 1982.
- PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA (1999). *Alfabetização Solidária: avaliação final: primeiro semestre de 1999*. Brasília: Programa Alfabetização Solidária.
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes*. Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1984.