

# Alfabetismo e atitudes

## Pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos

*Vera Maria Masagão Ribeiro*

Ação Educativa Assessoria, Pesquisa, Informação e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

*Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.*

*O estudo, do qual este artigo é a síntese, está sendo publicado na íntegra em co-edição Papyrus Editora e Ação Educativa, sob o mesmo título.*

O interesse teórico que deu origem a este estudo derivou de um grande projeto de pesquisa sobre o analfabetismo funcional, promovido e coordenado pela OREALC — Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe da UNESCO — e empreendido em cooperação por sete países latino-americanos: Paraguai, Argentina, Chile, Brasil, Colômbia, Venezuela e México. Como parte desse projeto, aplicou-se em São Paulo, assim como nas capitais dos demais países, um teste de leitura e um questionário a amostra representativa da população de 15 a 54 anos de idade; além disso, junto a uma subamostra de 26 casos, foram feitas entrevistas em profundidade e, no caso específico de São Paulo, propostas tarefas simuladas de leitura e escrita a serem realizadas em situação de interação com as pesquisadoras. O objetivo da pesquisa era dimensionar e analisar o fenômeno do analfabetismo funcional na América Latina, estabelecendo com bases empíricas um perfil da população quanto às suas habilidades de leitura e testando as hipotéticas relações entre essas habilidades e certas competências sociais e profissionais reconhecidas como

favoráveis à inserção dos indivíduos em contextos de modernização econômica e política. A definição de que se partiu é aquela proposta pela UNESCO em 1978, segundo a qual “uma pessoa funcionalmente analfabeta é aquela que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo e comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade” (Infante, 1994, p. 7).

Partiu-se, portanto, da convicção de que a possibilidade de compreender textos escritos tem implicações práticas significativas, que vão além da possibilidade de ter acesso a esses textos, integrando padrões de comportamento e valores mais amplos. De fato, são diversos os ideólogos que associam o domínio da linguagem escrita ao incremento da produtividade em contextos de modernização técnica e organizacional (Barryman, 1997; Hart-Landsberg, 1997; Hull, 1997; Kirsch, I. e Jungeblut, A., 1986), enquanto outros destacam seu potencial no que se refere à qualificação da participação po-

lítica e comunitária (Jones, 1990; Lodoño, 1991; Kaplan, D. e Venezky, R., 1994). Entretanto, a associação entre o domínio da linguagem escrita e competências atitudinais — tais como interesse pela eficiência no trabalho ou capacidade de trabalhar em grupo, interesse por debater temas públicos ou de tomar iniciativas em prol da comunidade — é, do ponto de vista teórico, tão instigante quanto problemática. Afinal, sobre que bases seria possível explicar as hipotéticas relações entre o domínio de um sistema de representação gráfica da linguagem e tais atitudes consideradas favoráveis à inserção social e profissional? Estariam de fato os chamados analfabetos funcionais impedidos de aceder a essas competências? A partir desses questionamentos, afigurou-se como relevante aprofundar desse ponto de vista a interpretação dos dados coletados em São Paulo. Para tanto, optou-se por referenciar a análise num campo de estudos sobre o alfabetismo<sup>1</sup> em que há substantivo acúmulo teórico, além de evidências de outras pesquisas de natureza histórica, comparativo-causal, etnográfica e experimental, que balizaram a análise dos dados coletados em São Paulo, favorecendo uma visão mais compreensiva sobre as relações entre o domínio da linguagem escrita e padrões culturais mais amplos implicados na condição de alfabetismo.

### O campo teórico

As obras fundadoras nesse campo de estudos são de autores que, de diversas perspectivas, destacam o advento e disseminação da escrita nas socie-

---

<sup>1</sup> Neste estudo, o termo alfabetismo é utilizado com o mesmo sentido do termo em inglês *literacy*, designando a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever mas também, como propõe Magda Becker Soares, utilizam a leitura e a escrita, incorporando-as em seu viver, transformando por isso sua condição (Soares, 1995). Apesar de que alguns autores brasileiros têm utilizado o neologismo “letramento” com o mesmo sentido, preferiu-se aqui empregar o termo alfabetismo, tal como sugere a autora acima referida, por ser um termo já dicionarizado.

dades ou sua aprendizagem por parte dos indivíduos como fatores explicativos de transformações sociais e psicológicas importantes: por exemplo, a passagem das sociedades primitivas para as históricas (Goody e Watt, 1968), a constituição das ciências e autonomização de outras esferas do social — como a religião, as leis e o governo (Goody, 1986), o desenvolvimento do pensamento analítico e científico, a expressão da reflexividade e da subjetividade na literatura (Goody, 1977; Ong, 1982; Lévy, 1993). Outros autores, por sua vez, participam desse debate relativizando a influência da aquisição da escrita no desenvolvimento das formas modernas de organização social e funcionamento psíquico. Dentre eles, há os que tematizam o alfabetismo como práticas sociais concretas e diversificadas, das quais dependem seus efeitos psicossociais (Scribner e Cole, 1981; Hecht, 1983; Heath, 1986), e os que teorizam principalmente sobre as ideologias em que as diferentes formas de alfabetismo estão enraizadas (Street, 1984 e 1993; Graff, 1987).

No diálogo profícuo entre essas diversas perspectivas, sobressai a natureza complexa do alfabetismo enquanto fenômeno cultural. As evidências analisadas pelos pesquisadores alertam para o perigo das generalizações precipitadas ou dos reducionismos simplistas. Por outro lado, todos a seu modo reafirmam a relevância do alfabetismo na história da cultura, na organização da sociedade ou no comportamento dos indivíduos, ainda que sua influência em qualquer dessas dimensões só possa ser compreendida na medida em que se considerem os modos como a leitura e escrita integram práticas sociais.

Da ampla gama de problemas teóricos que decorrem da complexidade do alfabetismo como fenômeno cultural, destacam-se três que, especialmente para o enfoque dado à análise dos dados coletados em São Paulo, constituem pontos críticos que merecem uma atenção especial. Em primeiro lugar, deve-se tomar como problemática a possibilidade de testar empiricamente conseqüências do alfabetismo junto a grupos de indivíduos, especialmente quando estes participam de uma sociedade onde a linguagem escrita é tão amplamente difun-

dida e, ao mesmo tempo, utilizada de maneiras tão diversas segundo as necessidades, interesses e possibilidades de cada pessoa e segundo os contextos em que as práticas de alfabetismo se realizam. Considerando que toda a população pesquisada participa de uma sociedade caracterizada pelo alfabetismo, ou seja, pela ampla utilização da linguagem escrita em várias esferas do sistema social, passam a interessar as diferentes atitudes em relação a esses contextos e a essa tradição cultural que possam estar associadas a diferentes graus e tipos de habilidade e uso da linguagem escrita.

Outro ponto crítico recorrente nos debates em torno do alfabetismo é a sua relação com a escolarização. Quanto a essa questão, a pesquisa de Scribner e Cole (1981) junto aos Vai representa um marco importante, pois comprova que muitas das conseqüências cognitivas e atitudinais freqüentemente atribuídas à aquisição da linguagem escrita são, na verdade, conseqüências da escolarização de tipo ocidental. Cook-Gumperz (1991) analisa com brilhantismo como evoluiu historicamente essa associação entre alfabetismo e escolarização; defende que o movimento de universalização dos sistemas de ensino, que se estendeu ao longo dos séculos XVIII e XIX na Europa ocidental e na América do Norte, foi impulsionado pela confluência de interesses contraditórios, tanto dos que viam na escolarização a possibilidade de fortalecer uma já então existente cultura popular letrada, quanto dos que viam na instrução institucionalizada um meio de disciplinar e controlar laivos radicais da nova classe trabalhadora, o que resultou na disseminação de uma ideologia que associou o objetivo pessoal de dominar a linguagem escrita a uma virtude moral. Nos meados de nosso século, essa ideologia assume um novo caráter e a alfabetização passa a ser encarada como um direito humano universal. Essa mudança foi possibilitada tanto pela crescente profissionalização do fazer escolar quanto pelo próprio desenvolvimento da sociedade, que passa a impor a alfabetização como uma supratecnologia, que possibilita o avanço das demais; nas palavras de Cook-Gumperz, o analfabeto já não é tido apenas como

pessoa não educada mas como pessoa não educável. Nesse contexto, a alfabetização deixa de ser predominantemente concebida como virtude moral para ser abordada como habilidade cognitiva estandardizada e passível de teste: trata-se então de uma alfabetização escolar, associada à capacidade de manejar sistemas de conhecimentos descontextualizados.

Sem dúvida, a escola ganhou nesse processo importância enquanto organismo de controle burocrático e hierarquização social por meio da distribuição desigual de competências e credenciamento, mas, ainda assim, a alfabetização não pode ser concebida unicamente como produto da escolarização, à medida que a tecnologização vai atingindo cada vez mais esferas da vida das sociedades modernas. Muitas dessas competências desenvolvidas por meio da alfabetização escolar são crescentemente requeridas em contextos sociais cuja complexidade impõe novas exigências nos planos cognitivo e atitudinal. Especialmente quando estudamos o alfabetismo junto a populações jovens e adultas, as exigências quanto a habilidades e atitudes relacionadas ao alfabetismo postas pelos contextos não escolares assim como as oportunidades geradas nesses contextos de desenvolvimento de tais habilidades alçam-se como temas de mais alta relevância. Na maioria dos casos, a escolarização é para os adultos uma experiência pregressa que se vai distanciando no tempo e cujos efeitos tenderão a se esmaecer progressivamente se os indivíduos não estiverem em contato com outras agências que promovam o alfabetismo e garantam a funcionalidade das aprendizagens escolares. Identificar essas agências e as formas como exercem essa influência passa a ser uma tarefa essencial quando se tenta explicar habilidades e comportamentos de alfabetismo demonstrados por esse grupo etário.

Finalmente, o terceiro ponto crítico que merece comentário diz respeito às condições em que se podem estabelecer relações entre o alfabetismo e características psicológicas de indivíduos ou grupos sem cair nas armadilhas de um determinismo muito estreito. No campo das teorias do alfabetismo, já foi amplamente reconhecida a improprie-

dade da postulação de que a disseminação da linguagem escrita constitui em si o divisor de águas entre culturas tradicionais e modernas, ou ainda, no plano psicológico, que a aprendizagem da leitura e escrita por si só possa produzir mudanças psicológicas tais como desenvolvimento do pensamento categorial ou ainda atitudes modernizantes. Como afirma David Olson (1995, p. 7), não importa o que a linguagem escrita faz conosco mas sim o que podemos fazer com ela, ou seja, como a utilizamos em práticas e contextos específicos e que recursos culturais ela nos põe à disposição. De acordo com esse ponto de vista, não se pode também perder de vista a reciprocidade das relações entre as habilidades de leitura e escrita, por um lado, e as orientações atitudinais dos indivíduos por outro; ou seja, devemos sempre considerar que tanto as habilidades de leitura e escrita dos sujeitos viabilizam que eles se dediquem a certas atividades ou se inclinem a atuar num certo sentido diante de uma situação, como também que suas atividades ou inclinações criam as oportunidades de que suas habilidades de leitura e escrita se desenvolvam num sentido determinado.

### Definições metodológicas

Para evitar as já mencionadas limitações da tentativa de compreender o fenômeno do alfabetismo a partir de dicotomias simples ou tendências muito genéricas, optou-se pela definição de dimensões atitudinais mais específicas e, pelo menos hipoteticamente, mais diretamente relacionadas ao alfabetismo. Para isso, tomou-se o conceito de atitudes mais corrente na área da psicologia social, que se refere a um estado de prontidão organizado pela experiência, que exerce uma influência diretiva e dinâmica sobre as respostas de um indivíduo diante de determinados objetos ou situações (Allport apud Triandis, 1971). Nessa perspectiva orientaram-se as entrevistas aplicadas à subamostra paulistana e, posteriormente, a análise do resultado do teste e dados do questionário.

A amostra dos jovens e adultos paulistanos foi constituída de mil casos selecionados aleatoriamente

e, segundo acordo estabelecido pela coordenação latino-americana do projeto, foram excluídos da amostra os moradores dos distritos com renda e nível de escolaridade mais altos, o que correspondeu a 5% da população real do estudo. O teste aplicado a esses mil sujeitos considerou três domínios de habilidade: compreensão de textos em prosa (notícias de jornal e textos instrucionais), compreensão de textos esquemáticos (formulários, tabelas e gráficos) e compreensão de textos com informação numérica (realização de cálculos a partir de informação numérica contida em material impresso).<sup>2</sup> O teste era composto de duas partes: a parte preliminar continha os sete itens considerados mais simples e foi aplicada ao conjunto da amostra; a parte principal continha 29 itens com vários graus de dificuldade — o que visava a identificação de diferentes graus de habilidade — e foi aplicada apenas àqueles que acertaram pelo menos cinco itens da parte preliminar. O objetivo desse procedimento foi excluir da amostra os que fossem analfabetos absolutos, para quem a realização do teste completo seria muito penosa. Acabou ocorrendo que uma parcela significativa da amostra (32,9%) não atingiu o escore mínimo para ser submetida ao teste completo e que tal parcela não era composta somente de analfabetos absolutos. Tal fato levou à decisão posterior de considerar para efeito de análise também o desempenho no teste preliminar desse grupo, que se revestiu de grande interesse para o estudo. Os demais sujeitos (67,1%), que atingiram pelo menos um nível básico nos três domínios de habilidade, puderam ser classificados em quatro níveis segundo seu desempenho.

Além do teste, os mil sujeitos da amostra responderam a um questionário por meio do qual prestaram informações sobre seu perfil demográfico,

<sup>2</sup> A distinção desses três domínios de habilidades, ou três dimensões do alfabetismo, de acordo com o tipo ou o formato do material de leitura, foi adotada em estudos similares realizados recentemente na América do Norte, na Austrália e na Europa (Kirsch e Jungeblut, 1986; Wickert, 1989; OECD, 1995).

*background* educacional, usos da leitura, escrita e matemática no contexto do trabalho e da vida diária e participação em oportunidades de educação continuada; expressaram também sua avaliação sobre suas habilidades de alfabetismo e competências tais como a flexibilidade na busca de alternativas, capacidade de trabalho em grupo, capacidade expressiva, entre outras. Essas informações tomadas do conjunto da amostra foram essenciais para explicar tanto o desempenho dos sujeitos nos testes como as dimensões atitudinais influenciadas pelas condições de alfabetismo dos sujeitos; essas últimas, entretanto, puderam ser identificadas mais precisamente por meio das entrevistas em profundidade aplicadas à subamostra.

Os critérios para estabelecer intencionalmente essa subamostra de 26 sujeitos submetidos à entrevista em profundidade e às tarefas simuladas de leitura e escrita procuraram abarcar uma variedade de casos no que se refere a sexo, idade, escolaridade e desempenho no teste. Os entrevistados foram instigados a falar sobre as estratégias de que lançam mão para a resolução de problemas em diferentes contextos, focalizando dimensões da atividade sobre as quais o nível de alfabetismo supostamente teria incidência crucial. Focalizaram-se, portanto, as ações de aprender e seguir instruções; ensinar e instruir; registrar, documentar, organizar e planejar; informar-se e formar opinião; informar, opinar e convencer. As análises procuraram detectar de que modo o uso da linguagem escrita constituía e afetava a atividade do sujeito, como eventuais deficiências podiam ou não ser compensadas por outras formas de linguagem, ou, por outro lado, como o domínio da escrita podia incrementar essas outras formas. Como resultado dessas análises, distinguiram-se finalmente quatro domínios atitudinais relacionados ao alfabetismo que, podendo perpassar mais de um desses contextos, configuravam-se como orientações mais ou menos estáveis dos sujeitos:

> atitudes com relação à expressão da subjetividade;

- > atitudes com relação à informação;
- > atitudes com relação ao planejamento e controle de procedimentos;
- > atitudes com relação à aprendizagem.

Finalmente, graças à análise dos diálogos travados com as pesquisadoras na realização das tarefas simuladas, foi possível identificar atitudes dos sujeitos com relação ao próprio texto escrito, o que favoreceu a compreensão dos resultados do teste. As tarefas aplicadas nessa etapa consistiram na antecipação do conteúdo de uma notícia de jornal a partir da leitura da manchete, na reprodução oral do conteúdo da notícia depois de lida na íntegra e no comentário sobre o processo de leitura. Quanto à escrita, solicitou-se que preenchessem um formulário de solicitação de emprego, no qual deviam descrever as funções que exerciam no cargo que ocupavam e indicar experiências e características pessoais que os habilitavam para o cargo pretendido.

Se o conjunto da amostra foi caracterizado segundo níveis de habilidade demonstrados por meio do teste, para os 26 casos da subamostra revelou-se mais interessante uma categorização segundo a intensidade e o tipo de uso que faziam da leitura e da escrita. Distinguiram-se nessa perspectiva quatro grupos, identificados como sujeitos com graus baixo, médio-baixo, médio-alto e alto de alfabetismo, categorias estas que foram tomadas por base para a comparação das suas atitudes em relação aos domínios comportamentais mencionados.

### Principais resultados

Com base nesses resultados, foi possível traçar um perfil da população paulistana entre 15 e 54 anos de idade com relação às suas habilidades de leitura e relacioná-lo a alguns fatores explicativos. Constatou-se que 7,4% têm um conhecimento da linguagem escrita extremamente limitado, ficando aquém do desempenho considerado mínimo para ser abarcado pelo conceito de alfabetismo adotado (tiveram nenhum ou um acerto na parte preliminar

do teste). Índice maior, de 25,5%, é o das pessoas que demonstram ter algum domínio das habilidades (dois a quatro acertos na parte preliminar), mas não no grau necessário para realizar com segurança nem mesmo as tarefas mais simples, que correspondiam à identificação de um único item de informação, literalmente expresso em textos curtos, com sintaxe e vocabulário não muito complexos. Ainda que muitas delas possam decodificar as letras e apreender o tema dos textos, não realizam com facilidade tarefas que envolvam localização de informações específicas e restrição ao conteúdo literal dos textos.

Essas pessoas que encontraram dificuldades para realizar as tarefas mais básicas contidas no teste preliminar são majoritariamente aquelas que não completaram as oito séries do ensino fundamental, pertencem às classes D e E, estão inseridas nos postos de trabalho que exigem pouca ou nenhuma qualificação, recebendo os mais baixos salários. No contexto do trabalho, têm oportunidades restritas de ler, escrever ou processar informação numérica escrita. Também fora do ambiente de trabalho suas práticas de alfabetismo são escassas. A maioria delas reconhece que suas habilidades de leitura, escrita e matemática limitam suas oportunidades profissionais e são insuficientes para suas necessidades da vida diária. Nas entrevistas realizadas junto à subamostra, constatou-se que essas pessoas, assim como algumas que não ultrapassam o primeiro nível de habilidade em mais de um domínio, dificilmente utilizam-se da linguagem escrita para informar-se e para aprender, ainda que algumas delas façam uso da leitura ou da escrita com funções não pragmáticas relacionadas à expressão da subjetividade: leitura de livros religiosos e de auto-ajuda, leitura e escrita de cartas pessoais. Muito eventualmente utilizam a escrita para fazer registros simples, para controle de seus próprios negócios mas principalmente como parte de suas obrigações de trabalho: anotação de pedidos, registro da quantidade de peças produzidas etc.

Na tarefa simulada de leitura, os sujeitos com grau baixo de alfabetismo demonstram que de fato

têm dificuldade de extrair informação do texto escrito e que para compensar essa dificuldade mobilizam seus conhecimentos prévios sobre o tema para responder às solicitações das pesquisadoras. Entre os entrevistados com grau médio-baixo, que têm um grau de fluência maior, observa-se que a falta de rigor com que se prendem à informação literal do texto constitui também uma atitude, ou seja, um modo particular de abordar o texto como ocasião para evocar sentimentos, experiências e opiniões. Tal atitude corresponde às práticas de leitura predominantes nesse grupo, já que, na leitura de livros religiosos e de auto-ajuda, a evocação de outras experiências relacionadas ou a elaboração de opiniões sobre o tema são objetivos que predominam sobre o interesse de se fixar no conteúdo literal dos textos. Certamente por esse motivo, muitos desses entrevistados não conseguiram acertar itens da parte preliminar do teste: ainda que fáceis, eles exigiam que o leitor se restringisse ao conteúdo literal da instrução e do texto.

Esse modo de abordar o texto certamente não é o que predomina entre os jovens e adultos que no teste demonstraram pelo menos um nível básico de desempenho nos três domínios de habilidade. Nesse grupo, entretanto, se verifica uma grande variação quanto ao desempenho. Para estabelecer um contraste com o grupo que não atingiu o escore mínimo, podem-se tomar os sujeitos que atingem os níveis 3 e 4 de habilidade (aproximadamente 33,0% da amostra), resultado que predomina entre os sujeitos da subamostra que foram classificados como tendo grau médio-alto e alto de alfabetismo. Tais níveis, certamente, são mais adequados à realização de uma gama maior de atos de leitura e escrita com diversos fins; no teste de leitura, correspondem às tarefas que envolvem a compreensão de artigos de jornal, textos instrucionais, tabelas e gráficos, o estabelecimento de relações entre informações e a realização de inferências, além de seqüências de cálculos em que podem estar incluídos a divisão e os conceitos de porcentagem e média. Esses níveis só são majoritários entre pessoas com pelo menos o 2º grau completo, trabalhadores em escritórios, ban-

cos e repartições públicas, técnicos, profissionais liberais e assemelhados, entre os trabalhadores com nível médio e alto de inserção social e os pertencentes aos estratos socioeconômicos A e B. São pessoas que usam mais intensamente a leitura e a escrita, tanto no contexto de trabalho como no da vida diária. Junto ao subgrupo que participou da etapa qualitativa da pesquisa, constatou-se que os sujeitos entre os quais predomina os níveis 3 e 4 de habilidade — com graus médio-alto e alto de alfabetismo — dedicam-se a práticas de leitura e escrita mais diversificadas, nas quais se incluem também aquelas voltadas à busca de informação, ao planejamento e controle de processos mais complexos, que exigem mais do que registros rudimentares. Também as pessoas com esses níveis podem participar de oportunidades de educação continuada nas quais empregam a leitura e a escrita, sendo que algumas delas têm interesse na atualização profissional como uma atitude constante em suas vidas. Seu desempenho nas tarefas simuladas de leitura e escrita correspondem a esses usos mais variados, que incluem modos de leitura em que se ater ao conteúdo literal do texto é uma atitude condizente. Diferentemente dos demais, esses entrevistados distinguem claramente a informação textual das próprias opiniões e conseguem com facilidade retomar o texto para eventuais consultas que se façam necessárias. Também na tarefa de escrita conseguem lançar mão de recursos lingüísticos típicos da escrita, como a itenização e a nominalização (Chafe, Halliday), conseguindo desse modo emprestar aos textos produzidos um efeito de objetividade bastante adequado para o contexto proposto na tarefa.

### Implicações político-pedagógicas

O balanço desse conjunto de dados evidencia que os problemas do alfabetismo no contexto brasileiro têm uma complexidade que não pode ser subestimada; suas soluções certamente não serão simples, pois dificilmente uma linha de intervenção única poderia interferir com eficácia numa dimensão tão centralmente constitutiva da cultura. Como bem

colocado por Daniel Wagner, é equivocada a imagem da alfabetização como uma vacina, que uma vez aplicada na criança ou no adulto erradica para sempre o mal do analfabetismo (Wagner, 1992). As políticas de intervenção nesse campo devem fundar-se numa visão integrada dos processos de aquisição, manutenção e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita entre crianças, jovens e adultos, no trabalho, na escola, na família e nas organizações da coletividade, estabelecendo nexos entre a educação básica e a educação continuada.

As análises multivariadas aplicadas aos dados relativos à amostra paulistana indicam que o nível de escolaridade é o melhor preditor do desempenho dos sujeitos no teste de leitura, ainda que também a intensidade com que fazem uso da leitura e da escrita, principalmente no trabalho, exerça aí uma influência significativa. Corroborar-se, portanto, a tese de que o alfabetismo nas sociedades ocidentais contemporâneas é um fenômeno intrinsecamente associado à escolarização. O que normalmente se denomina modo de pensamento “alfabetizado” ou “letrado” é, de fato, um modo de pensamento escolarizado ou moldado por determinados padrões e conteúdos de instrução (Oliveira, 1996). Ocorre, entretanto, que o recurso à linguagem escrita é um aspecto essencial desses padrões e conteúdos instrucionais que caracterizam a escola de tipo ocidental, sendo difícil conceber como ela poderia promover tal estilo cognitivo sem recorrer à escrita como instrumento. Sabe-se entretanto que não apenas a escolarização está associado esse modo de pensamento tradicionalmente identificado com o alfabetismo; Michael Cole refere-se à sua funcionalidade com relação à tecnologização e à burocratização de largas esferas da atividade social (Cole, 1991) e Marta Kohl de Oliveira sugere que outras atividades associadas a esse perfil cognitivo são o trabalho coletivo envolvendo tomada de decisões e planejamento e a militância por alguma causa política ou social, todas atividades que envolvem alguma forma de transcendência com relação à experiência imediata (Oliveira, 1995). Junto aos jovens e adultos paulistanos, foi possível constatar que as

peças que no contexto do trabalho ou da ação social planejam e tomam decisões sobre processos complexos o fazem utilizando a escrita nessas atividades, o que confirma seu valor instrumental. O alfabetismo, portanto, emerge como traço comum a várias atividades que caracterizam as sociedades ocidentais contemporâneas: a escolarização, a ciência e a tecnologia, a burocracia e a política. Sem que existisse tal traço comum entre a escolarização e essas outras atividades sociais não haveria como os sujeitos manterem e desenvolverem ao longo da vida as habilidades cognitivas que adquiriram na escola (Tulviste, 1991), tampouco seria possível que pessoas excepcionais pudessem desenvolver esse modo de pensamento mesmo sem ter tido escolaridade alguma ou suficiente.

O conhecimento sobre práticas de leitura e escrita não escolares, a análise das diferentes habilidades nelas envolvidas e de suas interfaces com outras linguagens é essencial para orientar o trabalho da escola, de modo a que cumpra mais adequadamente sua missão de principal agência de alfabetismo em nossa sociedade. Além de formar leitores e escritores flexíveis, capazes de ler e escrever diferentes materiais com diferentes finalidades, as práticas escolares deveriam também orientar-se de forma mais refletida e sistemática para o fomento de atitudes favoráveis à leitura e à aprendizagem, capazes de perdurar após o término da educação formal e resultar numa postura ativa na busca de oportunidades de desenvolvimento cultural e educação continuada. Segundo o depoimento dos entrevistados, especialmente para as crianças, o universo ficcional parece funcionar como importante elo de ligação com a palavra escrita; entretanto, no caso de pessoas que aprendem a ler já adultas, sem apoio de instrução formal, os interesses que guiam a aprendizagem associam-se principalmente a materiais como jornais, revistas, anúncios e cartas pessoais.

Diferentemente da aprendizagem de procedimentos — tais como o domínio dos mecanismos básicos de ler e escrever —, que se pode dar por meio de exercícios estruturados, as atitudes exi-

gem para sua aprendizagem a vivência de situações reais, por meio das quais se sedimentam as disposições dos sujeitos com relação ao enfrentamento de situações semelhantes no futuro (Sarabia, 1992). Pelos depoimentos dos entrevistados, observou-se que sua disposição para utilizar a linguagem escrita em diversas situações depende não só do seu nível de proficiência, mas também da sua familiaridade com materiais escritos diversos e do julgamento que fazem sobre a pertinência de utilizá-los, sobre a qualidade da informação que portam, sobre o tipo de situação em que tais informações podem ser mobilizadas. Nessa perspectiva, a iniciativa de seguir depois da escolarização buscando informação, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento cultural por meio da escrita também poderia ser favorecida se a escola aproximasse os estudantes de outras agências de alfabetismo, como bibliotecas, centros culturais, postos de distribuição e venda de publicações, as mídias impressas de maneira geral, além das redes de comunicação com base informática. Também se os estudantes tivessem na escola mais oportunidades de planejar e controlar seus próprios procedimentos ou processos envolvendo mais pessoas, vivenciassem mais situações em que é necessário ampliar as fontes de informação, gerar novas formas de compreensão, expressão e ação, poderiam experienciar assim o poder instrumental da escrita e formar atitudes que correspondessem ao melhor aproveitamento de suas habilidades. Não se pode perder de vista o fato de que os modos de funcionamento psicológico e social associados ao alfabetismo não dependem apenas do conhecimento da leitura e da escrita mas da capacidade de utilizar esses instrumentos para pensar sobre o conhecimento, pensar sobre seu próprio discurso e o do outro, identificando seus contrastes.

Essa visão sobre o papel do alfabetismo ao longo do processo de escolarização e do tipo de prática escolar que melhor corresponde à formação de leitores e escritores autônomos é a que está expressa nas mais recentes formulações curriculares para a educação básica, tanto para o ensino regular quanto



para o de jovens e adultos.<sup>3</sup> Com relação ao público jovem e adulto, entretanto, a pesquisa aponta mais algumas indicações que merecem comentário, especialmente no que se refere ao tipo de atenção educativa que lhe é adequada e necessária. A pesquisa confirmou os déficits educacionais que atingem a população jovem e adulta em São Paulo e seus efeitos no que se refere ao acesso à cultura escrita, acesso à informação e oportunidades de educação continuada. É de 41,0% o percentual dos jovens e adultos residentes no município que não têm o ensino fundamental completo e nesse grupo encontra-se a maioria das pessoas que não atingem os níveis mais básicos de compreensão de informações escritas. Para atender a esse contingente e também aos demais interessados em elevar seu nível educativo é preciso ampliar e diversificar programas.

Para atingir os níveis de habilidade de leitura e escrita que permitem seu uso autônomo em situações diversas e para sedimentar as atitudes correspondentes, não são suficientes intervenções educativas fugazes e assistemáticas. Programas visando à alfabetização de adultos precisam, portanto, articular mecanismos de continuidade dos estudos, preferencialmente visando à continuidade da escolaridade obrigatória. Um, dois e até três anos podem ser o tempo despendido para atingir um nível básico de habilidade, para o que se requerem cursos presenciais, ajuda constante de um leitor proficiente e participação numa comunidade de leitores, na qual se possa aprender a negociar os significados da palavra escrita. Para os que dominam os níveis básicos das habilidades, é possível considerar estratégias diversificadas de oferta do ensino correspondente ao 1º grau, como cursos presenciais seriados ou modulares, além de várias modalidades de educação à distância. Também nesses casos, entretanto, não se deve desconsiderar a importância de que haja disponibilidade de instrução presencial, pois os resultados do teste e das tarefas aplicadas na etapa qualitativa sugerem que a capacidade de

seguir instruções escritas sem o apoio da interlocução com outras pessoas ao longo da realização das tarefas só se encontra firmada entre pessoas com graus mais altos de alfabetismo.

A conquista do emprego e o aperfeiçoamento do próprio trabalho mostraram ser, para a maioria dos entrevistados, os principais incentivos para o investimento na educação continuada, por meio de cursos ou simplesmente da manutenção de hábitos de leitura. Em São Paulo, verificou-se que os jovens e adultos com menos instrução formal e ocupando os postos mais baixos na hierarquia ocupacional são os que menos participam de programas educativos ao longo da vida. Essa tendência, verificada também em outros países (Flecha, 1990; MacGivney, 1993; Barryman, 1997), revela a importância de uma ação compensatória do Estado nessa área, facilitando a aproximação de pessoas com escolaridade insuficiente a oportunidades de formação voltadas à qualificação profissional e integradas, se necessário, a programas de aperfeiçoamento da leitura e escrita ou de educação básica.

Finalmente, é preciso também identificar os limites do contexto do trabalho no que se refere à ampliação e ao refinamento das condições de alfabetismo dos indivíduos e da sociedade. A pesquisa comprova que a maioria dos trabalhadores em São Paulo ainda exerce atividades pouco qualificadas, onde encontram escassas oportunidades de desenvolver habilidades relacionadas ao alfabetismo. Além disso, a inegável elevação da qualificação exigida pelo mercado de trabalho abarca um espectro da economia em que os postos de trabalho vão diminuindo.

Na mesma linha de raciocínio, vale a pena considerar também os limites das habilidades de leitura que se podem medir por meio do teste de leitura. Ater-se ao conteúdo literal das instruções e dos textos, realizar inferências e estabelecer relações de curto alcance são sem dúvida habilidades importantes e funcionais para uma série de circunstâncias mas não necessariamente as únicas que podem ser desenvolvidas por meio de práticas diversas de alfabetismo. Uma evidência interessantíssima a esse respeito proporcionada pela pesquisa em São Paulo foi

---

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, MEC, 1997 e Ribeiro et al., 1997.

a verificação de relação significativa entre a leitura e a escrita fora do contexto do trabalho e o aproveitamento de oportunidades de educação continuada e outras práticas culturais — como a frequência a cinema e teatro — ainda que na explicação do desempenho no teste essas práticas não tenham um peso significativo. Também observou-se que mesmo os jovens e adultos com graus mais baixos de alfabetismo, que no trabalho fazem usos escassos da leitura e da escrita, utilizam-nas em alguns casos em atividades não pragmáticas relacionadas à expressão da subjetividade, o que é outra evidência do lugar da palavra escrita na cultura, que não é restrito às necessidades do trabalho nem às elites; o alfabetismo já é, pode-se dizer, constitutivo de uma cultura popular, que a extensão da escolarização pode fortalecer e ampliar.

Finalmente, cabe mencionar outro fator importante na promoção do alfabetismo, que é o interesse pela informação sobre assuntos públicos e pela participação do debate em torno deles. Nessa perspectiva, a imprensa escrita poderia ser uma fonte prioritária de materiais de estudo na escola, especialmente na freqüentada pelo público jovem e adulto. Principalmente para os jovens, parecem merecer também mais atenção os produtos culturais musicais, dramáticos e audiovisuais, cujas interfaces com a palavra escrita podem também favorecer uma apropriação da escrita pela cultura juvenil que extrapole seus usos estritamente escolares.

Em sociedades complexas, o fenômeno do alfabetismo é necessariamente heterogêneo, comportando práticas nas quais se utiliza a linguagem escrita com intensidade e orientação diversas. A variedade de práticas de alfabetismo possíveis e suas relações com outras peculiaridades culturais de subgrupos são constitutivas da pluralidade da cultura e, nessa medida, devem ser compreendidas e valorizadas. Por outro lado, garantir um patamar comum de habilidades e atitudes com relação à linguagem escrita é sem dúvida um fator fundamental de coesão nas sociedades complexas, de igualdade de oportunidades e de ampliação de possibilidades comunicativas, graças às quais cada pessoa

se apropria e se enriquece com a diversidade que é própria da cultura.

---

VERA MARIA MASAGÃO RIBEIRO é doutora em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; assessora e pesquisadora de Ação Educativa Assessoria, Pesquisa, Informação. Entre os trabalhos que publicou estão *Ensinar ou aprender*: Emília Ferreiro e a alfabetização (Campinas: Papirus, 1993) e *Educação de jovens e adultos*: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental (São Paulo/Brasília: Ação Educativa/MEC, 1997).

### Referências bibliográficas

- BARRYMAN, Sue, (1997). The contribution of literacy to the wealth of individuals and nations. In: TUIJNMAN, Albert, KIRCH, Irwin, WAGNER, Daniel. *Adult basic skills*: innovations in measurement and policy analysis. Cresskill, New Jersey: Hampton.
- CHAFE, Wallace, DANIELEWICZ, Jane (1986). Properties of spoken and written language. In: HOROWITZ, R., SAMUELS, J. (eds.). *Comprehending oral and written language*. Nova York: Academic Press.
- COLE, Michael, (1991). Preface. In: TULVISTE, Peeter. *The cultural-historical development of verbal thinking*. Nova York: Nova Science.
- COOK-GUMPERZ, J., (1991). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FLECHA, Ramón, (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: La Rour.
- GOODY, Jack, WATT, Ian, (1968). The consequences of literacy. In: GOODY, Jack. (org.). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University.
- \_\_\_\_\_, (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge: Cambridge University.
- \_\_\_\_\_, (1986). *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge: Cambridge University.
- GRAFF, Harvey, (1987). *The labyrinths of literacy*: reflections on literacy past and present. Londres: The Falmer Press.
- HALLIDAY, M. A., (1986). Spoken and written modes of meaning. In: HOROWITZ, R., SAMUELS, J. (eds.). *Comprehending oral and written language*. Nova York: Academic Press.

- HART-LANDSBERG, Sylvia, REDER, Stephen, (1997). Teamwork and literacy: teaching and learning at hardy industries. In: HULL, Glynda (ed.). *Critical perspectives on language, literacy, and skills*. Nova York: State University of New York Press.
- HEATH, Shirley, (1983). The literate essay: using ethnography to explode myths. In: LANGER, Judith (ed.). *Language, literacy and culture: issues of society and schooling*. Norwood, NJ: Ablex.
- \_\_\_\_\_, (1986). The functions and uses of literacy. In: CASTELL, S., LUKE, A., EGAN, K. (eds.). *Literacy, society and schooling: a reader*. Norwood, NJ: Ablex.
- \_\_\_\_\_, (1996). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University.
- HULL, Glynda, (1997). Hearing other voices: a critical assessment of popular views on literacy and work. In: HULL, Glynda (ed.). *Critical perspectives on language, literacy, and skills*. Nova York: State University of New York Press.
- INFANTE, M. Isabel, (1994). *Investigación regional sobre analfabetismo funcional*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- JONES, Phillip, (1990). Unesco and the politics of global literacy. *Comparative Education Review*, vol. 34, nº 1, fev., p. 41-60. Chicago: Chicago University.
- KAPLAN, D., VENEZKY, R. (1994). *Literacy and voting behavior: a statistical analysis based on the 1985 YALS*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- KIRSCH, I., JUNGBLUT, A., (1986). *Literacy: profiles of America's young adults: final report of the National Assessment for Educational Progress*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- LÉVY, Pierre, (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- LODOÑO, L. (1991). *El analfabetismo funcional: un nuevo punto de partida*. Lima: Tarea.
- McGIVNEY, Veronica, (1993). Participation and non-participation: a review of the literature. In: EDWARDS, Richard, SIEMINSKI, Sandy, ZELDIN, David. *Adult learners, education and training*. Londres: The Open University.
- MEC, Secretaria de Educação Fundamental, (1997). *PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília. 10 vols.
- OECD – Organization for Economic Cooperation and Development, (1995). *Literacy, economy and society: results of the First International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD.
- OLIVEIRA, Marta K. de, (1995). Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A.B., (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- OLIVEIRA, Marta K. de, (1996). Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, nº 3, p. 97-102.
- OLSON, David, (1995). A escrita como atividade metalingüística. In: OLSON, David, TORRANCE, Nancy, (orgs.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática.
- ONG, Walter, (1982). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RIBEIRO, Vera M. et al., (1997). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo/Brasília: Ação Educativa/ MEC.
- SARABIA, Barnabé, (1992). 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*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- SCRIBNER, Silvia, COLE, Michael (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- SOARES, Magda B., (1995). Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 0, p. 5-16.
- STREET, Brian, (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_, (1993). Alfabetización y cultura. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, nº 32, p. 39-46.
- TRIANDIS, Harry, (1971). *Attitude and attitude change*. Nova York: John Wiley.
- TULVISTE, Peeter, (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. Nova York: Nova Science.
- WAGNER, Daniel A., (1992). *Life-span and life-space literacy: research and policy in national and international perspective*. Philadelphia: National Center on Adult Literacy.
- WICKERT, Rosie, (1989). *No single measure: a survey of Australian adult literacy*. Sydney: Commonwealth of Australia.