

Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento*

Angela B. Kleiman
Universidade de Campinas

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar elementos que permitam construir uma interface entre a pesquisa acadêmica e os programas no campo de Educação Básica de Jovens e Adultos. Serão discutidas contribuições para esses programas, que podem ser encontradas nos resultados das pesquisas qualitativas. Serão utilizados, em especial, dados obtidos de uma investigação, que se estendeu por cinco anos, de um projeto para formação do alfabetizador que visava a análise da interação entre professor e aluno em classes de alfabetização de jovens e adultos. A pesquisa em questão foi realizada em contextos naturais, com o objetivo de compreender uma determinada realidade social e não o estabelecimento de leis gerais. Portanto, a credibilidade dos resultados foi construída por meio da observação de múltiplos contextos e da obtenção de dados, por vários métodos, a partir das diversas perspectivas dos participantes nos contextos observados, por um período prolongado de tempo. Essa base empírica foi utilizada para avaliar as indicações do relatório encomendado pela Unesco ao Instituto Internacional de Alfabetização/Letramento (International Literacy Institute, EFA 2000) para apresentação no Fórum sobre Educação Mundial, realizado em Dacar em 2000, que apresentou, como um dos grandes desafios para o milênio, a permanência do alunos nos cursos de Educação Básica. Em relação ao problema do abandono dos cursos e programas pelos adultos, serão discutidos os fatores *motivação* e *acessibilidade*, apontados, nos documentos oficiais de desenvolvimento, como fatores relevantes para o sucesso ou fracasso dos programas.

Correspondência:
e-mail: akleiman@mpc.org.br

* Versão parcial de trabalho apresentado na International Conference on Researching Literacy, realizada na Universidade da Califórnia, Santa Bárbara, em agosto de 2001.

Palavras-chave

Alfabetização – Letramento – Interface – Pesquisa.

*Development programs and research: the contribution of literacy studies to the education of youngsters and adults**

Angela B. Kleiman
Universidade de Campinas

Abstract

The purpose of this article is to introduce elements that allow building an interface between the academic research and the programs of basic education for youngsters and adults. It discusses contributions to these programs that can be found in the results of qualitative research studies. To this end, results of a five-year long project on teacher education are used, which aim was that of analyzing the interaction between teacher and student in youngster and adult literacy classes.

The research project was conducted in natural contexts with the purpose of understanding a given social reality, and not of establishing general laws. Therefore, the credibility of its results was built through the observation of multiple contexts, and the gathering of data was made through various methods, from the perspective of several participants observed during a prolonged period of time.

This empirical basis was used to evaluate recommendations obtained in the report commissioned by Unesco to the International Literacy Institute for presentation at the World Forum on Education held in 2000 in Dakar. This report proposed that the continuous attendance of students to basic education programs is one of the great challenges of the new millennium.

With respect to the problem of adult evasion from courses and programs, the article discusses the motivation and accessibility factors, pointed out in official documents as relevant factors to the success or failure of the programs.

Keywords

Youngsters and adult - Literacy - Development programs - Research.

Correspondence:
e-mail: akleiman@mpc.org.br

** This article is part of a work presented at the International Conference on Researching Literacy, held at the University of California, Santa Barbara, in August 2001.*

Muito já se aprendeu sobre a escrita nos cinquenta anos que se passaram desde que a Unesco declarou que a alfabetização é um dos direitos básicos do homem. A maioria dos governos concordaria hoje que a falta de domínio da leitura e da escrita – bem como o uso precário dessas capacidades – é um dos grandes problemas atuais, fazendo parte da lista de questões a serem resolvidas em todos os países, independentemente de seu nível de industrialização. As diversas respostas a essa questão que as agências públicas ou privadas esboçam são influenciadas, em grande medida, pelos documentos sobre desenvolvimento, avaliação e política educacional produzidos por órgãos que realizam pesquisas de larga escala com a finalidade de assessorar essas mesmas agências, sejam governamentais ou religiosas, nacionais ou internacionais, encarregadas de desenhar e implementar programas de Educação Básica para Jovens e Adultos.

A pesquisa que sustenta tais programas de desenvolvimento é aquela que se realiza em grandes grupos populacionais – utilizando, portanto, metodologias quantitativas, apoiadas no paradigma positivista –, em geral com o objetivo de desvendar os antecedentes e as causas do fracasso generalizado de diversos programas globais de alfabetização, procurando correlações entre educação e outros índices sociais como saúde, emprego, migrações, etc. Os resultados dessas pesquisas são transformados, muitas vezes, nos *slogans* políticos que anunciam os grandes desafios da alfabetização universal para o século (ou o milênio).

Há, por outro lado, um número significativo de estudos desenvolvidos no âmbito acadêmico que abordam os microcontextos das comunidades-alvo dos grandes programas de alfabetização, tentando conhecer os impactos da escrita sobre elas, bem como as adaptações feitas por diversos grupos sociais – de mulheres, de idosos, de trabalhadores rurais ou industriais, de moradores do campo ou da cidade –, a fim de tomar, daquilo que é ofereci-

do pelas agências, as práticas de uso da leitura e da escrita que lhes interessam aprender e usar. Esses estudos partem de um enfoque conhecido como os estudos do letramento,¹ que consideram a escrita como uma prática sociocultural cujo uso sempre envolve relações de poder (cf. Street, 1984).

Se, por meio das grandes pesquisas quantitativas, podemos conhecer onde e quando intervir em nível global, os estudos acadêmicos qualitativos, geralmente de tipo etnográfico, permitem conhecer as perspectivas específicas dos usuários e os contextos de uso e apropriação da escrita, permitindo, portanto, avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante à das macroanálises, procurar tendências gerais capazes de subsidiar as políticas de implementação de programas.

Em outras palavras, seria interessante começar a planejar e desenvolver atividades de ensino, pesquisa e assessoria que permitissem fazer a interface entre o global e o local, combinando as perspectivas *macro* e *micro*. Para isso, seria também relevante iniciar um diálogo entre as grandes agências que encomendam os relatórios, avaliações e enquetes em grandes populações e os pesquisadores acadêmicos que se alinham com o enfoque dos estudos do letramento, realizando microanálises das práticas sociais em diversos contextos de uso da língua escrita.

Um trabalho com o objetivo de estabelecer alguns parâmetros para trabalhos de interface é o realizado por Robinson-Part (2001), que relata, numa metapesquisa sobre sua participação como pesquisadora etnográfica num grande órgão internacional da saúde, as transformações que a pesquisa

1. Nos países anglófonos, fala-se de *New Studies of Literacy* (Street, 2001), justamente para diferenciar essa perspectiva dos trabalhos que consideram a aprendizagem da escrita como o aprendizado, geralmente em contexto escolar, de um conjunto de habilidades supostamente neutro, independente de questões sociais. No Brasil, a diferença entre os dois enfoques é marcada lexicalmente pelo uso dos termos alfabetização e letramento (Cf. Kleiman, 1995; Soares, 1998).

acadêmica deve necessariamente sofrer no contexto de programas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, a ênfase na pesquisa quantitativa sobre a saúde e a alfabetização da mulher incide na busca de correlações estatísticas entre nível de escolaridade das mulheres e índices sociais como mortalidade infantil, controle de natalidade, prevenção de doenças, entre outros. Já a pesquisa *micro* tem mostrado que a alfabetização das mulheres não está necessariamente associada a questões pragmáticas, mas a questões de identidade, que culminam, muitas vezes, na crescente autoconfiança das mulheres que são alunas nesses cursos. Tais estudos podem trazer, portanto, importantes contribuições para o fortalecimento dos grupos envolvidos nos programas de Educação de Jovens e Adultos. O grande desafio, é claro, consiste em encontrar meios para incorporar esses resultados de pesquisa nos grandes programas de tipo “descendente”, que decidem sobre intervenções e políticas educacionais.

Um outro aspecto na questão da interface entre os programas de desenvolvimento e as observações, em contextos naturais, das práticas e usos da escrita pelos grupos excluídos é apontada por Rogers (2001). Para o pesquisador, há muito pouca documentação sobre os potenciais impactos das práticas culturais dos grupos de aprendizes adultos nos programas e nas pesquisas desenvolvidos nas agências religiosas, nos órgãos federais estaduais e municipais, nas ONGs (podemos imaginar que talvez seja porque essas repercussões, desafortunadamente, não existam). O estudo desses possíveis impactos é relevante para a área de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o estabelecimento de uma área de contato e de relacionamento entre as formas dominantes, de prestígio, com as formas subalternas, não legitimadas, do letramento, poderia levar à comparação e ao contraste necessários para o estabelecimento de melhores e mais eficientes programas de Educação Básica de Jovens e Adultos.

O meu objetivo neste trabalho é contribuir para o debate da interface entre pesquisa acadêmica e os programas e campanhas no campo de alfabetização de jovens e adultos descrevendo algumas contribuições para esses programas, que podem ser encontradas nos resultados das pesquisas qualitativas. Serão utilizados, em especial, dados obtidos de uma investigação, que se estendeu por cinco anos, de um projeto que examinava a interação de professor e aluno em classes de alfabetização de jovens e adultos (cf. Kleiman & Signorini, 2000). Como é geralmente o caso quando se trata de pesquisa qualitativa, o projeto foi realizado em contextos naturais, com o objetivo de compreender uma determinada realidade social em vez do estabelecimento de leis gerais. Portanto, sua credibilidade (não sua validade, note-se) é construída mediante a observação de múltiplos contextos, e a obtenção de dados, por vários métodos, a partir das diversas perspectivas dos participantes nos contextos observados, ao longo de um período prolongado de tempo (cf. Mason, 1996).

A discussão a seguir tomará como ponto de partida o problema do abandono dos cursos e programas pelos alunos, uma das questões apontadas como um dos grandes problemas da alfabetização de jovens e adultos nos documentos oficiais. De fato, o documento que será utilizado como contraponto para discussão, o relatório encomendado pela Unesco ao Instituto Internacional de Alfabetização/Letramento (International Literacy Institute, 2000) para apresentação no Fórum sobre Educação Mundial, realizado em Dacar em 2000, apresenta a permanência dos alunos nos cursos de educação básica como um dos grandes desafios para o milênio.

Aculturação e motivação

A pesquisa na qual baseamos este trabalho foi desenvolvida na década de 1990, como parte de um programa de formação de

professoras de cursos de alfabetização de jovens e adultos, a pedido da Secretaria da Educação num município do interior do estado de São Paulo. A nossa perspectiva de linguagem e de aprendizagem da escrita estava (e está) embasada nos estudos do letramento, como os desenvolvidos pela Linguística Aplicada ao ensino de língua materna. Consideramos, assim, que a aprendizagem da língua escrita envolve um processo de aculturação – através, e na direção, das práticas discursivas de grupos letrados –, não sendo, portanto, apenas um processo marcado pelo conflito, como todo processo de aprendizagem, mas também um processo de perda e de luta social.

É importante mencionar aqui que a nossa concepção de cultura não é neutra, mas política, seguindo a concepção de Johnson (1983), que considera, primeiro, que os processos culturais envolvem relações sociais, especialmente os diversos tipos de dependências e subordinações que dizem respeito à formação de classes, a divisões sexuais, estruturações raciais e étnicas e outras formas de opressão; segundo, que a cultura sempre envolve questões de poder, pois ajuda a determinar todo tipo de assimetrias nas diferentes capacidades dos indivíduos, ou de grupos de indivíduos, tanto na definição quanto na realização das suas necessidades (e, poderíamos acrescentar, de seus desejos); e, terceiro, como consequência das duas características anteriores, que a cultura não é um campo autônomo determinado por fatores externos, mas é o lugar das lutas e das diferenças sociais (citado em Lankshear & Lawler, 1987).

Isso significa, voltando às questões relacionadas à aprendizagem e aos usos da língua escrita, que há uma dimensão de poder envolvida no processo de aculturação efetivado na escola: aprender – ou não – a ler e escrever não equivale a aprender uma técnica ou um conjunto de conhecimentos. O que está envolvido para o aluno adulto é a aceitação ou o desafio e a rejeição dos pressupostos, concepções e práticas de um grupo dominante – a saber, as prá-

ticas de letramento desses grupos, entre as quais se incluem a leitura e a produção de textos em diversas instituições, bem como as formas legitimadas de se falar desses textos –, e o conseqüente abandono (e rejeição) das práticas culturais primárias de seu grupo subalterno que, até esse momento, eram as que lhe permitiam compreender o mundo.

Esses pressupostos sobre o processo de alfabetização de adultos como um processo conflitivo de aculturação por meio da escrita contrastam fortemente com a concepção de alfabetização adotada pela maioria dos programas oficiais, baseados num modelo de letramento independente de questões ideológicas, o chamado modelo autônomo de letramento (cf. Street, 1984). Em virtude dessa concepção, esses programas consideram a aprendizagem da escrita como uma questão técnica, que se restringe à aprendizagem de uma nova tecnologia para a comunicação.

Os documentos que subsidiam esses programas estão baseados, então, num modelo de letramento que, sendo independente das relações de poder entre os grupos sociais, não leva em consideração as características do grupo social em processo de aquisição do discurso escrito nem as do grupo que impõe suas formas discursivas, de fazer sentido do mundo, sobre esses grupos. E, nessa perspectiva, quando o aluno abandona o curso, ele próprio é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso na empreitada, dependendo de questões circunstanciais, como a competência do professor, a qualidade dos materiais, a motivação.

No documento em exame, a motivação do aluno é, de fato, o aspecto destacado ao se discutir os baixos níveis de participação e permanência dos adultos nos programas de alfabetização de adultos:

Não há muitas dúvidas de que por trás de todos esses problemas técnicos [baixa qualidade dos programas, pouco tempo e recursos dos alunos, pobreza do material didático, ausência

de resultados competitivos no mundo social] os aprendizes, qualquer que seja a razão, não se sentem motivados para participar e permanecer nos programas voluntários.(International Literacy Institute (ILI) 2000, p. 24).

Essa avaliação é duplamente interessante por se tratar de um documento que inova bastante nos subsídios oferecidos para as deliberações sobre a questão da alfabetização de jovens e adultos, articulando uma análise que escapa das concepções mais obsoletas e não incorre no erro de sugerir medidas paliativas globais, descontextualizadas. Pelo contrário, o documento enfatiza a necessidade de se desenvolver pesquisa aplicada para a produção de acervos de conhecimento localmente produzido. Esses acervos serviriam, subseqüentemente, como fonte e instrumento para a elaboração de modelos e programas locais e para a formação e educação continuada de alfabetizadores de adultos, que tanto poderiam disseminá-los como construir outros conhecimentos com base neles.

Assim, uma outra importante conclusão do documento é a de que um grande desafio para os programas de Educação Básica de Jovens e Adultos para a próxima década é o desenvolvimento profissional. Seria esse desenvolvimento o que permitiria chegar a soluções locais para os problemas globais, como o absentismo e o abandono generalizado dos cursos pelos alunos. Uma outra inovação é a recomendação de implementação de programas adaptados às condições e contextos particulares das comunidades envolvidas.

A conclusão, no que se refere ao atendimento das necessidades dos alunos a fim de mantê-los na escola, promovendo a participação e impedindo o abandono dos sujeitos cujo risco de exclusão é maior, parece-nos impecável. Aliás, a ênfase na procura da solução local para o problema global está dentro da tradição crítica do ensino e da aprendizagem que insiste na necessidade de professor e aluno construir conjuntamente seus conhecimentos.²

Entretanto, embora os antecedentes do problema do abandono dos cursos de alfabetização de jovens e adultos sejam percebidos como problemas sociais, o documento atribui a um fator individual – a motivação – a permanência nos cursos. Não é de se estranhar, então, que uma das propostas do documento para resolver o problema seja a procura de incentivos para os adultos a continuarem nos cursos, embora, segundo o mesmo documento, não esteja nada claro “o que seria um incentivo razoável” (ILI, 2000, p. 24).

Aliás, a pesquisa qualitativa no contexto da sala de aula – o lugar onde são criadas e recriadas, no nível das relações interpessoais, as relações sociais de poder e dominação entre diversos grupos sociais – aponta que o fracasso e o abandono dos cursos pouco têm a ver com o fator da motivação individual; pelo contrário, a pesquisa mostra que os incentivos de foro íntimo são numerosos e variados.

De fato, os dados obtidos em entrevistas e depoimentos dos alunos matriculados nos cursos pesquisados no nosso projeto nos permitem concluir que a motivação individual é muito alta. As razões indicadas pelos alunos para voltar à sala de aula são, às vezes, idealistas e, nesses casos, o entendimento de que a escola e o estudo não mudarão a realidade, como eles previram, pode levar o aluno a abandonar o curso (por exemplo, quando as justificativas estão relacionadas às questões de afirmação e autoconfiança mais genéricas e menos funcionais, como não ser alvo do desprezo dos filhos ou do marido, não passar vergonha nas repartições públicas ou segurar um namorado). Porém, na maioria das vezes, as razões que os alunos aduzem para voltar à escola referem-se aos planos de promoção social baseados numa avaliação adequada do seu contexto social: passar de carregador de

2. Trata-se de uma postura emancipadora, oposta à educação bancária, tal qual Freire propôs desde o início de sua obra (Freire, 1970).

volumes a encarregado e supervisor dos carregadores, acompanhar a leitura da *Bíblia*, assinar contratos, abrir conta num banco, passar no exame de motorista, etc.

Conflito e aprendizagem

Por outro lado, não se pode negar que, antes de alcançarem seus objetivos, os alunos abandonam os cursos. Se tal desistência não decorre de uma decisão que diz respeito apenas à motivação individual do aluno, mas também aos incentivos externos, devemos procurar a explicação na área social, no próprio processo de aculturação por meio da escrita e que, como tal, envolve conflito e perda. O conflito está relacionado ao fato de, no contexto brasileiro, a aprendizagem da língua escrita ser equivalente a uma situação de conflito diglósico³ própria de comunidades nas quais duas línguas – uma dominante e uma subalterna – lutam por espaços sociais (cf. Hammel & Sierra, 1983; Martin-Jones, 1989; Ninyoles, 1975).

Por causa de aspectos sócio-históricos e (socio)lingüísticos existentes no Brasil, que duplicam as características de uma situação de conflito diglósico, a situação pode ser considerada semelhante, apesar de não estarem envolvidas duas línguas, mas dois discursos, ou formas de fazer sentido do mundo: o discurso oral e o escrito. Do ponto de vista social, existe ainda no Brasil um grande contingente (15 milhões, ou 13% da população) que não sabe ler nem escrever e, embora os índices de analfabetismo venham diminuindo, a existência de grupo maciço de brasileiros não-escolarizados constitui uma situação historicamente estável, que se reproduz desde o século XVI, quando foi instituída, em toda a América Latina a “cidade letrada” (cf. Rama, 1985). Ou seja, na época em que emergiram grupos sociais letrados, conformando uma sociedade altamente estratificada na qual o conhecimento da escrita era zelosamente guardado, a fim garantir a execução das ordens e a manutenção do poder da Coroa. Aliada a outros

fatores de desigualdade social, a escrita ajudou, portanto, a concentrar o poder e a estabelecer hierarquias sociais que se mantêm até hoje e que, segundo antropólogos e sociólogos, caracterizam de fato uma situação de *apartheid* social (cf. Ribeiro, 1995).

Do ponto de vista sociolingüístico, as diferenças funcionais entre a língua falada e a língua escrita são evidentes. Além disso, a língua escrita fornece o padrão lingüístico dominante, pois ela é objeto de diversos processos de legitimação, como gramáticas e dicionários que, junto com a existência de uma tradição literária de prestígio, ajudam a estabelecer a língua escrita como a norma, sendo que o processo de standardização alimenta os processos de legitimação e domínio. Ainda, com o advento dos estudos da língua falada, está ficando cada vez mais evidente que as diferenças nos sistemas morfológico-gramatical e fonológico entre a língua falada e a língua escrita são muito maiores do que se pensava. Como dizíamos anteriormente, as diferenças são, de fato, discursivas, se entendemos por discurso o conjunto de práticas que conformam e formam o mundo do falante: os objetos, o que pode ser dito deles, como pode ser dito, sob quais condições e por quem (cf. Fairclough, 1992). Em resumo, estamos diante de um quadro de diferenças de ordem social, lingüística e discursiva, que corresponde ao conjunto de condições necessárias para postular uma relação de conflito diglósico entre duas línguas ou variedades lingüísticas; razão pela qual o abandono de um conjunto de práticas discursivas subalternas em favor de outro, dominante, faça da aprendizagem um processo difícil de sustentar.

Aprender a ler e escrever, envolve, então, um processo de aculturação, que é extrema-

3. O conceito de diglossia foi utilizado pelo sociolingüista Ferguson (1959) para descrever situações de línguas em contato e em contextos sócio-históricos como os que estamos definindo. Essa noção foi mais tarde qualificada para descrever as situações de conflito e luta lingüística em comunidades envolvendo, por exemplo, o espanhol e o otomi, no México; o espanhol e o catalão, na Espanha; etc.

mente conflitivo quando tal aprendizagem acarreta a perda e substituição de práticas discursivas orais que até esse momento eram funcionais para o aluno. No contexto escolar encontramos, muitas vezes, em vez do ensino das novas funções que a língua pode preencher – graças justamente à própria natureza da escrita –, a limitada prática de substituição de formas – falada *versus* escrita – mantendo, todavia, as mesmas funções. E, ainda, na medida em que apenas os aspectos formais estão envolvidos no processo – pois as transformações, para serem discursivas, implicariam transformações de relações internas subjetivas e externas ou sociais mais profundas –, este vai, então, tornando-se mais difícil e até inviável para o adulto.

Do ponto de vista da transformação de outras instituições sociais, não há muito que a escola e seus agentes possam fazer. Consideremos, por exemplo, uma situação observada numa aula em que o objetivo imediato era discutir os perigos da automedicação mediante a leitura de um texto de uma cartilha para adultos (da Fundação Educar). A longo prazo, o objetivo de aulas funcionais desse tipo é o de introduzir o aluno nas práticas de saúde da sociedade dominante, como consultar o médico, comprar remédios de farmácia, ler as bulas. E, em última instância, o que está em questão é a própria confiabilidade e verossimilhança da informação escrita, do livro e da instituição científica.

No caso observado, surgiu uma polêmica na qual a professora tentou convencer os alunos da superioridade da medicina e do remédio farmacêutico sobre as formas de tratamento tradicionais, baseadas em remédios naturais e, em geral, transmitidas oralmente por pessoas da comunidade ou da rede de relações do aluno. Naturalmente, os alunos não aceitaram a substituição da fonte de informações tradicional, de base oral, em vista apenas dos dados da aula ou porque a professora e o livro assim diziam (em parte, também, pela argumentação categórica e maniqueísta da professora, apesar de a adoção de práticas da medicina e farmacêutica natural

ser bastante comum, não obstante serem menos legítimas do que as da alopatia). Criou-se uma situação extremamente tensa, que só acabou quando três adolescentes envolvidos na discussão deram as costas à professora e jogaram o papel no qual estava o texto para longe deles, ao mesmo tempo em que reiteravam sua preferência pela medicina tradicional. Isto é, a situação culminou na rejeição do portador da escrita e, provavelmente, da escrita e das instituições que ela representa. Obviamente, sem a transformação de outras instituições que ajudem o aluno no processo de adoção de outras práticas médicas além daquelas conhecidas por eles (acesso efetivo a um médico que acompanhasse o histórico de tratamento de sua doença; a remédios mais baratos), a rejeição é inevitável. Daí a começar a questionar a própria permanência no curso é só um pequeno passo.

A construção de identidades

Embora a escola não transforme outras instituições, ela pode criar as condições para um tipo de transformação, ao mesmo tempo subjetiva e social, que diz respeito a sua esfera de ação como instituição com o poder de atribuir identidades institucionais. A permanência do aluno depende, em grande medida, da construção bem-sucedida de uma identidade institucional do aluno, que acaba (sem estar a elas reduzida) nas cerimônias de outorga de certificados, diplomas e títulos.

O conceito de identidade institucional, ou de legitimação, é, de acordo com Bourdieu (1993), uma espécie de processo de investidura (como numa atribuição de direitos, cargos ou papéis sociais) realizada por uma dada instituição ao transformar as representações sociais de membros e usuários. Assim, a escola pode investir um sujeito da identidade de aluno ou graduado e, nesse caso, a instituição estaria transformando, aos olhos dos outros, a representação do sujeito assim legitimado ou investido.

Porém, o processo de legitimação não se limita às ações, no nível macrossocial, das cerimônias de investidura. Acreditamos que a legitimação do aprendiz é uma construção que se desenvolve nas atividades cotidianas, nos microcontextos da instituição, e é realizada discursivamente, na interação entre professor e aluno. A essência da atividade discursiva é interativa e dialógica (Bakhtin, 1979). As práticas discursivas estão determinadas pelas relações de poder (o que reafirma que as práticas de letramento são práticas discursivas) e pelos aspectos normativos da instituição. Entretanto, na encenação cotidiana das relações sociais, há espaço para a subversão e a transformação, mesmo no caso de interações em instituições normativas, como as da escola e da sala de aula. Isso porque a interação é uma atividade de produção de significados na qual o contexto não é apenas um dado; ele pode ser redefinido constantemente na interação, dentro dos limites dados pelas condições históricas e pelos contextos institucionais. (cf. Erickson & Schultz, 1981 e 1982; Gumperz, 1972 e 1982).

Assim, a interação em sala de aula seria o modo pelo qual se constituem as identidades, por meio da produção conjunta de significados pelos participantes da interação. Por isso, embora a identidade do aluno seja um elemento da realidade subjetiva (cf. Berger & Luckman, 1985), ela pode ser dialeticamente reproduzida ou renovada na relação social que professor e aluno constroem conjuntamente. Dito de outra forma, o professor, como representante legítimo dos grupos letrados, pode conferir, aos participantes na interação, a identidade institucional de aluno ou aprendiz; isto é, reconhecer no aluno o direito de aceitar ou recusar um contrato didático que outorga ao professor o direito de ensinar; e ao aluno, o de participar da construção conjunta de saberes, de escutar e ser ouvido. O processo de legitimação é sustentado na interação, o que torna viável, desde que o aluno seja bem-sucedido, conceder-lhe a identidade de aprendiz no dia-a-dia da sala de aula, constitu-

indo-se aí, portanto, em uma das esferas em que a ação do professor pode subverter (em vez de reproduzir) relações e papéis sociais. E essas ações têm desdobramentos, porque a representação subjetiva que o indivíduo tem de si mesmo não é independente do processo social que confere legitimidade ao sujeito.

No contexto do nosso projeto de pesquisa, a construção de relações que reproduziam representações, desigualdades e diferenças sociais dentro da sala de aula resultou, em todos os eventos observados, na recusa do aluno a continuar aceitando o “contrato” didático: o silêncio sobre relações étnicas e raciais na sociedade; a desvalorização dos saberes tradicionais com a conseqüente construção de um sujeito “inferior” intelectualmente; a omissão em relação aos problemas da mulher, e mesmo sua desqualificação perante os demais. Tais práticas deram lugar a eventos de tensão e de conflito que culminavam, via de regra, na recusa do aluno a continuar a interação.

O exemplo que discutiremos a seguir, com respeito às relações de gênero, mostra como a observação participante pode, não apenas complementar, mas também ponderar as conclusões resultantes da pesquisa quantitativa sobre correlações sociais que fundamentam os programas de desenvolvimento.

No documento sobre o estado da arte da alfabetização de jovens e adultos encomendado pela Unesco, em análise, encontramos a seguinte afirmação relativa ao sucesso dos programas de alfabetização da mulher em diversos lugares do mundo:

Posto que o letramento (e o analfabetismo) é inseparável da situação cultural, para que um programa de alfabetização de mulheres venha a ter resultados eficientes, é essencial entender quais aspectos da vida da mulher podem vir a ser afetados pelo letramento e pelos programas de educação para adultos, assim como as conseqüências desses programas. (ILI, 2000, p. 29).

No contexto desse documento, esses aspectos dizem respeito à disparidade nos índices de analfabetismo entre mulheres e homens (em quase todo o mundo há mais mulheres do que homens analfabetos) e à necessidade de montar programas que levem em conta o fato de ser a mulher quem cuida das crianças na família, precisando, portanto, de programas que combinem o cuidado e o letramento dos filhos juntamente com o seu letramento. Nessa análise, a questão das diferenças entre os gêneros, que é uma questão de poder, fica reduzida a uma questão de costumes, neutra e apolítica.

Se considerarmos índices demográficos relativos à alfabetização de homens e mulheres no Brasil, teríamos que concluir que a situação da mulher aqui é excepcional, comparada à descrita no documento citado, pois vem melhorando de forma firme e segura, tan-

to ao longo do tempo nas últimas décadas quanto entre gerações. O Quadro 1, a seguir, mostra que o índice de analfabetismo foi significativamente reduzido entre as mulheres mais jovens quando o comparamos às taxas à época de suas mães e avós (4,0 % de analfabetismo na faixa entre 15 e 19 anos *versus* 34,4% na faixa com mais de 50 anos); além disso, o índice vem caindo mais rapidamente que o índice de analfabetismo entre os homens (há menos mulheres do que homens analfabetas nas populações mais jovens, invertendo-se esses resultados quando são consideradas as mulheres mais velhas); e, ainda, há uma expressiva melhora nos índices, independentemente da faixa etária da mulher, ao longo dos últimos quinze anos, com resultados melhores que os encontrados entre os homens:

Quadro 1. Censo demográfico de 1980, 1991 e PNAD 1996.

Gênero/Idade	Analfabetismo/Ano		
	1980	1991	1996*
15-19 anos	16,5	12,1	6,0
Homens	18,8	15,1	7,9
Mulheres	14,2	9,0	4,0
20-24 anos	15,6	12,2	7,1
Homens	15,9	13,9	8,7
Mulheres	15,4	10,5	5,5
25-29 anos	18,0	12,7	8,1
Homens	17,1	14,0	10,0
Mulheres	18,8	11,5	6,4
30-39 anos	24,0	15,2	10,2
Homens	23,6	19,8	14,5
Mulheres	26,1	15,3	9,4
40-49 anos	30,8	23,8	15,5
Homens	26,9	22,3	15,1
Mulheres	34,6	25,2	15,9

Quadro 1. Censo demográfico de 1980, 1991 e PNAD 1996 (cont.).

50 + anos	43,9	38,3	31,5
Homens	33,1	34,5	28,1
Mulheres	49,4	41,6	34,4
TOTAL	25,4	20,1	14,7
Homens	23,6	19,8	14,5
Mulheres	27,1	20,3	14,8

*Exceto a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(Fonte: IBGE 1997 e 2000)

Entretanto a análise do discurso – em particular, a microanálise das práticas discursivas da mulher – nos mostra uma situação bem mais desfavorável (e realista) sobre esse suposto fortalecimento da mulher (e, portanto, de sua eventual emancipação). Essa análise revela como a linguagem continua a ter um papel importante na manutenção da mulher em papel subordinado, mesmo tendo agora acesso aos lugares onde a escrita circula, os quais lhe foram vedados ao longo de séculos. (cf. Freire, 1989).

Mesmo no caso de agências de letramento alternativas, como os cursos patrocinados por movimentos populares, a mulher continua tendo problemas no seu desenvolvimento. Numa entrevista,⁴ na qual se apresentava um retrato muito negativo de um casal de líderes rurais (ambos com qualidades de liderança independentemente demonstradas), o entrevistado, José Rainha, recusou-se a reconhecer a legitimidade do poder do jornalista que, por meio do tratamento do tema e das suas escolhas lingüísticas, construiu uma imagem nada abonadora do casal. Rainha contrapôs à avaliação negativa do jornalista a sua, positiva, declarando num momento da entrevista o que se segue:

Trabalhei na roça do café desde os 7 anos. Como tinha de trabalhar para comer, não pude ir à escola, que era longe. Outro dia, um jornalista me

fez uma pergunta idiota. Queria saber se eu daria terra se fosse fazendeiro. Disse que não. Mas acontece que sou fruto de outro meio, o dos trabalhadores, e luto por minha classe.

Já a mulher, Deolinda Rainha, aceita a marginalização e depreciação do jornalista. Não conseguindo romper a relação de poder – o entrevistador não é apenas mais escolarizado (universitário) e economicamente mais abastado (classe média), mas também é homem –, ela acaba oferecendo justificativas e explicações pela situação doméstica do casal, da qual o jornalista aproveita para tecer este comentário:

O casal Rainha dispõe de todos os bens característicos de uma família de classe média: televisão, antena parabólica (“doada por um padre”, diz Deolinda), aparelho de som (“de segunda mão”, adverte ela), geladeira, máquina de lavar e telefone (“quem paga as contas é o MST”, avisa a mulher).

A marginalização da mulher é histórica. Por isso a necessidade de outros dados além dos índices sobre a presença física – crescente – da mulher na escola, para avaliar se há uma

4. Na *Folha de S. Paulo*, 22/10/1995. A entrevista é analisada em detalhe em Kleiman (1998a).

mudança nessa relação de poder. E os elementos que temos mostram que sua marginalização continua na sala de aula: ela não é legitimada institucionalmente e segue em silêncio, à margem do processo de construção de uma identidade de aluna bem-sucedida necessário para seu letramento.

Nas aulas observadas, era muito comum haver pequenos grupos de mulheres conversando entre si – pareciam ilhas femininas à parte. Os comentários não eram socializados para os demais colegas, mas apenas partilhados pela pequena roda de três ou quatro mulheres sentadas próximas umas das outras. As mulheres que falavam mais alto, para toda a classe, eram pouquíssimas, uma ou duas por turma.⁵ Essa diferença na participação de homens e mulheres é previsível: as mulheres trabalham quase sempre em ambiente doméstico, na própria casa ou na casa dos outros, e, portanto, têm muito menos familiaridade com debates, assembleias e outros tipos de reuniões públicas. Numa aula de cuja dinâmica faziam parte a exibição de vídeos, leituras e debates sobre a Aids (Kleiman, 1998b), a observação da interação de uma professora com dois alunos, um casal de irmãos, evidenciou um aspecto importante para a ponderação de análises com base em dados quantitativos, as quais, ignorando os aspectos ideológicos envolvidos, avaliam que eles indicam a melhora da situação da mulher nos programas de alfabetização.

Os índices sociais relativos aos três participantes eram muito semelhantes, exceto o mais importante no contexto, a posse da escrita: eram todos pobres; na faixa etária entre 26 e 30 anos; imigrantes recém-chegados a cidade; todos provenientes de famílias analfabetas; as duas mulheres eram chefe de família e criavam, sozinhas, suas filhas. A informação que os dois alunos tentavam comunicar era a mesma, a saber: a Aids é uma doença que está latente em todas as pessoas, e que se manifesta quando elas estão fracas.⁶ O homem iniciou o diálogo (“nós – todos nós temos o *vírus* da Aids”) e

sua irmã assentiu: “eu também já ouvi falar que é isso, num tem nada”.

A professora rejeitou as contribuições dos dois alunos, mas as estratégias que ela escolheu foram muito diferentes para um e para outro. Com o aluno, ela estabeleceu uma diáde, tanto física quanto lingüística. Ela aproximou-se da cadeira do aluno, olhando-o enquanto respondia às suas perguntas, nomeando-o repetidas vezes (“fala Ismar”, “olha Ismar”, “né Ismar”). A professora também utilizou, repetidamente, diversos atenuadores (Rosa, 1992; Fraser, 1980) para rejeitar as afirmações do aluno, evitando, assim, sua possível perda de face (cf. Goffman, 1967; Brown & Levinson, 1978): ela utilizou tanto expressões que negavam seu estatuto de participante mais informado, com mais saberes ou com saberes legítimos (“não sei não”, “não sei te dizer”, “num sei”, “eu posso tentar me informar”), quanto expressões que relativizavam seu compromisso com a verdade de suas afirmações (“eu tenho quase certeza”, “eu acho”, “eu acho que não”). Nessa troca, o aluno acabou modalizando sua primeira afirmação e, no final do intercâmbio (que, lembremos, ele iniciou afirmando que todos tinham Aids), ele consultou a professora sobre a verossimilhança dessa sua declaração (“Ó, eu gostaria de saber se isso é verdade, se nós teríamos o vírus da Aids”).

A mulher, por outro lado, chegou ao final da interação expressando sua opinião de forma ainda mais categórica do que no início (“eu tenho certeza”). A interação foi muito diferente: a professora não se aproximou da aluna e esse distanciamento físico constituiu-se no primeiro elemento para a ausência de legitimação da aluna como interlocutora, o

5. Nas entrevistas, as mulheres se mostravam muito pessimistas quanto à possibilidade de sucesso para aprender a ler e escrever, mas o pessimismo não era exclusivo delas, tendo mais relação com o número de tentativas fracassadas no histórico de cada aluno.

6. Aliás, essa era uma opinião bastante generalizada entre os alunos de diversas turmas, que comparavam o vírus da Aids ao vírus da gripe.

que, aliado ao fato de a professora não se dirigir especificamente à aluna (não a chamando pelo nome), criara o efeito de anulação do direito à palavra por parte da aluna, a qual estaria, o tempo todo, interrompendo os demais. Isso, por sua vez, faz com que seus comentários pareçam digressões fora do tópico. Ao contrário do seu irmão, que utilizou fluentemente formas de tratamento formais para pedir e assegurar a palavra (“posso fazer uma pergunta?”, “é o seguinte”, “outra coisa”), a aluna utilizou apenas uma forma de tratamento para pedir a palavra (“viu, Marilu”), que, talvez por ser informal demais, a professora tenha ignorado. O domínio, dos dois alunos, das formas para se fazer ouvir em contextos mais formais, diferentes dos da intimidade familiar, é, então, bastante desigual. Enquanto o homem, por já dominar essas formas, é reconhecido como interlocutor e tem oportunidade para uma co-construção de um texto na sala de aula, aproximando seu dizer do da professora, a mulher acaba falando sozinha, cada vez mais distante dos conteúdos e das formas de falar sobre esses conteúdos que a professora visava a ensinar.

Sem voz, contrariando o que dizem as estatísticas, o acesso da mulher aos contextos e às situações nos quais a escrita é usada está efetivamente barrado. Podemos concluir, portanto, que o fato de haver mais mulheres do que antes nos cursos de alfabetização de adultos não significa necessariamente que elas estão tendo, de fato, acesso às práticas letradas; as atividades e eventos estão disponíveis, mas não necessariamente acessíveis.

Considerações finais

A pesquisa qualitativa na perspectiva dos estudos do letramento, que visa a entender as práticas discursivas de uso da escrita, mostra a dificuldade de construir relações sociais que permitam a elaboração de uma identidade institucional de aluno bem-sucedido no processo

de aculturação pela escrita. Por isso sua relevância para os programas e campanhas de alfabetização de jovens e adultos. Uma descrição local dos microcontextos nos quais são produzidas as relações de poder entre classes sociais, grupos étnicos, homens e mulheres, é coerente com a busca de soluções locais defendida pelos documentos que subsidiavam tais programas. Uma análise teoricamente informada por uma abordagem discursiva que se sustenta na própria natureza dialógica da linguagem pode enriquecer e completar a nossa compreensão do problema. Mostramos, neste trabalho, que a ponderação dos dados correlacionais da pesquisa quantitativa pode ser um importante produto dos estudos de interface entre as duas modalidades de pesquisa.

A complementação dos resultados das pesquisas quantitativas com os resultados da pesquisa qualitativa traz um ceticismo salutar em relação às “verdades” estatísticas. Uma primeira vantagem dessa complementação deriva do fato de que a pesquisa etnográfica permite tornar mais transparentes as bases ideológicas de nossas concepções sobre o letramento, já que focaliza, de fato, as práticas culturais, locais, específicas das comunidades, não o processo monolítico de letramento.

A pesquisa qualitativa em contextos naturais nos permite também questionar a naturalização das concepções e crenças dominantes sobre o letramento, que as agências encarregadas dos programas de alfabetização apresentam como dadas e inevitáveis. No microcosmo da sala de aula, vemos a encenação de macro-relações de poder, entre classes sociais, diferentes grupos étnicos e sexuais, o que nos deixa entrever que, na prática social, é possível, não somente reproduzir o mundo social, mas também contestá-lo e transformá-lo.

Acreditamos que a pesquisa de base naturalística é potencialmente mais adequada para descrever os processos de aprendizagem

da língua escrita, pois a desideologização de algumas práticas permite a reabilitação de outras que contradizem as representações dominantes sobre a aprendizagem (como as aqui discutidas, relativas ao papel, no sucesso e na permanência escolar, da genérica motivação; ou ao suposto acesso da mulher às práticas dominantes). Em

resumo, a pesquisa etnográfica, ao nos permitir examinar as práticas discursivas que tornam algumas agências de letramento mais bem-sucedidas do que outras, também pode ser um subsídio importante para a mudança nos programas de alfabetização de jovens e adultos, em busca do difícil sucesso.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BERGER, P. I., LUCKMAN, T. *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1993.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. Universals in Language Use: Politeness Phenomena. In: GOODY, E. N. (Org.). *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- CAMERON, Deborah. *Feminism and Linguistic Theory*. New York: St. Martin's Press, 1992.
- ERICKSON, Frederick; SHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, Judith; WALLAT, C. (Orgs.). *Ethnography and language in educational settings*. Norwood: Ablex Press, 1981.
- ERICKSON, Frederick; SHULTZ, J. *The Counsellor as Gatekeeper*. New York: Academic Press, 1982.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FERGUSON, Charles A. Diglossia. *Word*, n. 15, p. 325-340, 1959.
- FRASER, Bruce. Conversational Mitigation. *Journal of Pragmatics*. n. 4, p. 341-350, 1980.
- FREIRE, Ana Maria A. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GOFFMAN, Ervin. *Interaction Ritual. Essays on Face to Face Behavior*. New York: Pantheon Books, 1967.
- GUMPERZ, John J. Introduction. In: GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell (Orgs.). *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- GUMPERZ, J. J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HAMEL, Rainier E.; SIERRA, Maria Teresa. Diglossia y conflicto intercultural. *Boletín de Antropología Americana*. n. 8, p. 89-110, 1983.
- IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1992: microdados*. Rio de Janeiro: IBGE, 1997 [CD-ROM].
- IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999: microdados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000 [CD-ROM].
- INTERNATIONAL LITERACY INSTITUTE. EFA2000 Thematic Study commissioned by the EFA 2000 Secretariat/UNESCO on Literacy and Adult Education. for presentation at the World Education Forum, Dakar, April 2000. (Pesquisador principal: Daniel A. Wagner). Pha: Pennsylvania University. iliwebsite www.literacyonline.org/products

- JOHNSON, Richard. What is Cultural Studies Anyway? *Occasional Papers*. n. 74. Birmingham: University of Birmingham, Centre Contemporary Cultural Studies, 1983.
- KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. (orgs.) *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). In: *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, Mercado de Letras, 1998a. p. 267-302.
- _____. Schooling, Literacy and Social Change: Elements for a Critical Approach to the Study of Literacy. In: OLIVEIRA, Martha. K. e VALSINER, Jaan. (Orgs.) *Literacy in Human Development*. Stamford, CT e London: Ablex, 1998b. p. 183-225.
- _____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.
- LANKSHEAR, Colin, LAWLER, Moira. *Literacy, schooling and revolution*. New York: The Falmer Press, 1987.
- MARTIN-JONES, Marilyn. Language, power and linguistic minorities: The need for an alternative approach to bilingualism, language maintenance and shift. In: GRILLO, R. (Org.). *Social Anthropology and the Politics of Language (Sociological Review Monograph 36)*. London: Oxford University Press, 1989.
- MASON, Jane. *Qualitative Researching*. London: Sage Publications, 1996.
- NINYOLES, R. L. *Estructura social y política lingüística*. Valencia: Fernando Torres, 1975.
- RAMA, Angel. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ROBINSON-PART, Anna. Women's literacy and health. Can an ethnographic researcher find the link? In: STREET, Brian V. (Org.). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, 2001. p. 152-170.
- ROGERS, Alan. Afterword. Problematizing literacy and development. In: STREET, Brian V. (org.). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, 2001. p. 205-221.
- ROSA, M. *Marcadores de atenuação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- SOARES, Magda. *Letramento em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STREET, Brian V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- _____. Introduction. In: STREET, Brian V. (Org.). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. London: Routledge, 2001. p.1-17.

Recebido em 16.10.01
Aprovado em 20.11.01

Angela B. Kleiman é professora titular do Departamento de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP.