

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: IMPACTOS DA ESCRITA NA VIDA DE ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS

Gilton Sampaio de SOUZA²²
Adriana Morais JALES²³
Francisco Edson Gonçalves LEITE²⁴

Resumo: Com base nas discussões sobre a relação entre oralidade e escrita e sobre o impacto da escrita em nossa sociedade, vinculando-se aos estudos sobre letramento, este trabalho visa, num primeiro momento, a estabelecer uma distinção teórica entre alfabetização e letramento a partir de suas semelhanças e diferenças. Para tanto, serão discutidos os posicionamentos de Soares (2004, 2006), Matencio (1994), Kleiman (1995), Tfouni (1995) e Marcuschi (1995). Num segundo momento, partiremos para uma análise de duas entrevistas concedidas por dois sujeitos da cidade de Mossoró-RN, observando as representações que estes fazem da escrita, bem como a relação deles com as práticas de alfabetização e de letramento.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Práticas Sociais de Escrita.

Abstract: *Based on the discussions about the relationship between orality and writing and about the impact of writing in our society, linked to the studies about literacy, this paper aims, firstly, to establish a theoretical distinction between literacy and initial reading instruction from their resemblances and differences. In order to do that, we will discuss Soares' (2004, 2006), Matencio' (1994), Kleiman' (1995), Tfouni' (1995) and Marcuschi' (1995) theories. Secondly, we will analyze two interviews granted by two individuals from Mossoró-RN city, observing the representations they have about writing, as well as the relation they have with literacy and initial reading instruction practices.*

Key words: *Alphabetization; Literacy; Social Practices of Writing.*

²² Docente do PPGL/UERN; Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP – giltosampaio@uern.br e Bolsista de Produtividade em Pesquisa UERN.

²³ Professora do Departamento de Letras/UERN; Doutoranda em Linguística Aplicada pela UFRN - adrianajales@hotmail.com

²⁴ Mestrando em Letras pela UERN - edsongleite1@yahoo.com.br

Considerações iniciais

Nos últimos anos, uma das temáticas que ganhou projeção dentro dos estudos e pesquisas da linguística e da pedagogia é a discussão sobre as práticas de alfabetização e letramento, que estão intimamente relacionados à aquisição e uso da escrita em contextos sociais.

Estando ambos relacionados diretamente à escrita, pretendemos estabelecer uma distinção teórica a partir de suas semelhanças e diferenças. Nesse sentido, esses termos serão estudados com o intuito de se lhes encontrar uma delimitação. Inicialmente, tentamos relacionar o que seja alfabetização e letramento na visão de alguns estudiosos da área. Nesse sentido, examinamos aqui as posições de Soares (2004, 2006), Matencio (1994), Kleiman (1995), Tfouni (1995) e Marcuschi (1995) para uma discussão sobre escrita, alfabetização e letramento. Em seguida, mediante a análise de fragmentos de duas entrevistas com dois sujeitos da cidade de Mossoró-RN, buscamos entender qual a representação que estes fazem da escrita, bem como a relação deles com as práticas de alfabetização e de letramento.

Discussões teóricas

Para Magda Soares (2004), alfabetização e letramento designam processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, embora sejam processos de naturezas distintas, que envolvem conhecimentos, habilidades e competências diferentes.

Para ela, a alfabetização está relacionada à aquisição da língua escrita e envolve múltiplos processos e facetas: “[...] consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (p. 15).

Nessa mesma linha, o letramento é visto como um fenômeno complexo, uma vez que “[...] engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente” (SOARES, 2006, p.

30). Nesse sentido, a autora reconhece duas principais dimensões do letramento: uma individual e outra social. Do ponto de vista individual, o letramento²⁵ é entendido como um atributo individual, compreendendo a posse de habilidades de leitura e escrita. Do ponto de vista social, o letramento é compreendido como um fenômeno cultural, no que concerne a um conjunto de atividades e demandas sociais de uso da escrita (SOARES, 2006). O letramento não é unicamente um atributo pessoal, mas essencialmente “[...] o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 33. Grifo da autora). Assim, sob essa ótica, o letramento é visto como um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita realizada por sujeitos em contextos sócio-históricos específicos.

Para Kleiman (1995), letramento e alfabetização são processos distintos, embora ambos só tenham a sua existência a partir da escrita. O primeiro está relacionado ao coletivo, aos efeitos causados pela escrita a toda uma sociedade; já o segundo diz respeito aos aspectos individuais da aquisição da linguagem escrita, a qual se dá por meio de técnicas para a aprendizagem do código escrito da língua²⁶.

Queremos salientar que todos esses estudiosos da linguagem, aqui citados para distinguir alfabetização e letramento, fazem uma exceção para o conceito de alfabetização proposto por Paulo Freire.

Vejamos o que diz Kleiman (1995, p.16):

Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, que a vê como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e libertação (FREIRE, 1980). Porém [...] esse sentido ficou restrito aos meios acadêmicos.

²⁵ No texto, Soares usa o termo *alfabetismo* para se referir ao que hoje se denomina letramento.

²⁶ Enquanto Soares (2006) reconhece uma dimensão individual e outra social do letramento, Kleiman (1995) o vê apenas sob uma dimensão social.

Sendo assim, a ação pela libertação, com consciência crítica e transformadora, proposta por Paulo Freire para o processo de alfabetização de adultos, não chegou à sala de aula, local em que a alfabetização é vista unicamente como aquisição individual da escrita, ou seja, aprendizagem de habilidades específicas para “ler” e “escrever”. Nessa perspectiva, a alfabetização é bem mais restrita do que o letramento. (KLEIMAN, 1995).

Observando o fenômeno do letramento em sociedades industriais como a nossa, Kleiman apresenta duas concepções diferentes para ele. O modelo autônomo e o modelo ideológico²⁷.

O primeiro tem como pressupostos básicos a superioridade da escrita sobre outras formas de interação e comunicação numa sociedade, como também a superioridade das sociedades ditas letradas sobre aquelas de cultura predominantemente oral, ditas não-letradas. A fim de tornar mais explícitas essas questões, colocamos aqui as principais características desse modelo: a associação entre letramento e desenvolvimento cognitivo, a dicotomização entre oralidade e escrita e a tese de que a escrita tem qualidades intrínsecas. Kleiman mostra que todas elas são passíveis de questionamento. Na primeira, o tipo de desenvolvimento cognitivo analisado relaciona-se à escolarização e não ao letramento; na segunda, ela mostra que essa concepção dicotômica de linguagem está sendo amplamente questionada, uma vez que oralidade e escrita estão mais para um contínuo do que para oposições; e, na terceira, a autora alerta que essas “qualidades intrínsecas” dependem muito mais do que o pesquisador está considerando como “positivo” ou “negativo” do que de seu verdadeiro valor. As

²⁷ Esses dois modelos de letramento apresentados por Kleiman aproximam-se muito de duas perspectivas do letramento apresentadas por Matencio (1994). A primeira, dicotômica, defende que “[...] o resultado do impacto da palavra escrita representa o próprio desenvolvimento cognitivo do aprendiz” (p. 20). Dessa forma, a presença ou não da escrita em dada comunidade significaria caracterizá-la de civilizada/não-civilizada ou moderna/primitiva, respectivamente. Aqui, a escrita é vista como tendo seus próprios poderes “modernizadores” e “democráticos”. A segunda perspectiva apresentada pela autora “[...] vê o processo de letramento como necessariamente plural, pressupõe que diferentes sociedades e comunidades possuem eventos de letramento distintos, o que acarreta efeitos sociais e estilos cognitivos também diversificados” (p. 20). Nesta última perspectiva, o impacto social da escrita via processo de letramento é apresentado de forma plural, vinculando-se aos aspectos socioeconômico-culturais da população. As consequências desse processo variam de comunidade para comunidade. Esta perspectiva se contrapõe à primeira, na qual a escrita está sempre relacionada a algo positivo para a sociedade.

pesquisas são feitas a partir do que “a escrita facilitaria”, então a oralidade geralmente fica como secundária.

O segundo modelo de letramento apresentado por Kleiman foi o ideológico. Neste, ela tenta aprofundar as discussões realizadas no autônomo e alerta:

O nosso entendimento das diferenças nas práticas discursivas de grupos socioeconômicos distintos devido as formas em que integram a escrita no seu cotidiano tem avançado devido a estudos que adotam um pressuposto que poderia ser considerado básico no modelo ideológico, a saber, que as práticas de letramento mudam segundo o contexto. (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Assim, o contexto é quem determina que valor terá este ou aquele evento de letramento. Nessas circunstâncias, acreditamos que, se para uma comunidade certas práticas discursivas realizadas por meio da escrita, ou seja, certos eventos de letramento trouxeram benefícios, para outras poderão trazer problemas.

Tfouni (1995), discutindo a relação entre alfabetização e letramento, mostra que há duas formas de entender a alfabetização: “[...] ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes” (p.14).

Nas questões de letramento, Tfouni (1995) faz uma análise de três perspectivas norte-americanas para o termo “literacy” (letramento): a individualista-restritiva, a tecnológica e a cognitivista. A individualista-restritiva vê o letramento como totalmente relacionado à aquisição da leitura/escrita; a tecnológica, enquanto produto com usos estritamente sofisticados; e a cognitivista, enquanto produto de atividades mentais. Tfouni esclarece que em todas essas perspectivas há uma superposição entre letramento e alfabetização. Não há distinção clara entre um e outro; ao contrário, são tratados como se fossem sinônimos.

Além disso, a dicotomização que aparece em todas essas perspectivas favorece a tese da grande divisa. Tese esta que, se a comparamos às propostas de Matencio

(1994) e Kleiman (1995), aqui representadas, vemo-la como o modelo autônomo de letramento discutido por Kleiman.

É a própria Tfouni que vem explicar melhor a teoria da grande divisa:

Acreditam alguns autores que a aquisição generalizada da escrita traz consequências de uma ordem tal que isso modifica de maneira radical as modalidades de comunicação dessa sociedade. Passariam a existir usos orais e usos letrados da língua, e estes seriam separados, isolados, caracterizando, assim, a grande divisa. (1995, p. 34).

Para criticar o ponto de vista de autores para os quais a oralidade e a escrita estariam tão separados, como mostra a teoria da grande divisa, Tfouni elabora a sua classificação para o letramento, colocando essas perspectivas norte-americanas, junto com a da grande divisa, nas que ela própria nomeia de a-históricas. Contrapõe-nas as perspectivas históricas, para as quais a oralidade e a escrita instauram-se num contínuum textual.

Considerando tais perspectivas, Tfouni esclarece: “De acordo com o conceito de letramento que estamos propondo aqui, deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral” (1995, p. 42). Sugere a autora que oralidade e escrita não devem ser vistas como oposições, e sim como modalidades discursivas pertencentes ao mesmo sistema linguístico, que formam, na verdade, um contínuum textual, em que a maior ou menor formalidade no discurso, no oral ou no escrito, depende diretamente do contexto em que será empregada e não do tipo de modalidade. Um discurso oral acadêmico, tipo conferência, será bem mais planejado, formal e “erudito” do que um discurso escrito, tipo bilhetes ou cartas de mãe para filho e vice-versa.

Concluindo esta primeira parte do trabalho, que trata da relação entre alfabetização e letramento, queremos ainda remeter ao que diz Marcuschi sobre o assunto:

Há, portanto, uma distinção bastante nítida entre apropriação / distribuição da leitura e da escrita (padrões de alfabetização) e os usos / papéis da escrita e da leitura (processos de letramento) enquanto práticas mais amplas (grifos do autor). Sabemos muito sobre métodos de alfabetização, mas sabemos pouco sobre a influência e penetração da escrita na sociedade. (1995, p. 2).

De acordo com a afirmação acima, feita por Marcuschi, e com as discussões de Tfouni (1995), Soares (2004, 2006), Kleiman (1995) e Matencio (1994), impõe-se que

alfabetização e letramento são processos com características próprias. Um liga-se ao aspecto mais individual da aquisição e aprendizagem de técnicas de codificação e de decodificação; e o outro, refere-se ao impacto que a escrita tem sobre a sociedade, implicando aspectos socioeconômico-culturais de um povo.

Dentro do que apresentamos até agora, podemos acreditar que já está claro que não há um único conceito de alfabetização, nem de letramento. Ambos podem ser vistos sob perspectivas diferentes. No entanto, algo ficou transparente, é que podemos colocar as perspectivas de letramento elaboradas por Soares (individual / social); por Matencio (dicotômica / plural); por Kleiman (modelo autônomo / modelo ideológico) e por Tfouni (a-históricas / históricas), em dois grandes grupos. Chamaremos o primeiro grupo de perspectivas autônomas, uma vez que a escrita é aqui vista e analisada como tendo qualidades intrínsecas, individuais, exclusivas, a-históricas, sendo esta sempre concebida como totalmente distinta da oralidade. Além disso, essas perspectivas sugerem uma autonomia da escrita sobre a oralidade, uma superioridade dela sobre as outras formas de interação.

O segundo grupo denominaremos por perspectivas sócio-históricas. Isto porque a escrita é aqui concebida como produto/prática social, coletiva. Podemos crer que, como nas propostas analisadas, a importância ou não da escrita para uma determinada sociedade, o seu impacto na cultura de um povo, está intimamente relacionado à distribuição social do poder político e econômico, que os efeitos desse letramento podem ser “positivos” para certas camadas da sociedade e “negativos” para outras.

Discussões dos dados

Vivemos hoje imersos numa sociedade letrada em que a escrita é supervalorizada e atua, algumas vezes, como um instrumento de poder e de exclusão. O domínio dessa modalidade linguística se faz necessário à participação em diversas atividades sociais e aqueles que não o têm acabam por serem excluídos dessas práticas.

Nesse sentido, teceremos, a seguir, uma análise a partir de entrevistas concedidas por duas pessoas, buscando verificar a representação que elas fazem da escrita como instrumento que permite a participação em atividades sociais diversas, bem como a relação delas com as práticas de alfabetização e letramento. As participantes são de uma

classe social economicamente baixa e, apesar de já terem frequentado a escola em algum momento na vida, dizem não saber ler e escrever²⁸.

A primeira participante reside na cidade de Mossoró há muitos anos, é casada e mora numa pequena casa com o marido num bairro periférico da cidade. Começou a trabalhar muito cedo na lavoura e, depois, como doméstica. A segunda participante da entrevista nasceu num pequeno vilarejo chamado Jucuri, próximo à Mossoró, mas logo criança mudou-se para a cidade. Trabalhou também na lavoura, juntamente com os pais e os irmãos, e, em seguida, como doméstica. Tem dois filhos e mora no mesmo bairro da primeira entrevistada.

Vejam os fragmentos destacados das entrevistas²⁹:

ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
[...]	[...]
E: certo (+) você sabe lê e escrevê?	E: você sabe lê e escrevê?
P1: nunca estudei na minha vida (+) nunca (+) pra melhó dizê nem o meu nome eu não sei assiná	P2: não (+) só sei escrevê
E: é? a e agora você a sinhora chegô a frequentá escola?	E: o nome?
P1: cheguei muitas vez mas parece que é o (+) meu (+) sei lá o meu sigo mesmo que não é pra mim aprendê	P2: sim
E:] mas () por quanto tempo a sinhora frequentô escola?	E: você chegô a frequentá alguma escola?
P1: eu passei poucos tempos passei só um mês (+) estudava de noite (+) aí eu engrossava a cabeça né e lai vai e não dava certo e eu me aborrecia deixava de mão era assim	P2: até a quarta séri
E: eh:: alguma coisa impediu a sinhora de não aprendê a lê e a escrevê?	E: por quanto tempo?
P1: não (+) eu tenho inveja de quem sabe lê quem sabe	P2: vixi (+) acho que não foi nem um ano
	E: o que impediu você de aprendê a lê e a escrevê?
	P2: eu sentia muita dô de cabeça (+) aí isso me incomodava (+) aí

²⁸ Em virtude de limitações de espaço físico do texto, optamos por colocar apenas fragmentos das entrevistas.

²⁹ Nas entrevistas, optamos por manter oculta a identidade das participantes. Para tanto, utilizamos códigos: E para entrevistador; P1 para participante da primeira entrevista; e P2 para participante da segunda entrevista. O processo de transcrição e codificação dos dados está de acordo com as orientações de Marcuschi (2003).

escrevê (+) eu tenho inveja (+) a única coisa que eu tenho inveja da pessoa é isso [...]	nunca aprendi [...]
--	------------------------

Quadro nº 1: Como se apresentam em relação à escrita e à alfabetização

P1 afirma não saber ler nem escrever. Embora tenha tido contado com agências de alfabetização (a escola), ainda que por pouco tempo, ela diz não conseguir sequer assinar o próprio nome. Dessa forma, pode ser considerada como uma pessoa não-alfabetizada, na medida em que não domina os códigos convencionais da escrita. Para justificar o seu insucesso na escola, a participante alega que quando ia para a escola, “[...] engrossava a cabeça né e lá vai e não dava certo e eu me aborrecia deixava de mão era assim”. Assim, embora tenha tido contato com práticas de alfabetização, percebe-se que isso não se deu de forma sistemática. Da mesma forma que P1, P2 também frequentou a escola, mas afirma não saber ler e escreve apenas o seu nome. P2 afirma ter estudado até a quarta série, demonstrando ter tido um maior contato com a alfabetização do que a primeira participante, mas apresenta o mesmo motivo para o insucesso e o abandono da escola: “[...] sentia muita dô de cabeça (+) aí isso me incomodava (+) aí nunca aprendi”. Assim, as duas pessoas entrevistadas (P1 e P2) demonstram ter tido, ainda que de forma rápida e não sistemática, contato com agências de alfabetização, mas podem ser consideradas, respectivamente, não alfabetizada e precariamente alfabetizada³⁰, na medida em que não dominam (ou o faz de modo precário, no caso de P2) as técnicas e habilidades de codificação e decodificação linguística, ou seja, não aprenderam a ler e escrever. Vejamos mais um fragmento da entrevista:

³⁰ Optamos por classificar P2 como “precariamente alfabetizada” porque, embora no começo da entrevista, afirme que não sabe ler e escreve apenas seu nome, num outro momento ela afirma que sabe pegar o ônibus certo porque consegue soletrar os nomes dos locais de destino.

ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
<p>[...]</p> <p>E: você acha que a sua vida seria diferente se você soubesse lê e escrevê?</p> <p>P1: era sim eu acho que era</p> <p>E: como?</p> <p>P1: eu digo assim que eu podia arranjá um emprego melhor pra mim né eu tô cheguei aqui em Mossoró eu tinha dezesseis ano trabalhei (+) té vinte e dois ano nas casas dos outro empregada nas casas dos outro (+) qué dizê se eu soubesse lê eu tinha arranjado um emprego melhó pra mim né esse tempo todinho uns assinava as carteira outros não assinava pagava micharia e nisso eu fiquei na minha vida desse jeito</p> <p>[...]</p>	<p>[...]</p> <p>E: eh:: você acha que sua vida seria diferente se você soubesse lê e escrevê?</p> <p>P2: vixi demais</p> <p>E: como?</p> <p>P2: () pra trabalhá agora tava num emprego bom</p> <p>[...]</p>

Quadro nº 2: A vida profissional para pessoas adultas não alfabetizadas

Ambas as participantes afirmam que suas vidas poderiam ser muito diferentes, caso soubessem ler e escrever. Elas afirmam que, se fossem alfabetizadas, teriam possibilidade de conseguir um emprego melhor; admitem ainda a importância e o prestígio que a escrita exerce na vida social, configurando-se, inclusive, como um meio que possibilita a ascensão socioeconômica. As entrevistadas, nesse sentido, reconhecem esse poder simbólico e efetivo da escrita em determinados contextos das sociedades grafocêntricas, como, por exemplo, para a inserção no mercado de trabalho num “emprego melhor” ou “emprego bom”. No entanto, vale aqui ressaltar que o prestígio e o poder atribuídos à escrita e a relação desta com ascensão socioeconômica (como ficou explicitado na fala das entrevistadas) não lhe é intrínseco. Ao contrário, são determinados por questões sociais e culturais. A alfabetização, embora possa aumentar as chances de empregabilidade dos cidadãos, não lhe garante automaticamente essa ascensão profissional.

ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2
<p>[...]</p> <p>E: hum hum a agora assim o fato da senhora não aprendê a lê (+) não tê aprendido a lê e escrevê (+) já trouxe algum problema pra senhora? [...]</p> <p>P1: não eu tenho o problema é esse é porque eu tenho é assim as vezes eu quero escrevê pro meu povo né aí eu não tenho quem escreva aí laí vem eu saio pedindo a um e a outro pra escrevê uma carta pra mim uma coisa assim (+) aí eu fico arrependida por causa disso sabe (+) me arrependo (+)</p>	<p>[...]</p> <p>E: o fato de não sabê lê e escrevê já trouxe algum problema?</p> <p>P2: não ainda não</p> <p>E: não teve problema nenhum</p> <p>P2: não (+) mesmo sem sabê lê eu sei resolvê as coisa</p> <p>E: dá um jeito né?</p> <p>P2: dô</p>
<p>[...]</p> <p>E: aí como é que a senhora faz pra pegá um ônibus ou ou ou pra realizá alguma atividade que precise lê e escrevê? como é que a senhora faz? Pegá um ônibus lê uma uma receita (+) como é que a senhora faz no no seu dia a dia?</p> <p>P1: não sei</p> <p>E: pede ajuda a alguém?</p> <p>P1: peço ajuda a pessoa (+) mulher me ensine isso assim assim</p> <p>E: [a senhora anda de ônibus?</p> <p>P1: não (+) muito difícil eu andá de ônibus muito difícil</p> <p>E: e pra votá? faz falta lê e escrevê pra senhora votá?</p> <p>P1: Pou votá?</p> <p>E: sim</p> <p>P1: faz (+) porque eu não sei (+) eu nunca votei na minha vida (+) nunca votei</p> <p>E: não? a agora a senhora senti vergonha por não por não sabê lê e escrevê?</p> <p>P1: sinto muito (+) aí quando eu vejo assim uma pessoa chega pronto aí pronto eu vou prum prum centro saúde tem as fichinhas () né a a mulher lá mim dá aquela fichinha pronto eu fico sem rumo sem eu sabê que qual é a</p>	<p>[...]</p> <p>E: como você faz para pegá um ônibus (+) ou realizá uma uma qualquer coisa que que exija que você sai saiba lê e escrevê? Como é que você faz vai pegá um ônibus (+) como que você (+) se vira ou então (+) alguma coisa que você tem que sabê (+) o que está escrito ali?</p> <p>P2: nem o ônibus né né ta né difícil não deu pegá não</p> <p>E: aí como você faz?</p> <p>P2: eu sei eu assoletro o nome e digo</p> <p>E: hum</p> <p>P2: (rindo)</p> <p>E: eh:: e pra votá? no momento de votá (+) como é que você faz?</p> <p>P2: não tenho di dificuldade não</p> <p>E: faz falta sabe não sabê lê e escrevê?</p> <p>P2: faz mas eu num tenho</p>

minha ficha o número daquela ficha aí preciso eu me encostá a pessoa e perguntá fulano eu não sei lê nunca estudei que número é esse aqui a pessoa me diz é assim [...]	dificuldade [...]
--	--------------------------

Quadro nº 3: Os problemas cotidianos de pessoas adultas não alfabetizadas

Nessa parte da entrevista, o entrevistador pergunta a P1 como ela, não sendo alfabetizada, faz para participar de uma série de eventos sociais que requerem o domínio da escrita. Ela, por não ser alfabetizada, afirma ou não participar desses eventos ou recorrer à ajuda de outras pessoas para tanto. É o caso, por exemplo, de escrever cartas para familiares, de pegar um ônibus, ler uma receita, saber, num atendimento público, aguardar sua chamada pelo número da ficha, votar. Uma das dificuldades apontadas por P1 advinda do fato de ela não saber escrever é, por exemplo, não conseguir se comunicar com familiares seus por meio de cartas. Nesse caso P1 seria excluída dessa prática social letrada. Para participar dessa atividade, P1 tem que recorrer a outras pessoas, para que estas possam redigir as cartas. Já no caso de votar, como é também uma prática que requer algum domínio do código escrito (para digitar os números dos candidatos, por exemplo), e por ser uma atividade que o indivíduo deve realizar sozinho, P1 afirma nunca ter participado. Percebe-se, assim, que P1 em razão de não ser alfabetizada, apresenta dificuldades para participar de atividades sociais que requerem um domínio mínimo do sistema da escrita.

Já P2, devido possuir um nível elementar de alfabetização, consegue participar de algumas situações sociais que requerem algum conhecimento da escrita, como pegar um ônibus (“eu sei eu assoletro o nome e digo”) e votar. Como a própria entrevistada afirma, “[...] mesmo sem sabê lê eu sei resolvê as coisa”. Dessa forma, percebe-se que P2 apresenta um nível de letramento escolar maior do que P1, ao participar de práticas sociais que requerem o uso da escrita.

Portanto, vê-se que as duas entrevistadas pertencem a classes desfavorecidas socialmente. Advêm de famílias pobres e tiveram que trabalhar desde cedo. Suas relações com a alfabetização são muito parecidas: ambas frequentaram a escola, mas de maneira passageira e não sistemática. Embora tenham participado de uma agência de alfabetização, a escola, P1 e P2 podem ser consideradas não alfabetizada e

precariamente alfabetizada, respectivamente, na medida em que não dominam (ou o fazem de maneira insatisfatória) o sistema de escrita. As participantes reconhecem o papel importante desempenhando por essa modalidade linguística numa sociedade letrada, a exemplo da nossa, e veem a escolarização como uma forma de ascender econômica e socialmente. Quanto ao letramento, ambas se mostram incapazes de atuar de modo ativo em certas atividades sociais que requeiram de modo mais complexo o uso da escrita por não dominarem técnicas de codificação e decodificação linguística. No entanto, principalmente P2, mostra que, embora seja precariamente alfabetizada, consegue participar de forma satisfatória em eventos sociais que requerem um domínio, ainda que em menor grau, da escrita.

Considerações finais

Percebe-se que, apesar de apresentar particularidades, alfabetização e letramento são práticas indissociáveis e intercambiáveis: a alfabetização se dá “[...] *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, [...] só pode desenvolver-se *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização”. (SOARES, 2004, p. 14. Grifos da autora).

Quanto às entrevistas, vê-se que P1 e P2 pertencem a classes sociais desfavorecidas e tiveram um contato não sistemático e rápido com a escola. Assim, embora tenham tido contato uma agência de alfabetização, ambas não obtiveram êxito, podendo, respectivamente, serem classificadas como não alfabetizadas e precariamente alfabetizadas. Por não ser alfabetizada, P1 ou é excluída (como no caso de votar) de práticas sociais que requerem um domínio, ainda que mínimo, da escrita, ou recorre à ajuda de outras pessoas para participar de tais eventos (escrever uma carta, pegar um ônibus). Já P2 consegue participar de práticas letradas que não requerem um domínio mais complexo da escrita (pegar um ônibus, votar), em virtude de demonstrar um maior nível de alfabetização (saber soletrar, por exemplo). Sendo assim, P2 apresenta um nível maior de letramento do que P1.

Há, enfim, um impacto direto e danoso às pessoas adultas não alfabetizadas (e também na percepção dessas pessoas), em sociedades ditas letradas como a nossa, uma vez que toda estrutura e conjuntura econômica e social dessa sociedade pressupõem pessoas alfabetizadas, especialmente as adultas, leitores em potencial, que têm de se locomover para resolver problemas do dia a dia e fazer usos dos serviços públicos para poder sobreviverem. Nos discursos das entrevistas, a não alfabetização se apresenta, acima de tudo, também como uma forma de exclusão social e econômica.

Referências

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

KLEIMAN, A. B. O que é letramento: modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: Kleiman, A.B. (Org). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995 (p. 15 - 61).

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Oralidade e escrita**. In: Colóquio Franco Brasileiro “Educação e Linguagem”, Natal, UFRN: Mimeo, 1995.

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas (SP): Editora Autores Associados - Mercado de Letras, 1994.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan-abr. 2004.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões de nossa época, v. 47).