

# Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento

Vera Masagão Ribeiro

*Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa, Informação*

## Resumo

Este artigo discute questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e de seu oposto, o letramento. Primeiramente, analisa a evolução desses conceitos e sua relevância para o campo da educação. Em seguida, descreve a situação brasileira em relação a três estratégias de medição de analfabetismo e letramento: os censos populacionais, as avaliações dos sistemas de ensino e os estudos por amostragem. Analisa problemas metodológicos de cada uma dessas estratégias e suas implicações políticas e ideológicas. Em relação aos dados censitários, questiona a validade do critério adotado pelo IBGE – menos de quatro anos de escolaridade – para quantificar o analfabetismo funcional. Aponta as potencialidades das avaliações dos sistemas de ensino, evidenciando sua grande repercussão na mídia e a pouca atenção que recebem dos especialistas da academia. Com relação às pesquisas por amostragem, descreve tendências internacionais recentes e uma iniciativa pioneira de construção de um indicador nacional de alfabetismo no Brasil. Destaca a importância de criticar os mitos associados ao letramento e evitar os estigmas associados ao analfabetismo. Conclui que a divulgação de pesquisas, sobre o letramento e sua distribuição na população, proporciona uma rica oportunidade para que a sociedade reflita sobre a própria cultura, sobre suas expectativas com relação à escola e outras instituições.

## Palavras-chave

Analfabetismo – Letramento – Estatísticas – Avaliação.

### Correspondência:

Vera Masagão Ribeiro  
Rua General Jardim, 660  
01223-010 – São Paulo – SP  
e-mail:  
vera@acaoeducativa.org

# *The construction of literacy and illiteracy indexes: some issues*

Vera Masagão Ribeiro  
*Ação Educativa*

## *Abstract*

*This article discusses issues on the construction of illiteracy – and of its opposite, literacy – indexes. Firstly, it analyzes the evolution of these concepts and their relevance to the field of education. Next it describes the Brazilian situation with respect to three strategies for measuring illiteracy and literacy: the population census, the evaluations of school systems, and the sampling studies.*

*It analyzes methodological problems of each of those strategies, and their political and ideological implications. With regard to census data, it questions the validity of the criterion adopted by IBGE – less than four years of schooling – to quantify functional illiteracy. It points out the potential of the evaluations of school systems, showing their large repercussion in the media, and the little attention they receive from academic experts. With respect to sampling surveys, the article describes recent international trends and a pioneering initiative to create a national indicator of illiteracy in Brazil. The article underlines the importance of criticizing the myths associated to literacy and of avoiding the stigmas attached to illiteracy.*

*The article concludes that the publication of researches on literacy and their distribution among the population represents a rich opportunity to the society to reflect on its own culture, and on its expectations about the school and other institutions.*

## *Keywords*

*Illiteracy – Literacy – Statistics – Evaluation.*

### *Correspondence:*

*Vera Masagão Ribeiro  
Rua General Jardim, 660  
01223-010 – São Paulo – SP  
e-mail:  
vera@acaoeducativa.org*

*(...) Vejam o burro. Que mansidão! Que filantropia! Esse puxa a carroça que nos traz a água, faz andar a nora, e muitas vezes o genro, carrega fruta, carvão e hortaliças, - puxa o bond, coisas todas úteis e necessárias. No meio de tudo isso apanha e não se volta contra quem lhe dá. Dizem que é teimoso. Pode ser; algum defeito é natural que tenha um animal de tantos e tão variados méritos. Mas ser teimoso é algum pecado mortal? Além de teimoso, escolheia alguma vez; mas o coice, que no cavalo é perversidade, no burro é um argumento, ultima ratio.*

### III

*E por falar neste animal, publicou-se há dias o recenseamento do Império, do qual se colige que 70% da nossa população não sabem ler. Gosto dos algarismos, porque não são de meias medidas nem de metáforas. Eles dizem as coisas pelo seu nome, às vezes um nome feio, mas não havendo outro, não o escolhem. São sinceros, francos, ingênuos. As letras fizeram-se para frases; o algarismo não tem frases, nem retórica. Assim, por exemplo, um homem, o leitor ou eu, querendo falar do nosso país, dirá:*

*— Quando uma Constituição livre pôs nas mãos de um povo seu destino, força é que este povo caminhe para o futuro com as bandeiras do progresso desfraldadas. A soberania nacional reside nas Câmaras; as Câmaras são a representação nacional. A opinião pública deste país é o magistrado último, o supremo tribunal dos homens e das coisas. Peço à nação que decida entre mim e o Sr. Fidélis Teles de Meireles Queles; ela possui nas mãos o direito a todos superior a todos os direitos.*

*A isso me responderá o algarismo com a maior simplicidade:*

*— A nação não sabe ler. Há só 30% dos indivíduos residentes neste país que podem ler; desses uns 9% não lêem letra de mão. 70% jazem em profunda ignorância. Não saber ler é ignorar o Sr. Meireles Queles, é não saber o que ele vale, o que ele pensa, o que ele quer; nem se realmente*

*pode querer ou pensar. 70% dos cidadãos votam do mesmo modo que respiram: sem saber porque nem o quê. Votam como vão à festa da Penha, - por divertimento. A Constituição é para eles uma coisa inteiramente desconhecida. Estão prontos para tudo: uma revolução ou um golpe de Estado (...).*

Machado de Assis

Esta passagem, escrita em 1876 pelo Machado de Assis cronista, ainda que extensa, bem serve de epígrafe ao presente artigo, pois alude a todas as principais questões que serão aqui abordadas: questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo, ou do seu oposto, o letramento, e as suas implicações políticas e ideológicas. Com o peso da legitimidade de seu autor, a passagem escrita há mais de cem anos testemunha a persistência de mitos como o da associação do analfabetismo à irracionalidade – ou à burrice – e o da suposta franqueza ingênua dos números, ambas representações que serão aqui problematizadas. Ao mesmo tempo, o texto de Machado transcende à data em que foi escrito, alertando para fatos muito atuais, que justificam a relevância dessa temática hoje: trata dos limites de uma democracia empapelada na Constituição de um país onde muitos não têm o direito a ler e sugere, ainda, que a teimosia e o coice do burro manso e filantropo – ou, quem sabe, do povo analfabeto – ganham estatuto de argumento, de razão.

De fato – e não é só no Brasil –, o problema do analfabetismo sempre teve um forte apelo político e ideológico, sendo um tema educacional e social que sistematicamente retorna à agenda pública, apesar de oscilar na escala de prioridades das políticas governamentais e de organismos internacionais. Frequentemente, é tomado como indicador de desenvolvimento, associado a uma grande variedade de problemas sociais, econômicos e políticos, como a criminalidade, o desemprego, a explosão da natalidade ou as impossibili-

lidades da democracia. O debate em torno de medidas para atacar o analfabetismo, por sua vez, também assume quase sempre conotações fortemente políticas, ainda que essas possam ser divergentes. Dois emblemas brasileiros que bem exemplificam essa constatação são os nomes *Mobral* e *Paulo Freire*, remetendo-nos à assunção da alfabetização como meio de controle social e legitimação do *status quo* – no caso do Mobral – ou como meio de conscientização e transformação social – no caso de Paulo Freire.

O entusiasmo com relação ao potencial da alfabetização na promoção do desenvolvimento econômico e social, que tinha suas bases também na produção sociológica das décadas de 1950, 1960 e 1970,<sup>1</sup> passou a ser fortemente criticado nos meios acadêmicos a partir da década de 1980. As críticas também se voltaram aos que supunham que a alfabetização fosse um aspecto definidor do perfil psicológico ou mesmo do caráter ou da moral dos indivíduos, suposição essa que remonta a períodos bem mais remotos da história das civilizações. Os estudiosos da temática, recorrendo a pesquisas históricas, etnográficas e psicológicas mais rigorosas, passaram a chamar a atenção para o fato de que a aprendizagem ou a disseminação da linguagem escrita, por si sós, não promovem mudanças nas pessoas ou nas sociedades, que as implicações psicossociais da alfabetização e dos usos da leitura e da escrita dependem sempre dos contextos nos quais se realizam, dos objetivos práticos a que respondem, aos valores e significados ideológicos aí envolvidos.<sup>2</sup> A partir desse enfoque, os próprios conceitos de analfabetismo e de alfabetização – esta entendida como aprendizagem inicial da leitura e da escrita – perdem o vigor explicativo em face do conceito de letramento (correspondente ao *literacy*, do inglês), que abarca não só diferentes tipos e níveis de habilidades individuais relacionadas à compreensão e produção de textos escritos, como também às diversas práticas sociais nas quais esses textos se fazem presentes.<sup>3</sup>

No campo das formulações políticas, verificou-se também um alargamento das idéias relativas à alfabetização, principalmente em virtude da disseminação do conceito de analfabetismo funcional promovida pela Unesco a partir da década de 1960. Na aceção difundida por esse organismo, analfabetismo funcional diz respeito à impossibilidade de participar eficazmente de atividades nas quais a alfabetização é requerida; remete, portanto, aos usos sociais da escrita e a tipos e níveis variáveis de habilidades de acordo com as demandas impostas pelo contexto. A partir desse enfoque, a problemática deixa de concernir apenas às populações adultas que não tiveram acesso à escola – os chamados analfabetos absolutos –, aplicando-se também às populações escolarizadas e, portanto, à escola de maneira geral e não apenas aos programas de alfabetização de adultos.

O termo letramento passou a figurar no vocabulário dos acadêmicos brasileiros em meados da década de 1980 e, de lá para cá, veio se consolidando como referência na área da educação. Primeiramente, o conceito passou a ser empregado por influentes núcleos universitários de estudo e intervenção na área do ensino da leitura e da escrita: o Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais; o IEL – Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, e o Lael – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC de São Paulo. Posteriormente, foi incorporado às orientações para o ensino de Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados e difundidos pelo Ministério da

1. Entre os estudos que tiveram influência no período, podemos citar o de Lerner (1958) ou ainda Inkeles & Smith (1974).

2. Para uma visão geral dessas novas visões sobre o fenômeno do letramento ver Kleiman (1995).

3. Essa análise do letramento em duas dimensões, uma individual – relativa às habilidades de ler e escrever – e outra social – relativa às práticas de leitura e escrita nos diversos contextos –, encontra-se em Soares (1995).

Educação na década de 1990 (MEC, 1996, 1998), o que também contribuiu para avivar o interesse dos educadores pela temática. Em 2001, o vocábulo foi pela primeira vez registrado num dicionário brasileiro – *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* –, referenciado à área da pedagogia, com as seguintes definições: “mesmo que alfabetização (processo); conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito” (Houaiss, 2001).

Contando com um importante corpo de fundamentos, resultado do interesse de várias disciplinas das ciências humanas pelo fenômeno, o conceito de letramento encerra, sem dúvida, um grande potencial para a reflexão sobre a educação escolar, indo além, inclusive, das questões específicas da área de Língua Portuguesa. Na sua acepção mais ampla, que remete às habilidades de compreensão e produção de textos e aos usos sociais da linguagem escrita, o letramento pode ser tomado como importante eixo articulador de todo o currículo da educação básica.<sup>4</sup> Grande parte dos conteúdos culturais que a escola se propõe a disseminar depende da escrita para a sua elaboração e transmissão; grande parte das atividades escolares está, por conseguinte, baseada no uso intenso de suportes de escrita – quadros-negros, cadernos, livros e, mais recentemente, os computadores –, fazendo com que o sucesso da trajetória escolar dos indivíduos dependa crucialmente de suas capacidades de leitura e escrita. Entretanto, o vigor do conceito de letramento para a reflexão pedagógica não reside apenas no reconhecimento da centralidade da leitura e da escrita no interior da própria escola, mas principalmente no fato de que ele instiga os educadores – e a sociedade de maneira geral – a refletir sobre relação entre a cultura escolar e a cultura no seu conjunto, sobre as relações entre os usos escolares e os demais usos sociais da escrita.

No que concerne à produção de conhecimentos e informações úteis para a elaboração de políticas educacionais e propostas pedagó-

gicas, a pesquisa sobre a leitura e a escrita é importante tanto na escola quanto fora dela. Entretanto, nesse universo conceitual alargado em que trafegam hoje os estudos sobre o letramento, os problemas metodológicos da pesquisa se avolumam consideravelmente, em especial quando se trata de construção de indicadores que sirvam à medição e à avaliação do letramento como problema educacional e social. Numa monografia elaborada por solicitação da Seção de Estatística da Unesco, Magda Soares (1998) faz uma análise pormenorizada dos problemas metodológicos envolvidos nesse empreendimento. Identifica como problema central a impossibilidade de se contar com uma definição precisa de letramento, que permita estabelecer uma linha divisória universalmente válida entre essa condição e a do analfabetismo. Analisa, na sequência, como o problema se concretiza em diferentes estratégias de medição: os censos populacionais, as avaliações do desempenho de alunos em diferentes níveis do sistema de ensino e os estudos por amostragem populacional. Julga que essa última estratégia é a que mais possibilidades encerra de se abarcar a complexidade do fenômeno do letramento, tanto na sua dimensão individual, ou seja, a posse de determinadas habilidades de leitura e escrita, quanto na sua dimensão social, relativa às práticas de leitura e escrita em diferentes contextos. Entretanto, mesmo um estudo amostral extenso não poderia abarcar todas as dimensões do letramento e, por isso, Magda Soares propõe que os pesquisadores estabeleçam definições operacionais levando em conta os objetivos do estudo. Além disso, alerta para os problemas relacionados à interpretação dos resultados, que precisam considerar um amplo conjunto de determinantes contextuais, que vão das características

4. Exemplos de proposta pedagógica que toma a leitura como eixo articulador do trabalho com diversas disciplinas podem ser encontrados em Kleiman (1999).

demográficas da população estudada ou da estrutura dos sistemas escolares da região às condições da coleta de dados. Finalmente, conclui com a afirmação de que todas essas opções teóricas e metodológicas encerram uma dimensão política e ideológica em nada desprezível, que escapa do âmbito das soluções técnicas, lançando-nos no terreno das normas e dos valores.

O trecho de Machado de Assis, transcrito na epígrafe desse artigo, além de ilustrar essa dimensão política e ideológica do discurso sobre o letramento baseado na interpretação de indicadores, traz indícios da natureza histórica dos recortes conceituais em torno do que importa saber sobre o letramento. É sem dúvida pitoresca a menção que Machado faz ao fato de que, dos 30% de brasileiros que em 1876 sabiam ler, 9% não liam letra de mão, testemunho de que o manuscrito tinha, naquela época, uma importância social muito maior do que hoje em dia, quando os censos não fazem qualquer menção a esse quesito. Já outros aspectos relevantes do excerto machadiano devem ser tratados na perspectiva dos fenômenos históricos de longa duração. A estigmatizante associação do analfabeto ao burro – animal que serve de representação à falta de inteligência – e a menção à exclusão política condicionada pela incapacidade de ler e escrever são elementos que ainda hoje freqüentam os discursos públicos sobre essa temática.<sup>5</sup> Assim, por mais que se atualizem e aprimorem os métodos de coleta de dados sobre o letramento, as pesquisas nunca ficam isentas de contribuir para a construção desses tipos de representação social.

Vejamos então, nessa perspectiva, como nos encontramos no Brasil hoje em termos de construção de indicadores de analfabetismo e letramento, tomando como referência as três estratégias de medição analisadas por Magda Soares no artigo citado acima: os censos populacionais, as avaliações no sistema educativo e as pesquisas por amostragem da população. Serão focalizados os aspectos metodológicos de cada uma dessas estratégias e seus possíveis

alcances em termos de formulações ideológicas e políticas. A análise dos resultados desses estudos, entretanto, foge ao escopo deste artigo.

## Os censos populacionais

No Brasil, os censos populacionais são ainda as fontes de informação mais importantes para o dimensionamento dos fenômenos do analfabetismo e do letramento, especialmente no que se refere ao chamado analfabetismo absoluto, cujo índice é calculado com base na auto-avaliação dos respondentes sobre sua capacidade de ler e escrever. No censo de 1980 perguntava-se se as pessoas sabiam ler e escrever um bilhete simples (Ferrari, 1990) e, no de 2000, simplesmente se sabiam ler e escrever (IBGE, 2001). Provavelmente, variações desse gênero ou mesmo em outros aspectos da coleta de dados e no julgamento dos respondentes interferiram, ao longo dos tempos, no que se mediu exatamente como analfabetismo. Ainda assim, é possível construir séries históricas consistentes sobre a evolução do fenômeno no Brasil desde 1872. Uma observação interessante a esse respeito é a de que o índice de analfabetismo é a única informação sobre o estado educacional da população brasileira que foi levantada em todos os recenseamentos desde aquela data (Ferrari, 1987, p. 84).

Paulatinamente, o país passou a contar com informações mais sistemáticas sobre o nível educacional da população e, na década de 1990, o IBGE começou a publicar índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes mas o número de séries escolares concluídas com aprovação – pelo menos quatro. Como já mencionado, não é fora de propósito questionar a consistência da auto-avaliação dos

5. A este respeito ver os artigos de Matencio (1995) e Ratto (1995).

respondentes sobre suas próprias capacidades de leitura e escrita, entretanto, num estudo realizado na cidade de São Paulo (Ribeiro, 1999), constatou-se um nível alto de correspondência entre o índice de analfabetismo oficial para a região e o resultado de um teste de leitura aplicado a uma amostra de pessoas jovens e adultas. Ainda que tal evidência não seja suficiente para afirmações categóricas, serve como indício de que haja um razoável consenso na população sobre o que sejam as capacidades de ler e escrever num nível básico, relacionado à decifração. Com relação ao chamado analfabetismo funcional, entretanto, é muito improvável que se estabeleça qualquer consenso. As pessoas podem até ser capazes de identificar eventuais limitações que enfrentam em sua vida diária ligadas às suas dificuldades com a leitura e a escrita, entretanto, seus julgamentos a esse respeito irão variar muito segundo as exigências colocadas por seus diversos contextos de vivência e outros fatores subjetivos imponderáveis, tais como expectativas, autoconceito, etc. Portanto, com base em declarações dessa natureza, dificilmente se poderia construir um único indicador válido.

Diante dessas considerações, não se pode deixar de aceitar que informações sobre o nível de escolaridade sejam mais úteis para estimar a distribuição de habilidades de leitura e escrita que estejam além da capacidade de decifração ou mesmo compreensão de uma frase simples. Entretanto, é preciso atentar para os problemas envolvidos nessa associação entre anos de estudo e letramento. Na Síntese de Indicadores Sociais 2000, o IBGE assim justifica a adoção do critério adotado para o índice de analfabetismo funcional:

No início da década de 90, nos países avançados, a alfabetização passou a ser definida de forma mais exigente. Na América Latina, a Unesco/Orealc ressalta que o processo de alfabetização somente se consolida de fato entre as pessoas que completaram a 4ª série, em razão

das elevadas taxas de regressão ao analfabetismo entre os não concluintes desse ciclo de ensino. (IBGE, 2001 p. 79)

Primeiramente, é preciso mencionar que nos chamados países avançados não são quatro, mas pelo menos oito anos de estudo o patamar tido como necessário para superar a condição de analfabetismo funcional (Soares, 1998, p. 97). Além disso, o risco de regressão ao analfabetismo entre os que não completaram a 4ª série é de fato uma suposição. Wagner (1999), um dos maiores especialistas internacionais sobre esse tema, afirma que não existem evidências empíricas que permitam tirar conclusões válidas sobre retenção ou regressão de habilidades de letramento após instrução sistemática. Em artigo publicado recentemente, esse autor afirma que são muito poucas as pesquisas que versam sobre o tema e a maioria apresenta problemas metodológicos. Segundo ele, a apreensão adequada dos fenômenos de retenção ou regressão das habilidades de letramento exige o emprego de metodologias longitudinais, de modo que se possa comparar o desempenho dos sujeitos logo após o período de instrução ao seu desempenho em períodos posteriores; pesquisas longitudinais, entretanto, são complexas e custosas. Entre os estudos disponíveis mais consistentes, menciona um coordenado por ele mesmo junto a adolescentes marroquinos, que foram testados logo após completarem cinco anos de escolarização e, novamente, dois anos depois; os testes mostraram que esses sujeitos não perderam as habilidades de letramento adquiridas e alguns deles até ampliaram-nas, graças às suas experiências de vida e trabalho. Por outro lado, estudos realizados pelo Banco Mundial no Egito e em Bangladesh mostraram que quatro ou mais anos de escolaridade não são suficientes para garantir a alfabetização funcional. O autor cita ainda outro estudo realizado em zona rural da China com adultos aprovados num exame para certificação de um curso de

alfabetização; esse estudo constatou que dois anos após a conclusão do curso 15% desses adultos foram reprovados no mesmo exame e três anos depois esse percentual elevou-se para 25%. Wagner conclui que esse conjunto de evidências sugere a importância de se considerar a qualidade da educação recebida e não só a quantidade.

É o caso de se perguntar, então, por que não tratar os anos de estudo da população como o que realmente são: um indicador de acesso a oportunidades educacionais cujos benefícios incluem não só o domínio da leitura e da escrita mas, em tese, todas as aprendizagens previstas nos currículos, além de uma certificação que possibilite a inserção no mercado de trabalho, a continuidade de estudos, etc. Certamente, a utilização do termo *analfabetismo funcional* para denominar o que seria mais precisamente um indicador de insuficiência de escolarização tem a ver com esse forte apelo político e ideológico que impregna as representações sociais sobre o letramento; é como se o emprego do termo *analfabetismo* realçasse as conseqüências culturais, sociais e econômicas da falta de educação escolar. É possível ainda justificar o emprego do termo *analfabetismo funcional* considerando o contexto internacional, pois organismos como a Unesco têm-no como referência para comparar a situação educacional de países cuja legislação educacional é variada; mas vale lembrar que esse suposto denominador comum encobre uma clivagem muito significativa do ponto de vista político-ideológico: quatro anos de estudo para os países pobres, oito anos ou mais para os países ricos. No caso do Brasil, tendo em vista que a Constituição estabelece oito anos de ensino como direito de todos os cidadãos e que só após esse período é possível obter uma certificação mínima, relativa à educação fundamental, este seria o número de anos de estudo mais apropriado para se estabelecer um indicador dessa natureza.

A esse respeito teríamos ainda que levar em conta o alerta de Wagner sobre a importân-

cia da qualidade das aprendizagens promovidas pela educação escolar. Isso nos remete a outro universo de estudos igualmente relevante no que diz respeito à construção de indicadores de letramento no Brasil: as avaliações realizadas no contexto escolar.

### Avaliações dos sistemas educativos

A experiência brasileira no terreno da avaliação dos sistemas educativos ou mesmo de programas educacionais especiais é relativamente recente. Data dos anos 1990 a criação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, por iniciativa do Ministério da Educação; assim como a de alguns sistemas estaduais de avaliação como os de Minas Gerais e São Paulo. Em 1998, o Ministério da Educação implantou também o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, por meio do qual são avaliados os alunos que concluem esse nível de ensino.

No caso do SAEB, são de especial interesse os resultados das avaliações relativas à área de Língua Portuguesa, que focalizam habilidades de leitura e produção de diferentes tipos e gêneros de textos. O sistema dispõe atualmente de uma série de informações relativas ao desempenho dos alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, coletadas nos anos de 1993, 95, 97 e 99, junto a outras informações relativas ao perfil do alunado e condições de aprendizagem.

As *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*, que orientam a construção das provas, oferecem um rol de habilidades que abarca um conjunto amplo de objetivos e funções sociais da escrita, numa perspectiva nitidamente informada pelos novos estudos sobre o letramento:

(...) uma matriz curricular que estabeleça um conjunto de saberes significativos para alunos



de 4ª a 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio deve, necessariamente, privilegiar o conhecimento lingüístico operacional (isto é, ações que se fazem com e sobre a linguagem) e as implicações culturais decorrentes do uso social da língua em uma sociedade complexa, já que os conhecimentos constituídos por um indivíduo (tanto em situação escolar quanto em situação extra-escolar, visto que não é possível separá-las) articulam-se ao seu grau de letramento decorrente do grau de letramento do ambiente do qual faz parte. (INEP, 1997, p.11)

Os autores dessa matriz curricular sugerem que a prova deve conter apenas itens de leitura e de produção de textos, que são as atividades por meio das quais os diversos conhecimentos lingüísticos e literários se operacionalizam. Na organização da lista de habilidades a serem medidas, destacam-se as estratégias de leitura determinadas pelos diferentes objetivos da leitura ou produção de textos, a articulação do texto com o contexto, o reconhecimento das características dos gêneros de discurso, recomendando que se utilizem não só os textos que circulam na escola mas também os que estão presentes nos espaços públicos e no ambiente doméstico.

Em relatório que traz a síntese comparativa dos resultados das avaliações de 1997, 98 e 99 (INEP, 2001), encontra-se a descrição da metodologia de análise dos dados. Esta compreende a construção de escalas – baseadas em modelos estatísticos – que permitem comparar a performance dos alunos em diferentes anos. Para a interpretação dessas escalas, adotou-se, a partir da última avaliação, a descrição de determinados intervalos, denominados níveis de desempenho, caracterizados a partir da descrição dos itens da prova que os alunos situados naquele intervalo são capazes de responder adequadamente. Do anexo desse relatório consta a descrição detalhada desses níveis de desempenho, além de itens que exemplificam as habilidades descritas. O pri-

meiro nível, predominante entre os alunos da 4ª série do ensino fundamental, por exemplo, é descrito como capacidade de operar com estratégias locais de leitura, identificar informações cruciais em posição destacada, a finalidade ou tema do texto. Na descrição do terceiro nível, predominante entre os alunos da 3ª série do ensino médio, já se incluem habilidades mais complexas, tais como estabelecer relações coesivas entre partes do texto, discernir fato de opinião, tese de argumento, etc. Os autores do relatório não estabelecem comparações entre o desempenho dos alunos e aquilo que está estabelecido nas matrizes curriculares de referência, ou seja, entre as aprendizagens efetivas e as esperadas para aquele nível de ensino; concentram-se na descrição dos níveis, na comparação entre diferentes estratos e na análise de correlações entre o desempenho dos alunos e variáveis intervenientes. Outro aspecto que chama a atenção é que a descrição dos níveis de desempenho só se refere à leitura e não à produção de textos, o que não corresponde à abrangência das habilidades propostas nas matrizes curriculares de referência. A dificuldade para incluir itens de escrita em instrumentos de avaliação em grande escala já é conhecida e constitui, certamente, uma limitação desse tipo de indicador.

O Enem supera essa limitação ao incluir em sua prova, além de questões de leitura e interpretação de diversos tipos de texto, a redação de um texto dissertativo. Por se tratar de um exame voluntário, seus resultados não podem ser tomados como representativos da população, mas bem servem para a comparação entre diversos extratos. O enfoque do exame, de caráter multidisciplinar, o qualifica como um significativo indicador de letramento, já que os itens focalizam habilidades de compreensão e aplicação de informações contidas em diversos tipos de texto; a apresentação do exame no site do MEC-INEP atesta a

centralidade do letramento entre as competências que se esperam dos concluintes da educação básica:

Você, que a todo momento precisa compreender o que falam as pessoas e os textos por elas escritos, e também ser capaz de comunicar suas idéias para que os outros possam compreendê-lo, precisa verificar como está seu domínio de Língua Portuguesa e de outras linguagens.

Ao participar do ENEM, você poderá avaliar sua capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na escola para a resolução de problemas presentes no seu dia-a-dia, interpretando dados e informações que estão cada vez mais disponíveis nos livros, nos jornais, nas revistas, na televisão, na natureza e na nossa vida social. Em ambientes tão complexos como os da sociedade em que vivemos, é muito importante você pensar por si próprio e saber expor suas idéias. (INEP, 2001)

Uma outra experiência brasileira relevante no campo da avaliação de programas educativos é a que vem sendo empreendida pelo programa Alfabetização Solidária. Por se tratar de programa voltado especificamente à alfabetização de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização regular e que focaliza os principais bolsões de pobreza do país, seus resultados são especialmente significativos para o debate das teorias relacionadas ao letramento. Atuando desde 1997, o programa atendeu, até junho de 2001, 1,9 milhão de pessoas em cursos de alfabetização com a duração de cinco meses, abrangendo 1.578 cidades do Norte e Nordeste, além das zonas metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Outra característica peculiar desse programa é a de envolver aproximadamente duzentas universidades na formação e no acompanhamento do trabalho dos alfabetizadores.

As avaliações periódicas do Alfabetização Solidária estabeleceram patamares de aprendi-

zagem relativos às fases iniciais da alfabetização. Até 1999, utilizaram-se descritores que mesclavam as habilidades de leitura e escrita: “não conhecem o alfabeto”, “apenas conhecem o alfabeto”, “lêem, mas não escrevem palavras”, “lêem e escrevem palavras”, “lêem e escrevem frases”, “lêem e escrevem textos”, comparando o número de alunos que se encontravam em cada um desses estágios de aprendizagem no início e no final do processo (Programa Alfabetização Solidária, 1999). A partir de 2000, as avaliações quanto à aprendizagem da leitura e da escrita passaram a ser apresentadas separadamente: para a primeira, os descritores são “não lê”, “lê no texto apenas palavras isoladas”, “lê e compreende fragmentos de textos” e “lê e compreende textos”; para a segunda, “não escreve”, “escreve reproduzindo a fala”, “produz frases isoladas”, “produz textos”. Infelizmente, os relatórios de avaliação do programa não explicitam os meios pelos quais são coletados os dados, apenas mencionam que a avaliação é feita pelos coordenadores das universidades, sem maiores informações sobre instrumentos ou a provável mediação dos alfabetizadores no julgamento do desempenho dos educandos. (Programa Alfabetização Solidária, 1998, p. 25).

A divulgação periódica dos resultados dessas avaliações educacionais nos meios de comunicação teve sem dúvida um papel no desenvolvimento do debate público sobre educação no Brasil. Numa conjuntura em que a educação ganhou espaço na mídia, o resultado das avaliações serviu de oportunidade para se pautar a questão da qualidade e da natureza das aprendizagens promovidas pela escola. Entretanto, o modo como a mídia aborda esses dados e, conseqüentemente, o modo como ela informa o debate público são também fatores a serem levados em conta na análise dos efeitos políticos e ideológicos de indicadores desse natureza. Uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Estudos sobre Mídia e

Política, da Universidade de Brasília, aporta muitos elementos relevantes para essa discussão (Fórum Mídia & Educação, 2000). Trabalhando com uma amostra representativa das matérias sobre educação publicadas em sessenta e dois jornais diários de todo o país nos anos de 1997 e 1998, os pesquisadores constataram que a avaliação do ensino é o tema mais frequente das matérias que versam sobre os ensinos fundamental e médio, correspondendo a 27,1% desse conjunto e que a fonte principal de dados é o próprio Ministério da Educação. A esse respeito comentam:

Conforme já se observou, o uso frequente e extensivo de estatísticas e indicadores é uma das principais características da cobertura sobre educação. Isso ocorre em 44,5% das matérias analisadas, percentual que se apresenta praticamente constante em todas as regiões. A intensidade da utilização de estatísticas só diminui entre os jornais de circulação nacional (41%). Cabe destacar, no entanto, que mesmo estes jornais, quando fazem uso de indicadores, têm como principal fonte o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), órgão do Ministério da Educação responsável pelos censos educacionais e pelas avaliações dos diferentes níveis de ensino. (...) As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, embora desempenhem um papel importante na gestão dos sistemas de ensino básico, são pouco utilizadas pelos jornais pesquisados como fonte de estatísticas e indicadores. Apenas na Região Sul, as Secretarias Estaduais têm alguma visibilidade, sendo citadas como fonte em 3,3% das matérias que apresentam estatísticas e indicadores. As Secretarias Municipais, por sua vez, têm uma presença ainda mais modesta, que só se faz notar com alguma evidência na Região Norte.

Depois dos órgãos governamentais dos três níveis administrativos diretamente vinculados à gestão educacional, aparecem em segundo lugar, como fontes utilizadas com mais frequência pelos jornais para obtenção de dados estatísticos e indi-

cadadores, as instituições de pesquisa. Nessa categoria, estão compreendidos as universidades, o IBGE, o IPEA e outras instituições públicas e privadas que produzem informações educacionais ou que desenvolvem análises e estudos sobre dados disponíveis. Porém, em todas as regiões, com exceção da Centro-Oeste, o número de matérias que citam estatísticas oficiais produzidas e divulgadas pelo MEC/INEP é pelo menos quatro vezes superior ao percentual de matérias que se apóiam em dados fornecidos por outros centros de pesquisa. Relação muito semelhante é observada entre os jornais de circulação nacional. (p. 68)

Nas conclusões gerais do estudo, os autores destacam, ao lado do viés quantitativo, o amplo predomínio das fontes oficiais – em especial o MEC – e do posicionamento jornalístico favorável aos fatos noticiados como características marcantes da cobertura da imprensa na área educacional. É inevitável questionar, então, até que ponto os indicadores vêm servindo mais à legitimação das agências e agentes responsáveis pela implementação de políticas do que como fonte de análise crítica e qualificação da opinião pública sobre a problemática educacional.

Nesse contexto, é especialmente preocupante a baixa repercussão que têm, no ambiente acadêmico brasileiro, os dados gerados pelas avaliações em grande escala de sistemas e programas educacionais. Isso é verdade tanto com relação às avaliações empreendidas pelo MEC/INEP – dada sua abrangência e impacto na mídia – quanto àquelas que se debruçam sobre os resultados do Programa Alfabetização Solidária – ainda mais porque nele as universidades estão diretamente envolvidas como agências executoras. Desperdiça-se, dessa maneira, tanto uma importante fonte de informações para se compreender o fenômeno do letramento quanto oportunidades de se influenciar, a partir de um enfoque mais crítico, as representações sociais sobre

essa temática e também as ações pedagógicas que se espera aperfeiçoar com base na avaliação.<sup>6</sup> Além de mais análises dos aspectos metodológicos e dos resultados das avaliações educacionais em grande escala, seriam úteis também estudos alternativos que servissem como contraponto ou complemento, abrangendo aspectos do letramento que as avaliações educacionais não abrangem. Por mais que os marcos de referência das avaliações comentadas acima procurem superar os limites de um letramento estritamente escolar, é inevitável que estejam marcadas por esse enquadramento, tendo em vista o público avaliado e o contexto de avaliação. Outra limitação importante desses estudos é o enfoque praticamente exclusivo da dimensão individual do letramento, ou seja, do quanto os indivíduos dominam as habilidades de leitura e escrita, ficando à margem de outra importante dimensão do fenômeno: as práticas sociais de uso da escrita. Essa problemática nos remete, finalmente, ao domínio dos estudos amostrais, à última das três modalidades de pesquisa que, como nos mostrou Magda Soares, podem informar sobre o letramento e sua distribuição na população.

### Os estudos por amostragem da população

Este é, sem dúvida, o domínio em que a experiência brasileira é mais incipiente. Mesmo em outros países, a prática de realizar pesquisas domiciliares para avaliar níveis de letramento da população é bastante recente. Os norte-americanos foram bastante influentes nesse domínio, desenvolvendo uma metodologia que depois foi adotada em outros países. Visando avaliar a capacidade de usar informação impressa para realizar tarefas do dia-a-dia, Kirsch e Jungeblut (1990) definiram três domínios de letramento: compreensão de textos em prosa, compreensão de textos esquemáticos – tabelas, gráficos, esquemas, formulários –, e a resolução de problemas

matemáticos a partir de dados inseridos em textos escritos, envolvendo uma ou mais operações. Em 1992, esses autores conduziram um grande estudo junto aos adultos de todo país, criando escalas de competências a partir de métodos psicométricos inovadores,<sup>7</sup> com os quais pretendiam criar parâmetros de comparação entre indivíduos pertencentes a populações grandes e heterogêneas (Kirsch, Jungeblut & Kolstand, 1993).

Essa foi a metodologia depois utilizada na primeira enquête internacional, empreendida pela OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico e o Departamento de Estatística do Canadá – em 1994, da qual participaram nove países do Norte. Depois disso, a enquête foi realizada mais duas vezes, em 1996 e 1998, quando se chegou a dezenove países participantes, quase todos da Europa e América do Norte. Além de comparar as capacidades de compreensão de prosa, textos esquemáticos e resolução de problemas matemáticos dos adultos desses países, essas enquetes também levantam um amplo conjunto de dados sobre usos da leitura e da escrita na vida diária, especialmente no contexto de trabalho, além de outras informações sobre a inserção profissional, oportunidades de capacitação, renda, etc. (OECD & Statistics Canada, 2000). O foco das análises recaiu principalmente sobre os benefícios econômicos, que podem ser atribuídos à elevação dos níveis de competência na leitura. As justificativas para o investimento tanto na pesquisa quanto na promoção do letramento apelam para a necessária competitividade imposta pela globalização.

Paralelamente, muitos países do Primeiro Mundo empreenderam suas próprias pesquisas com metodologias semelhantes ou

6. Exemplo de análise relevante dos problemas envolvidos na avaliação da leitura é o artigo de Britto & Nóbrega (1999).

7. Para uma análise desses métodos psicométricos ver Jones (1997).

alternativas.<sup>8</sup> Houston (1999), fazendo um balanço da situação do letramento na Europa, comenta que nesse continente, como na América do Norte, é freqüente a publicação de números alarmantes, nos jornais, que denunciam déficits de letramento da população. Lahire realizou um minucioso estudo sobre como o iletrismo foi construído nos anos 1980 e 1990 como problema social na França e como participaram dessa construção os militantes do combate ao iletrismo, os meios de comunicação, os acadêmicos e os responsáveis pelas ações de governo. Denuncia o modo como cada um desses segmentos, visando em última análise a própria sustentação, desenvolveram uma retórica na qual o iletrismo é visto como responsável por todos os males sociais. O argumento principal do autor é que essa retórica resulta de uma interpretação etnocêntrica produzida pelos setores mais letrados da população, que julgam – baseados em seus próprios padrões – as desigualdades relativas ao acesso e uso da leitura e da escrita como deficiências que tornam os menos favorecidos incapazes de exercer sua autonomia como cidadãos. Chartier & Hébrard discutem também o tratamento do problema do iletrismo nesse período, situando-o numa análise mais ampla da evolução dos discursos sobre a leitura na história francesa. Mostram que, a par dos acalorados embates políticos gerados a partir dos achados e interpretações divergentes sobre o número de franceses iletrados, gerou-se um conjunto de estudos sobre leitura e escrita com autêntico valor científico. Segundo esses autores, o emprego de metodologias diversificadas de levantamento de dados e a focalização de práticas de letramento de grupos específicos foram aportando novos elementos, que permitiram análises mais compreensivas daquilo que os levantamentos em grande escala podem revelar. A esse respeito, os autores destacam algumas descobertas relevantes; por exemplo, a existência de práticas de letramento distintas daquelas que os promotores oficiais da leitura

priorizam e que não são consideradas legítimas – provavelmente também pelas próprias pessoas que respondem às enquetes – ou o fato de que os modos de ler, os usos e as visões sobre a leitura evoluem ao longo da vida.

Nos países do Terceiro Mundo, os estudos sobre o letramento com base em pesquisas amostrais não se desenvolveram em igual medida, certamente devido aos elevados recursos que requerem. Entretanto, nessas regiões também se fazia presente a preocupação com o analfabetismo, ao lado da consciência de que as exigências educacionais da sociedade iam além da alfabetização inicial e de que era preciso uma compreensão melhor sobre o lugar da leitura e da escrita na escola e fora dela. Na América Latina, a primeira iniciativa de estudar comparativamente as condições de letramento das populações adultas partiu da Unesco, por intermédio da Orealc – Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Em 1990, essa organização promoveu uma pesquisa piloto aplicada a adultos com baixa escolaridade de quatro países. Partiu do conceito de analfabetismo funcional e buscou investigar suas relações com a inserção no mercado de trabalho e com a participação social. Em 1995, a Orealc promoveu um novo estudo, dessa vez incluindo sete países, dentre os quais o Brasil (Infante, 2000). Complementando o que havia sido experimentado na fase piloto, esse segundo estudo incorporou vários aspectos da enquete realizada junto aos países do Norte, mas, por limitações orçamentárias, o estudo abarcou somente um centro urbano em cada um desses países – no Brasil, São Paulo.

Era a primeira vez que aqui se realizava uma pesquisa domiciliar com aplicação de instrumentos para medir habilidades e recolher informações sobre usos da leitura e escrita na

**8.** Exemplo de estudo nacional baseado na metodologia psicométrica americana é o de Wickert (1998); abordagem alternativa pode ser encontrada em Flexa (1993).

vida diária junto a uma amostra representativa da população de jovens e adultos. Dentro do mesmo projeto que financiou a realização da pesquisa em São Paulo, realizaram-se mais dois no Rio de Janeiro e em Campinas (Fontanive, Klein & Olesko, 1999), experimentando os modelos estatísticos criados nos Estados Unidos para estabelecer escalas de competência de leitura de prosa, textos esquemáticos e operação com informações numéricas.

O estudo realizado em São Paulo, acrescido de uma etapa qualitativa, por meio da qual se buscou compreender os resultados verificados no levantamento quantitativo, foi publicado em livro (Ribeiro, 1999) e serviu como referência para diversas matérias jornalísticas sobre o tema do analfabetismo funcional, que passava a interessar crescentemente à mídia. Coerente com os referenciais teóricos e com a própria metodologia da pesquisa, que definiu níveis de habilidade e graus de uso da leitura e da escrita, esse estudo adotou o termo alfabetismo, correspondente a letramento, que então começava a ser empregado nos meios acadêmicos, mas era ainda relativamente desconhecido do grande público. Nas matérias de imprensa, todavia, os dados relativos ao analfabetismo funcional foram os que mais ecoaram. Essa pesquisa, que foi finalizada em 1997, serviu como referência para notícias de imprensa sobre o analfabetismo durante os anos de 1997, 98, 99 e 2000, certamente por falta de outros dados mais atualizados; nesse período, foi possível coligir mais de vinte referências a esse estudo em diversos órgãos de imprensa. As matérias enfatizam principalmente o percentual de pessoas que não conseguiam executar tarefas de leitura aparentemente simples como localizar um endereço num anúncio de emprego ou preencher um formulário bancário. As associações entre analfabetismo e ignorância ou mesmo “burrice” também se fazem presentes nas matérias. Por outro lado, quase todas remetem à necessidade de aumentar os níveis de escolaridade básica da população e investir em educação continuada para os trabalhadores.<sup>9</sup>

## Um indicador nacional de alfabetismo

Em 2001, a Ação Educativa – organização não-governamental que se responsabilizou pela realização do estudo latino-americano em São Paulo – estabeleceu uma parceria com o Instituto Paulo Montenegro (frente de ação social do Ibope) a fim de criar um indicador nacional de alfabetismo. O objetivo dessas instituições era o de gerar informações que fomentassem o debate público sobre a temática, além de contribuir para a formulação de políticas educacionais. Convoaram um seminário que reuniu especialistas no tema, gestores de programas educacionais e profissionais de jornalismo, no qual se debateu acerca do interesse social em criar um indicador dessa natureza, assim como a necessidade de abarcar o fenômeno em toda sua complexidade, evitando as interpretações simplistas ou a utilização sensacionalista dos números. Com a assessoria de estudiosos da temática, desenvolveu-se a metodologia do estudo, que visou abarcar as habilidades, os usos e as representações sobre a leitura e a escrita.<sup>10</sup> Para orientar a construção dos instrumentos de coleta de dados, foram elaboradas matrizes relativas às esferas de práticas de letramento: a esfera doméstica – em relação a qual incluíram-se aspectos relacionados ao consumo, à administração da casa e ao cuidado com as crianças –, a do trabalho, a do lazer, a da educação, a da participação social e política e a da religião. Para cada uma delas,

<sup>9</sup>. Citamos, a título de exemplo, matérias de alguns jornalistas influentes na área de educação como Rossetti (1997), Villas Boas (1999) e Dimenstein (2000).

<sup>10</sup>. Da equipe responsável pelo desenvolvimento da metodologia da pesquisa fazem parte Cláudia Vóvio, Mayra Moura e Vera Masagão Ribeiro – da Ação Educativa – e Marcia Cavallari, Vera Marchesi e Georgina Michalsky – do Ibope. A coordenação da iniciativa pelo Instituto Paulo Montenegro está a cargo de Fábio Montenegro. Como consultores colaboram Angela Kleiman, Antônio Augusto Gomes Batista, Jean Hébrard, Luiz Percival Britto, Léa Debresbiteris, Magda Sorares, Marco Antônio Souza Aguiar, Marta Kohl de Oliveira e Orlando Joia.

foram arrolados os suportes de escrita, os gêneros textuais e as funções que caracterizam as práticas de leitura e escrita. Depois, foram também arroladas as competências gerais e específicas relacionadas a essas diferentes práticas. Dessa análise resultaram dois instrumentos: um questionário e um teste de leitura. O questionário investiga hábitos relacionados à leitura de livros, jornais e revistas, além do uso do computador. Também recorre às várias esferas de vivência dos indivíduos, procurando identificar que usos da escrita, gêneros e suportes de texto estão presentes em cada uma delas. No questionário, foram incluídos ainda itens que solicitam o julgamento dos respondentes sobre suas disposições e habilidades de leitura e escrita. Nesse conjunto, há um item que reproduz a mesma pergunta utilizada pelo IBGE para verificar o índice de alfabetização da população, de modo a permitir o cotejo do resultado da pesquisa com os dados censitários.

No que se refere à verificação direta de habilidades de letramento, o alcance de uma pesquisa dessa natureza é mais limitado. Não é possível abarcar todas as competências implicadas nas diversas práticas sociais de letramento; na verdade, só um número reduzido delas pode ser traduzido em itens de um teste cuja duração e complexidade precisam se ajustar às condições de aplicação a uma amostra muito grande de indivíduos. Além disso, é preciso levar em conta que o desempenho das pessoas em face das tarefas simuladas numa situação de teste pode fornecer apenas uma aproximação do que seria seu desempenho em situações reais de uso da leitura e da escrita. Tendo em vista essas limitações, optou-se nessa pesquisa pela verificação das habilidades mais recorrentes nas diversas práticas – localização de informações, por exemplo –, tentando aproximar ao máximo os textos e tarefas àquelas mais frequentes no cotidiano. No teste de leitura, incluíram-se vinte tarefas que o respondente deveria realizar, consultando textos de uma revista de variedades, elaborada especialmente

para a testagem. As tarefas foram elaboradas prevendo diferentes níveis de dificuldade; as mais simples exigiam, por exemplo, localizar o nome da revista na capa ou ler em voz alta o título de uma matéria; as de complexidade média exigiam a localização de uma ou mais informações em textos breves, implicando em alguns casos a realização de inferências; as mais complexas referiam-se a textos mais longos, com temáticas menos familiares, e exigiam comparações entre textos, estabelecimento de relações diversas entre informações, níveis mais altos de inferência e elaboração das respostas. Nos itens mais simples, o entrevistador lia a pergunta e anotava as respostas dadas oralmente pelo entrevistado. Nos demais itens, o próprio entrevistado tinha que escrever suas respostas no formulário. Assim, ainda que as tarefas focalizassem a leitura, elas implicavam também habilidades de escrita. A correção das respostas, entretanto, levou em conta apenas o conteúdo exposto, ignorando aspectos relativos à correção ortográfica ou gramatical.

Em setembro de 2001, esses instrumentos foram aplicados a uma amostra de duas mil pessoas, representativa da população brasileira entre 15 e 64 anos. Em outubro, os dados coletados entraram para a fase de processamento, mas algumas diretrizes fundamentais quanto à sua análise e disseminação já foram definidas pela equipe da pesquisa com apoio dos especialistas que prestaram consultoria. O objetivo dessa iniciativa é tornar público um retrato das condições de letramento da população brasileira e – como não poderia deixar de ser numa sociedade tão marcada por desigualdades como a nossa – revelar as desigualdades que se expressam também nessa dimensão da cultura. Pretende-se evitar, entretanto, que o tratamento mediático da informação acabe por reforçar o estigma que historicamente marcou a condição social do analfabeto, prestes a se estender a uma massa maior de pessoas agora classificáveis como “analfabetas funcionais”

ou “iletradas”. Considera-se, antes de mais nada, que é preciso compreender a complexidade do fenômeno letramento, os diferentes modos como a escrita participa das práticas sociais e sua interação com outros meios de comunicação, armazenamento e transmissão dos saberes. Interessa, por fim, saber se as idéias correntes sobre o que é ser letrado abrangem, de fato, os múltiplos modos de se fazer uso da escrita e, principalmente, os fatores que determinam as desigualdades.

É certo que compreender o letramento em todas as suas dimensões é um empreendimento científico amplo, que requer múltiplos enfoques e recursos de várias disciplinas do conhecimento; nele, uma pesquisa como essa pode apenas colaborar. O que os promotores da iniciativa pretendem é que esse trabalho também sirva meio de provocar a sociedade a fim de que ela reflita sobre a própria cultura, sobre

as expectativas que projeta em relação à escola, ao trabalho, aos avanços tecnológicos ou à chamada “sociedade do conhecimento”. A linguagem escrita é, sem dúvida, um fundamento crucial na nossa cultura e está intimamente ligada às mais diferentes formas de exercício de poder, seja na sua dimensão instrumental ou no plano dos valores e representações sociais que suscita. Não é por acaso, portanto – nem apenas pela ação ideológica de alguns pesquisadores ou promotores da leitura – que o assunto tem tamanho apelo junto à opinião pública. O estudo científico pode – e deve – desmontar os mitos associados ao letramento como fator de desenvolvimento econômico, social ou psíquico, mas é improvável que consiga a curto prazo mitigar a força da leitura e da escrita como símbolos – metáforas das possibilidades humanas de entendimento e transcendência.

## Referências bibliográficas

- ASSIS, Machado de. História de quinze dias. In: COUTINHO, Afrânio (org.). *Machado de Assis Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997. p. 344.
- BRITTO, Luiz Percival & NÓBREGA, Maria José. Matriz geradora de itens de avaliação: concepção e aplicações. *Quaestio: revista de estudo da educação*. Sorocaba (UNISO), v.1, n. 1, maio 1999.
- CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris: Bibliothèque Centre Pompidou/Librairie Arthème Fayard, 2000.
- DIMENSTEIN, Gilberto. [www.ignorancia.com.br](http://www.ignorancia.com.br). *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 02.02.2000. p. 3-14.
- FERRARI, Alceu. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação e Realidade*, v. 12, n. 2, jul/dez de 1987.
- FERRARO, Alceu. Analfabetismo e Ensino Fundamental. In: *Anais do Seminário Internacional de Alfabetização e Educação de 20 a 22 de junho de 1990*. Porto Alegre, Fundação Regional Integrada, 1990.
- FLECHA, Ramón *et al.* *Estudi sobre l'analfabetisme funcional a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1993.
- FONTANIVE, Nilma, KLEIN, Ruben & OLESKO, Sonia. Competências básicas das populações jovem e adulta da cidade do Rio de Janeiro. *Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação*, n. 5, 1999.
- FÓRUM Mídia & Educação. *Mídia & educação: perspectivas para a qualidade da informação*. Brasília: Fórum Mídia & Educação, 2000.
- HOUAISS, Antônio & VILLAr, Mauro. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HOUSTON, Robert. Literacy in Europe. In: WAGNER, Daniel, VENEZKY, Richard & STREET, Brian. *Literacy: an international handbook*. Colorado (USA)/Oxford (UK): Westview Press, 1999.



- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.
- IBGE. Departamento de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.
- IBGE. *Censo Demográfico 2000: questionário básico*. [www1.ibge.gov.br/censo/quest\\_basico.pdf](http://www1.ibge.gov.br/censo/quest_basico.pdf), set. 2001.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Resultados do SAEB 1999: Níveis de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática*. [www.mec.gov.br/saeb/saeb\\_anosanteriores.htm](http://www.mec.gov.br/saeb/saeb_anosanteriores.htm), set. 2001.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. [www.inep.gov.br/enem/default.htm](http://www.inep.gov.br/enem/default.htm), out. de 2001.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.
- INFANTE, Isabel. *Analfabetismo funcional em siete países de América Latina*. Santiago: Unesco, 2000.
- INKELES, A. & SMITH, D. *Becoming modern*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1974.
- KIRSCH, Irwin & JUNGBLUT, Ann & KOLSTAND, Andrew. *Adult literacy in America: a first look at the results of the national adult literacy survey*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Us Department of Education, 1993.
- KIRSCH, Irwin & JUNGBLUT, Ann. *Literacy: profiles of America's young adults: Final report of the national assessment for education progress*. Princeton, Nova Jersey: Education Testing Service, 1990.
- KLEIMAN, Angela & MORAES, Sílvia. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_, (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LAHIRE, Bernard. *L'invention de l'"illettrisme": rhétorique publique, éthique et stigmes*. Paris: La Découverte, 1999.
- LERNER, D. *The passing of traditional society*. Nova York: Free Press, 1958.
- MATENCIO, Maria de Lourdes. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MEC – Ministério de Educação e Cultura. *O ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais – 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC, 1996.
- MEC – Ministério de Educação e Cultura. *O ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais – 5ª a 8ª séries*. Brasília: MEC, 1999.
- OECD & Statistics Canada. *Literacy in the Information Age: final report of the international adult literacy survey*. Paris: Oecd – Organization for Economic Co-operation and Development/Canadá: Statistics Canada, 2000.
- JONES, Stan. Measuring adult basic skills: a literature review. In: TUIJNMAN, Albert, KIRSCH, Irwin & WAGNER, Daniel. *Adult basic skills: innovations in measurement and policy analysis*. New Jersey: Hampton, 1997.
- PROGRAMA Alfabetização Solidária. *Avaliação final: primeiro semestre de 1999*. Brasília: Conselho da Comunidade Solidária, 1999.
- PROGRAMA Alfabetização Solidária. *Avaliação final: primeiro semestre de 1998*. Brasília: Conselho da Comunidade Solidária, 1998.
- RATTO, Ivani. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, Angela (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*. Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

ROSSETI, Fernando. Analfabetismo funcional atinge 1/3 em São Paulo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 08.09.1997, p. 3-12.

SOARES, Madga. Língua Escrita, sociedade e cultura. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 5-16, set/out/nov/dez de 1995.

\_\_\_\_\_. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: \_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VILLAS BOAS, Sergio. Questão de competitividade. *Gazeta Mercantil*, São Paulo, 15.10.1999, p. 4.

WAGNER, Daniel. Literacy Skill Retention. In: WAGNER, Daniel; VENEZKY, Richard & STREET, Brian. *Literacy: an international handbook*. Colorado (USA)/Oxford (UK): Westview Press, 1999.

WICKERT, Rose. *No single measure: a survey of Australian adult literacy*. Sidney: Commonwealth of Australia, 1998.

*Recebido em 19.10.01*

*Aprovado em 20.11.01*

**Vera Masagão Ribeiro** é doutora em educação pela PUC-SP, assessora e pesquisadora de Ação Educativa, desenvolve trabalhos na área de Educação de Jovens e Adultos, alfabetismo e letramento. Dentre suas publicações destacam-se os livros: *Alfabetismos e atitudes* (1999) e *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras* (2001).