

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: *desafios para a plena inserção nas práticas sociais de leitura e escrita*

*Maria Eurácia Barreto de Andrade*<sup>1</sup>

**Resumo:** Apresentam-se os resultados de uma pesquisa com jovens, adultos e idosos de um município do interior da Bahia, que teve como propósito investigar o nível de letramento destes sujeitos, a fim de compreender a influência da escolarização para a plena participação nas práticas sociais de leitura e escrita. Para fundamentação, optou-se principalmente pelos estudos de Freire (1980, 1992, 2001), Soares (2002, 2003, 2004), Ribeiro (2003, 2011), Frago (1993), Tfouni (2005), Andrade (2011), dentre outros que discutem a problemática da alfabetização, no país, em uma perspectiva ampla. A pesquisa empírica tomou como referência a metodologia utilizada pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a Ação Educativa e o Ibope para obtenção do Inaf e os sujeitos envolvidos foram trinta e um jovens, adultos e idosos, com faixa etária compreendida entre dezesseis e sessenta e quatro anos, com diferentes níveis de escolaridade. Como resultados, a pesquisa demonstrou que alguns fatores são relevantes para a definição do nível de letramento dos sujeitos e a escolaridade é o principal deles, porém ainda apresenta muitas limitações para a conquista do seu pleno domínio, necessitando um maior tempo na escola. Além disso, os dados revelam a urgência do avanço nas práticas para fortalecer as habilidades da leitura e da escrita não apenas na alfabetização inicial, mas em todas as etapas da educação básica, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos.

**Palavras-Chave:** Educação de Jovens e Adultos; Alfabetização; Letramento; Níveis de Alfabetismo.

## Apresentação

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: nateandrade@bol.com.br

A problemática do analfabetismo<sup>2</sup>, no país, tem ocupado um importante espaço nas discussões educacionais justamente pelo baixo desempenho na leitura e na escrita, apresentado nas principais pesquisas<sup>3</sup>. Diante deste cenário de exclusão, torna-se urgente potencializar o processo de aprendizagem destas competências, a fim de garantir a inserção de um maior número de sujeitos no mapa dos alfabetizados, sobretudo, dos alfabetizados funcionais.

A urgência da aprendizagem da leitura e da escrita se manifesta de várias formas e nos mais diversos espaços e eventos sociais. Ler e escrever, em uma sociedade grafocêntrica, são habilidades essenciais para uma participação autônoma nas atividades em que os sujeitos são solicitados cotidianamente.

Apenas para ilustrar, o retrato revelado nas pesquisas, segundo os dados da Unesco, citado por Ferreira (2002), na década de 1980, eram 800 milhões de pessoas não alfabetizadas no mundo. Entramos no século XXI e este número cresceu para um bilhão de pessoas. A autora chama a atenção que, em termos percentuais, houve uma redução significativa do analfabetismo, mas, em termos absolutos, existem cada vez mais pessoas não alfabetizadas no mundo. E se fossem considerados todos aqueles que são excluídos da cultura letrada<sup>4</sup> os números seriam ainda mais assustadores.

Em uma abordagem histórica dos dados estatísticos da alfabetização no Brasil, verifica-se que, até 1820, estimava-se que menos de 1% da população brasileira sabia ler e escrever. No primeiro censo realizado no país, em 1872, constatou-se que apenas 17,7% dos brasileiros eram alfabetizados; este percentual cresce para 28,8% em mais

---

<sup>2</sup> Mesmo utilizando o termo analfabetismo, neste texto, consideramos que este costuma ultrapassar o conceito dicionarizado “[...] incapacidade de ler ou escrever em uma língua” (HARRIS e HODGES, 1999, p. 31), denotando ignorância e atribuindo estereótipos e predicativos que deturpam o termo, conforme denuncia Freire (2001).

<sup>3</sup> Referem-se às pesquisas de âmbito nacional, quais sejam: Saeb, Inaf, Pisa, dentre outras que avaliam o desempenho dos estudantes em todo país, principalmente, no que se refere às habilidades de leitura e escrita.

<sup>4</sup> A expressão cultura letrada foi apresentada através da obra de Goody e Watt (2006), como forma de diferenciar as sociedades não letradas das letradas, ou seja, das que utilizavam o alfabeto grego. Nesta discussão aqui apresentada, o termo refere-se à sociedade simbólica e grafocêntrica, na qual, até aqueles que não dominam o código escrito, conseguem conviver e interagir mesmo que de forma não efetiva nas situações comunicativas de leitura e escrita.

um censo, 1890. 20 anos depois, a alfabetização era uma conquista de 38,9 dos brasileiros. Quase na metade do século passado, 42,9% da população era considerada alfabetizada, ou seja, até esta data, o Brasil tinha um número de alfabetizados inferior ao de pessoas não alfabetizadas. Apenas em 1960, pela primeira vez, o censo revela que o número de alfabetizados, 53,3%, é maior que o de pessoas não alfabetizadas. Este percentual continua aumentando nas décadas seguintes e, no ano 2010, o censo verifica que o país já tinha Alfabetizado 91% da população (BRASIL, 2010).

A oferta de vagas cresce de forma positiva, mas ainda temos muitos sujeitos, principalmente das classes populares, que não conseguem permanecer na escola pelos mais diversos fatores. Apesar de pesquisas mostrarem o crescimento no índice de alfabetismo, ainda é preocupante o quadro atual no que se refere ao analfabetismo, pois, em termos absolutos, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indica que ainda existem aproximadamente 18 milhões de brasileiros com mais de 10 anos de idade que ainda não estão inseridos no mapa das pessoas alfabetizadas. Esse é um grande desafio a ser enfrentado, principalmente se considerarmos o alarmante número de analfabetismo funcional existente no país ainda nos dias atuais.

Schwartz (2010), ao discutir tal problemática, revela que aproximadamente 72% da população brasileira apresentam algum tipo de analfabetismo funcional. Isso reflete uma realidade preocupante na esfera educacional, pois, apesar da educação ser o fator que mais contribui para determinar o nível de alfabetismo dos sujeitos, não é o único, uma vez que pessoas com o mesmo grau de escolaridade apresentam níveis diferentes de habilidade de leitura e escrita.

De acordo aos dados da nova edição da pesquisa do Indicador de Alfabetismo Funcional<sup>5</sup> (Inaf) realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a Ação

---

<sup>5</sup> O Inaf classifica em quatro níveis a população brasileira de acordo as suas habilidades em leitura e escrita (letramento) e em matemática (numeramento), analfabetismo, nível rudimentar, nível básico e nível pleno. Os analfabetos funcionais correspondem aos dois primeiro níveis: analfabetismo (aqueles que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura e escrita) e alfabetismo rudimentar (capacidade de localizar uma informação clara em textos familiares e curtos). Os

Educativa e o Ibope, a população brasileira apresenta uma maior escolarização, mas, ao mesmo tempo, chama a atenção para a urgência de uma melhoria significativa na qualidade no ensino. Sobre essa ponderação, Xavier, Alves e Soares (2015), ao analisar a relação entre os níveis de alfabetismo medidos pelo Inaf na última década (2001-2011) e a experiência escolar, avaliam, mesmo que de forma indireta, o desempenho da escola pública. Nesse estudo, os autores deixam claro que, apesar de a escola se apresentar como base para aquisição de competências importantes para a vida social, as aprendizagens poderiam ser bem mais evidentes, sobretudo no que se refere à execução de tarefas complexas do cotidiano.

Os resultados de 2011 revelam importantes avanços no alfabetismo funcional dos brasileiros: uma considerável redução nos considerados "analfabetos absolutos"<sup>6</sup>, de 12% para 6% entre 2001 e 2011, acompanhada por uma queda de seis pontos percentuais no nível rudimentar, de 27%, em 2001, para 21% em 2011. O nível básico revela um contínuo crescimento, passando de 34% em 2001 para 47% em 2011 e o nível pleno não mostra crescimento, oscila a cada pesquisa e mantém-se atingindo 26% da população brasileira.

Os dados revelam que o nível de pessoas não alfabetizadas funcionalmente no país está caindo, dando espaço para um número maior de pessoas que usam a leitura e a escrita nas práticas sociais. Um fator inquietante revelado nesta pesquisa, o qual chama a atenção para o processo de alfabetização, é que 65% dos brasileiros que estudaram até o 5º ano do ensino fundamental, atingiram, no máximo, o nível rudimentar de alfabetismo. Pior ainda é que 21% destes estudantes são considerados analfabetos absolutos.

---

alfabetizados funcionalmente são os que se encontram nos níveis básico (consegue ler e compreender textos de média extensão, localizar informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências) e o nível pleno (ler textos mais longos, relacionando suas partes, comparar e interpretar informações, distinguir fato de opinião, realizar inferências e sínteses) (RIBEIRO, 2011).

<sup>6</sup> O termo "analfabeto" é utilizado pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), mas, por questões políticas e ideológicas, temos algumas restrições, por carregar consigo vários estigmas e rotulações sofridas historicamente. Assim, durante todo o texto, utilizaremos "pessoas não alfabetizadas" por considerarmos mais apropriado.

Essa inquietação se agrava ainda mais no que se refere aos estudantes que cursaram o Ensino fundamental II, apenas 15% estão no nível pleno de alfabetismo, 59% estão no nível básico e 25% ainda permanecem no nível rudimentar. No que se refere aos alunos que iniciaram ou cursaram o Ensino Médio, apenas 35% atingiram o nível pleno e tão somente no Nível Superior é que um percentual de 62% atingiu o nível pleno das habilidades de leitura, escrita e matemática.

É diante deste cenário de exclusão que esta pesquisa se justifica, sobretudo, pelo elevado índice de analfabetismo no país, além da necessidade da consolidação de pesquisa mais específica, considerando um novo conceito de estar alfabetizado, tendo os contextos intra e extra escolares como espaços investigativos. Torna-se, portanto, uma temática de extrema relevância no atual contexto nacional e que emerge ações mais efetivas para que o quadro de inclusão pela cultura escrita<sup>7</sup> seja reconfigurado.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com trinta e um jovens, adultos e idosos, com faixa etária compreendida entre dezesseis e sessenta e quatro anos de um município do interior da Bahia, com diferentes níveis de escolarização<sup>8</sup>. A pesquisa em pauta buscou investigar o nível de letramento<sup>9</sup> dos jovens, adultos e idosos, a fim de compreender a influencia da escolarização para a plena participação nas práticas sociais de leitura e escrita.

## **1 Alfabetização, letramento, alfabetismo e analfabetismo funcional: reconfigurando conceitos à luz dos novos cenários**

---

<sup>7</sup> Refere-se a todas as práticas que foram sendo estabelecidas historicamente. Engloba os diferentes usos sociais que fazemos de materiais escritos.

<sup>8</sup> A escolaridade dos sujeitos da pesquisa está configurada da seguinte forma: sete deles não possui nenhuma escolarização comprovada, treze, com apenas os anos/séries iniciais do ensino fundamental, cinco, com os anos finais do ensino fundamental, cinco com o ensino médio e apenas um com o ensino superior.

<sup>9</sup> Foi tomada como referência a metodologia da pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a Ação Educativa e o Ibope para obtenção do Inaf. Posteriormente serão detalhados os encaminhamentos metodológicos e as equivalências dos níveis.

A educação, enquanto pilar da sociedade contemporânea, ocupa lugar central no processo de desenvolvimento humano e social, por exercer um relevante papel na busca da efetivação da justiça social. Apesar de haver consenso entre os pesquisadores da necessidade da qualificação da educação para todos, o país ainda enfrenta inúmeros desafios no que se refere à superação dos entraves históricos que vem dificultando a garantia dos direitos e impossibilitando um desenvolvimento mais justo para uma parte significativa da população brasileira que ainda se encontra no mapa das pessoas não alfabetizadas, promovendo atrasos e negação de direitos.

Essa é uma realidade que não pode e não deve ser aceita como pronta, fixa, engessada, sem possibilidade de mudança, como declarou Freire (2001). Não podemos ficar alheios à condição dos sujeitos serem impedidos de participarem efetivamente dos eventos sociais de leitura e escrita, pois a educação é um direito de todo ser humano e não pode ser negligenciado.

Ao ampliarmos o conceito de “não alfabetizado”, o quadro apresentado se torna ainda mais grave, pois cada vez que cresce a exigência da leitura e da escrita, no contexto da organização social e econômica, se constituem novas formas de analfabetismo. Esta é uma problemática que vem se revelando de forma crescente e o seu conceito necessita acompanhar as demandas do momento histórico.

Atualmente, o termo “não alfabetizado” está para além da limitação ou dificuldade na leitura e na escrita ou até assinar o nome, pois envolve uma multiplicidade de limitações tanto de leitura quanto de letramento nos seus mais diferentes níveis. Assim, o analfabetismo transcende as questões pedagógicas, por ter sido historicamente eivado de desconceitos<sup>10</sup>, comparado com uma enfermidade, chaga, incapacidade, inferioridade ou ainda com ignorância (Freire, 2001), privou milhões de brasileiros de direitos e hoje ainda sobrevivem num contexto de exclusão e sendo ignorados socialmente pelas inúmeras limitações no processo de participação social.

---

<sup>10</sup> O termo desconceitos corresponde ao que Freire (2001, p. 15-16) chama de “visão ingênua, limitada, [...] concepção distorcida” do analfabetismo.

Matencio (2005, p. 246), em um diálogo conceitual e analítico sobre analfabetismo e mídia<sup>11</sup>, revela que, para situar os números reais, deve-se observar a critérios de classificação e, muitas vezes, são utilizados os termos como “[...] analfabeto (termo predominante) também como não-alfabetizado, semi-alfabetizado, analfabeto absoluto, analfabeto funcional ou iletrado, muitas vezes sem referir-se a critério algum de classificação”. Nessa mesma discussão, a autora relata que aqueles que apresentam alguns critérios, normalmente, remetem-se a fatores como:

[...] idade (critério comumente utilizado em pesquisas sobre o assunto), período de escolarização (critério de muitos educadores); saber ler e escrever o próprio nome (critério do IBGE); saber ler, escrever, interpretar um bilhete simples (critério da UNESCO), [...]. As pretensões dos projetos de alfabetização, porém, vão muito além de possibilitar a leitura e a produção de um bilhete, uma vez que a alfabetização aparece como um caminho de ampliação e assimilação de uma nova visão de mundo, conduzindo o aprendiz a uma participação social mais ativa. (MATENCIO, 2005, p. 247).

Segundo discussão sobre o conceito de alfabetismo funcional apresentado nos primeiros resultados do diagnóstico de inclusão social pela educação do Inaf (2001), pautados nos estudos de Soares (1995) e sistematizados posteriormente por Ribeiro (2003), a Unesco também apresenta exemplo da significativa revisão do conceito de alfabetização. Ilustra muito bem esta afirmação ao declarar que, em 1958, uma pessoa era considerada alfabetizada quando se considerava capaz de ler e escrever um enunciado, mesmo que simples, relacionado à sua vida diária. Após vinte anos, sugeriu a inserção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional, ou seja, passou a considerar alfabetizado funcional o sujeito que faz uso da leitura e da escrita nas diversas demandas apresentadas no seu contexto social (RIBEIRO, 2003).

Ampliando a reflexão, Ribeiro (2003, p. 10), esclarece que, na década de 1990, o IBGE, pelas recomendações da própria UNESCO, iniciou a divulgação dos índices de

---

<sup>11</sup> Nesse texto a autora apresenta uma discussão dos conceitos sobre analfabetismo e suas consequências sociais na imprensa escrita, na configuração da declaração do ano de 1990, como Ano Nacional da Alfabetização.

analfabetismo funcional<sup>12</sup>, desta vez, tomando como referência “[...] não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de 4 anos de escolaridade”.

Tanto o senso demográfico quanto a UNESCO apresentam uma abordagem crescente, que vai do simples ato de codificar até a prática de uso e função da leitura e da escrita nas mais diversas instâncias, espaços e eventos em que estão presentes. Nesta concepção, Morais e Albuquerque (2006, p. 60-61) abordam que:

À medida que as práticas sociais de leitura e escrita foram tornando-se mais numerosas e complexas e passaram a exigir mais dos sujeitos – mais que as habilidades denominadas muitas vezes “codificação” e “decodificação”-, assistimos à redefinição do conceito de alfabetização que, do simples “ensinar/aprender a ler e escrever” passou a envolver novos processos e denominações.

Desta forma, pode-se questionar: apenas quatro anos de estudos são de fato suficientes para considerar uma pessoa alfabetizada funcionalmente? Essa é uma interrogação apresentada por Ribeiro (2003), ao analisar a primeira edição dos indicadores de alfabetismo funcional do país, os quais revelaram a necessidade de mais de quatro anos de escolarização para o sujeito ser considerado alfabetizado funcionalmente. Desde a sua primeira edição, os dados continuam confirmando que apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental são insuficientes para alcançar níveis mais elevados de alfabetismo funcional.

Diante deste novo termo, em uma realidade como a nossa, em que o número de pessoas não alfabetizadas ainda é muito grande, o índice de analfabetismo ampliou significativamente, uma vez que passou a envolver muito além das pessoas que não sabem ler e escrever, mas, segundo Ribeiro (2003, p. 10) “[...] todos aqueles que tiveram acesso ilimitado à escolarização ou que tem domínio limitado das habilidades de leitura e escrita”.

---

<sup>12</sup> Termo cunhado pela própria UNESCO para referir às pessoas com restrições no uso da leitura e da escrita, não sendo capazes de exercer as funções básicas do cotidiano social, impedindo o bom funcionamento no grupo e na sociedade.

Ainda considerando a problemática do analfabetismo, Frago (1993) discute o conceito, bem como, uma discussão da cultura oral e escrita como importantes norteadores no processo alfabetizador. Para ele, o analfabetismo pode ser analisado tanto no sentido amplo quanto no sentido restrito: o primeiro considerado como desconhecimento de um determinado tema e o segundo, como o não conhecimento da leitura e escrita.

Algumas variantes do analfabetismo são consideradas nas reflexões de Frago (1993), como por exemplo, a “semi-alfabetização”, ou seja, saber ler e não escrever, ou ler, mas não entender. Assim, o referido autor defende que é daí que surge o analfabetismo funcional que está diretamente relacionado a não apropriação de textos da vida cotidiana e, na sua concepção, esta é uma expressão bastante relativa, uma vez que o funcional para uns, muitas vezes, não é para outros.

Frago (1993) revela que qualificar alguém como analfabeto, nega seu grau de relação com a cultura escrita, bem como as suas possibilidades de pensamento e expressão oral, as quais se tornam muito mais aguçadas. Percebe-se, nas concepções do autor, que ignorar as bases da linguagem oral, valorizando simplesmente o saber canonizado da escrita, acaba produzindo o analfabeto secundário, aquele que sabe ler e escrever, mas faz um pobre uso social destas habilidades.

Diante dessa abordagem, observa-se que o conceito de alfabetização/alfabetismo ao longo dos tempos refinou-se e, nas últimas décadas, passou-se a ouvir, conhecer e discutir também sobre um novo conceito – letramento – que, apesar de não substituir o termo alfabetização, relaciona-se diretamente a ela.

Soares (2004) aponta que o termo letramento é a versão da palavra inglesa *literacy*, que significa condição que assume aquele que aprendeu a ler e escrever. Percebe-se aí que o termo *litaracy* compreende o complexo processo de alfabetização, porém, no Brasil, o letramento não substitui a alfabetização, mas ambos os termos encontram-se diretamente associados. Assim, a autora revela os motivos para a compreensão do termo letramento como necessidade de um novo olhar sobre a leitura e escrita no cenário social.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam uma prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração; não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio [...] (SOARES, 2003, p. 45-46).

Para uma maior discussão deste processo de inserção dos sujeitos na cultura letrada, é importante uma abordagem conceitual da alfabetização e do letramento compreendendo primeiramente como dois processos diferentes, porém complementares, indissociáveis e interdependentes. Como defende Soares (2004), são dois processos distintos, pois exigem competências metodológicas diferentes, ou seja, são terminologias que têm a ver mais com fins metodológicos que conceituais.

As concepções de alfabetização estão relacionadas a vários aspectos, desde o contexto social de cada época até as modalidades e finalidades existentes e atribuídas. Desta forma, serão mencionadas algumas definições que caracterizam visões diferenciadas com concepções amplas e restritas em relação ao termo em enfoque.

A discussão conceitual da alfabetização apresenta-se sempre em evidência, pois muitos pesquisadores se debruçam para uma melhor compreensão do termo. Harris e Hodges (1999, p. 28), no dicionário de alfabetização, apresentam o conceito do termo em discussão em três diferentes abordagens, quais sejam: “[...] o ensino da lectoescrita<sup>13</sup>, [...] Instrução primária, [...] uma estratégia de libertação [que] ensina as pessoas a lerem não só a palavra, mas também o mundo” (FREIRE *apud* HARRIS E HODGES, 1999, p. 28). Nessa concepção dicionarizada, percebe-se a utilização de diferentes concepções que vão desde a mera instrução primária, (processo simplório das primeiras letras e palavras), passando pelo ensino da lectoescrita, (um processo

---

<sup>13</sup> Segundo Harris e Hodges (1999, p. 253), no dicionário de alfabetização, lectoescrita “[...] é a capacidade mínima de ler e escrever em uma determinada língua, assim como também é uma direção para o pensamento ou um modo de pensar o uso da leitura e da escrita no seu dia a dia. [...] difere do simples ler e escrever porque pressupõe um entendimento do uso apropriado dessas capacidades dentro de uma sociedade que está fundamentalmente no texto impresso.

mais amplo transcendendo o ato mecânico da instrução da codificação e decodificação), até envolver a leitura e escrita e suas práticas sociais. Além disso, apresentam a alfabetização como um processo de libertação do sujeito e, para isso, destacam Paulo Freire como um teórico inovador, além do seu tempo, para respaldar tal conceito.

Soares (2003) defende que a alfabetização é o processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, ou seja, é um processo de representação de grafema<sup>14</sup> em fonema<sup>15</sup> e fonema em grafema e, também, um processo de compreensão de significados por meio do código escrito.

Freire (1980), longe de entender a alfabetização como uma competência individual, compreende-a como um processo capaz de promover e organizar a reflexividade<sup>16</sup> do pensamento do sujeito, no sentido de desenvolver a consciência crítica e encaminhar para a democratização da cultura e da libertação.

Esse conceito traz em si uma concepção ampla do termo, uma vez que envolve para além do domínio da tecnologia da leitura e da escrita e passa a compreender enquanto um processo de empoderamento e de reflexão sobre si mesmo e sobre o seu entorno. Nas suas palavras, define: “[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É uma incorporação” (FREIRE, 1980, p. 111).

---

<sup>14</sup> Segundo Harris e Hodges (1999, p. 124), grafema refere-se a “[...] uma representação escrita ou impressa de um fonema [...]. No português, um grafema pode ser uma única letra, com ou sem acento gráfico, ou um grupo de letras, também com ou sem acento gráfico. Incluem-se aqui todas as maneiras em que o fonema pode ser escrito ou impresso”.

<sup>15</sup> Segundo Harris e Hodges (1999, p. 116), fonema pode ser entendido como “[...] unidade sonora mínima da fala que, quando contrastada com outro fonema, afeta o significado das palavras de uma língua [...]”.

<sup>16</sup> Para o autor reflexividade refere-se à reflexão sobre si e sobre o seu fazer. Nas suas palavras revela que o ser humano “[...] é capaz de exercer um ato de reflexão, não só sobre si mesmo, mas sobre a sua atividade, que se encontra separada dele, como separada dele se acha o produto de sua atividade”. (FREIRE, 1992, p.88).

Assim como Frago (1993) e Maciel (2010) abordam a necessidade de diferentes níveis de alfabetismo, Tfouni (2005), também defende que: “[...] a sociedade está em contínuo processo de mudança e para acompanhar o sujeito precisa de atualização constante. Assim, é melhor falar não simplesmente em alfabetização, mas em graus ou níveis de alfabetização” (TFOUNI, 2005, p.16).

Considerar as diversas mudanças atribuídas ao conceito de alfabetização e analfabetismo como um processo de representação que evolui historicamente (Ferreiro, 2006 e Tfouni, 2005), só reafirma a necessidade e urgência de um conceito que transcenda o simples ler e escrever de forma rudimentar, pois esta concepção torna-se obsoleta diante do conceito de letramento que envolve muito mais que os diferentes tipos e níveis de habilidades individuais, relacionados à compreensão e produção de textos escritos e, sobretudo, as suas diversas práticas sociais em que estes textos estão inseridos.

Para Freire (1980, p. 39) a educação deve “[...] permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...]”. Para tanto, o processo de alfabetização enquanto conscientização, transformação e participação do sujeito passa a ser “[...] um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a vivacidade da invenção e da reinvenção [...]” (FREIRE, 1980, p. 41).

Os diferentes sentidos e dimensões da alfabetização trazem em si a necessidade de uma maior reflexão para que fique clara a sua semelhança e diferença com o letramento. Soares (2004a) destaca que, por conta da origem do letramento enquanto ampliação da alfabetização<sup>17</sup>, talvez não houvesse necessidade da distinção com a

---

<sup>17</sup> Sobre o surgimento do termo letramento enquanto uma necessidade a partir das demandas sociais, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p.52) declaram que “Estamos imersos em uma sociedade cada vez mais centrada na escrita. Devido a essa realidade, não é mais suficiente apenas aprender a ler e a escrever. É preciso que sejam desenvolvidas competências para usar a leitura e a escrita – daí surge o termo ‘letramento’”.

alfabetização no plano conceitual como defende Ferreiro (2003a)<sup>18</sup>, mas concorda que bastaria uma ressignificação do conceito. No plano pedagógico, esta distinção é necessária uma vez que necessitam de competências diferentes, apesar de serem interdependentes e indissociáveis.

Para Soares (2003), no campo da semântica<sup>19</sup>, a palavra letramento surge das palavras analfabeto, alfabetização, analfabetismo e alfabetizar justamente pelo curto tempo de existência na língua portuguesa. Considera o letramento, para além do aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, concebe-o como a aquisição de um novo modo de ver, entender e viver em um meio social, assim sendo, o sujeito letrado vivencia novas práticas de leitura e escrita tanto culturais quanto sociais as quais modificam o seu estado, tornando-o um ser diferente.

Respaldadas nas concepções apresentadas por Soares (2004), Molica e Leal (2009, p.11) discutem o conceito original de letramento e suas várias acepções no Brasil, concordando que todos os sujeitos podem ser considerados letrados, “[...] por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permitam criar estratégias próprias para realizar cálculos e, em alguns casos, decifrar letras e palavras, para entender o que necessitam [...]”.

Nessa perspectiva, Soares (2003a) define alfabetização e letramento enquanto conceitos distintos, mas associados mutuamente. Para ela, alfabetização corresponde ao processo em que se adquire a tecnologia da escrita alfabética e as habilidades para o uso da leitura e da escrita. Letramento, portanto, é entendido pela autora como sendo o uso social competente da tecnologia da escrita. Segundo a autora, embora a relação alfabetização-letramento seja clara e necessária, revela diferenças específicas que merecem ser discutidas.

---

<sup>18</sup> Ferreiro (2003) defende a não separação conceitual dos termos alfabetização e letramento. Para ela, compreendendo a alfabetização de forma ampla, englobando tanto os processos de aprendizagem quanto o uso social da leitura e da escrita a utilização de um novo termo torna-se desnecessária.

<sup>19</sup> Para Harris e Hodges (1999, p.239), a semântica refere-se a “s.f. 1. O estudo do significado na linguagem, como a análise dos significados de palavras, frases, sentenças, discursos e textos inteiros [...]”.

Depois da abordagem conceitual da alfabetização, desde a sua concepção mais simplista e individual até chegar ao letramento, seguida da distinção dos dois termos, faz-se necessário inserir uma discussão focada no letramento<sup>20</sup> que enquanto conceito pensado e aderido há pouco mais de duas décadas, no Brasil<sup>21</sup>, emerge uma compreensão mais ampla.

A partir da primeira discussão do termo letramento, em meados da década de 1980<sup>22</sup>, várias definições têm sido apresentadas, resultado de pesquisas e estudos acerca do tema. Diante das diversas conceituações para o termo, Soares (2004) revela que definir o termo letramento é uma tarefa altamente controversa, pois ela considera impossível a sistematização de uma definição que possa ser aceita sem restrições.

Tfouni (2005, p. 20-21) vem afirmar que este termo “[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Assim, a autora considera que o termo busca estudar e descrever os acontecimentos sociais ao adotarem um sistema de “escritura” tanto de forma ampla como restrita.

Ainda nessa discussão conceitual, Tfouni (2005) defende que são várias acepções e compreensões para o termo letrado por estar diretamente relacionado a questões culturais e sociais, porém, apesar das várias discussões, revela:

[...] O termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”, pois não existe nas sociedades modernas, o grau zero de letramento que equivaleria ao “iletramento”. [...] O que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência. (TFOUNI, 2005, p. 23).

---

<sup>20</sup> De acordo as discussões de Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser disseminado nos meios acadêmicos com a intenção de destacar, de um lado, os estudos sobre o impacto social da escrita e, do outro, as discussões sobre alfabetização.

<sup>21</sup> Dos estudos iniciais no Brasil sobre o letramento, destacam-se Matencio (1994); kleiman (org.) (1995) e Tfouni, (1995 [2005]). As publicações e estudos mais recentes sobre o tema podem ser destacadas, dentre outras, Marcuschi (2001, 2001a); Rojo (1998); Signorini (2001) e Soares (2003, 2004, 2004a).

<sup>22</sup> A discussão do tema segundo Terzi (2004) foi iniciada por Heath (1983) com a publicação de ampla pesquisa analisando porque as crianças fracassam na escola, tomando como parâmetro três diferentes comunidades. Foi a partir do resultado dessa pesquisa que o letramento ganhou corpo sendo objeto de discussão por muitos pesquisadores. No campo da educação e da linguística, segundo Soares (2004) a primeira referência ao termo foi na obra de Mary Kato (1986), intitulada “No mundo da escrita”.

Respalhada nos estudos de Scribner e Cole (1981), Kleiman (1995) traduz o letramento como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Traz, desta forma, uma definição que evidencia a noção de práticas sociais como pilar central para se pensar o letramento, diferente de outras concepções que o enfatizam enquanto produto dessas práticas sociais de leitura e escrita. Em consonância com Magda Soares, (2004, p. 39), por exemplo, afirma: “[...] letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência [*sic*] de ter se apropriado da escrita e de suas práticas”.

Kleiman (1995) enfatiza que a escola enquanto principal agência de letramento, muitas vezes, desconsidera as diversas práticas sociais. Nas suas palavras elucida:

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Esses conceitos buscam extrapolar o conceito restrito de alfabetização concebido pelo ensino escolarizado, que valoriza apenas o processo de aquisição dos códigos. Os novos conhecimentos procuram ir além das habilidades de leitura e escrita, promovendo uma articulação maior com a cultura letrada, propiciando o uso competente das funções sociais exigidas e vivenciadas no contexto social.

Diante dessa discussão, torna-se importante pensar nas ações pedagógicas para respaldar as concepções de letramento implícitas, uma vez que não existe um aspecto único, individual, de letramento, pelo contrário, os indivíduos estão em todo momento inseridos em agências de letramento que promovem vivências diferentes e imprescindíveis para aquisição de competências letradas.

Assim, nas várias concepções mencionadas, aborda-se a necessidade de reconhecer que apesar de esta gama de conceitos estarem fortemente relacionados, pressupõem diferentes objetos. Nessa compreensão, Soares (2004) declara que:

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque foi marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e escrita tem presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita e envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004, p. 24).

Soares (2004), ao defender que o sujeito pode ser letrado sem necessariamente ter adquirido a técnica da leitura e da escrita de forma escolarizada, deixa claro que o letramento pode acontecer em qualquer espaço social e não apenas na escola.

Assim, apenas a alfabetização não é condição suficiente para a participação social, mas, sem ela, o envolvimento e inserção dos agentes sociais nas situações comunicativas em que leitura e escrita são valorizadas, não seriam possíveis, conforme discussão de Soares (2003, 2004), Tfouni (2005), Ferreiro (1999, 2001) e Kleiman (1995).

Nesse contexto de exclusão, é importante lembrar que o Brasil possui uma marca histórica de violenta colonização, tornando um grande desafio, romper com essa visão. Para tanto, Freire deixou um enorme legado e deu uma grande contribuição para a educação dos excluídos, dos marginalizados, enfim para aqueles que não conseguiram a apropriação do sistema de escrita alfabética. Por toda a militância pela causa dos não alfabetizados, apresentou um conceito de alfabetização impregnado de significado social, transformado em ação. Um conceito que contempla termos mais recentes como o alfabetismo (Soares, 1994, 1998) e letramento (Kato, 1986), (Kleiman, 1995), que representam um sentido bastante próximo da alfabetização na perspectiva freireana, conforme defendido por Longhi e Moro (2005, p. 29):

[...] o conceito “alfabetização” na perspectiva freireana parece ser, historicamente, mais rico de significado social, de consequências práticas para o indivíduo e a sociedade em nosso país; parece estar pleno de um significado de cunho nitidamente sociopolítico, intrínseco ao fenômeno do domínio e uso dos códigos letrados (alfabéticos).

Reafirmamos a amplitude do conceito de alfabetização de Freire, pois apesar de não fazer uso do termo letramento, avançou consubstancialmente nas concepções de leitura e escrita, compreendendo muito além do domínio do processo de codificação e decodificação, mas as inúmeras possibilidades de o sujeito fazer uso social para agir no e sobre o mundo que o cerca. Contribuindo com a discussão, a declaração de Hamburgo construída na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), destaca que a alfabetização deve ser concebida enquanto um

Conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação: em sentido amplo, é um direito humano fundamental. [...] é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] tem o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. (UNESCO, 1999, p.23).

Acreditando na concepção ampla de alfabetização, defendemos um processo alfabetizador que proporcione, ao mesmo tempo, a aprendizagem da língua escrita e o acesso às mais diversas práticas letradas, com capacidade crítica e autonomia.

Frente a esse cenário, é importante compreender que, para garantir a todos o direito a ler e a escrever, é necessário investir em uma alfabetização que garanta o acesso ao mundo letrado e, para isso, é imprescindível a promoção de práticas que garantam tanto a aquisição da base alfabética, quanto o uso das práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes espaços dos quais os sujeitos fazem parte.

## **2 Achados da pesquisa: níveis de letramento de jovens, adultos e idosos e relação com a escolaridade**

O estudo que este artigo apresenta, para identificação dos níveis de letramento, tomou como base a pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a Ação Educativa e o Ibope para identificação do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf). Porém, diferentemente do termo utilizado pelo Inaf, que denomina como níveis de alfabetismo, utilizamos com maior frequência o termo níveis de letramento por considerarmos que contempla melhor as discussões da

pesquisa, uma vez que alfabetismo está associado a analfabetismo que, segundo Freire (2001a), é um o temo que sempre foi tratado pelo poder dominante com certo preconceito, discriminação e estigma, carregando um peso social que marca aqueles que não alcançaram o domínio da língua escrita.

Já o termo letramento, por todas as concepções apresentadas aqui, principalmente, aquelas de Soares (2002, 2003), Brasil (1997), Tfouni (2005) dentre outros, ao defenderem que não existem sujeitos iletrados na sociedade atual em que circulam de forma corrente as mais diversas práticas de leitura e escrita, nem tampouco grau ou nível zero de letramento pelas inúmeras interações dos sujeitos no cotidiano social, mesmo aqueles que não dominam a língua escrita, corroboram, pois, com Frago (1993) ao defender a valorização da oralidade e não simplesmente o saber canonizado do escrito, e Freire (1988) ao defender a leitura de mundo como anterior a da palavra.

Avaliar o nível de letramento de jovens, adultos e idosos é uma tarefa necessária para fornecer informações específicas sobre as habilidades e práticas sociais de leitura e escrita, porém não é uma tarefa simples, pois, como coloca Soares (2004), demanda uma definição clara de letramento que sirva de parâmetro para esta avaliação. Apesar da complexidade, este indicador servirá para melhor compreensão do perfil de letramento dos sujeitos, associando diretamente ao indicador escolaridade.

Marcushi (2001, p. 25) defende que, para investigar o letramento, é necessário, além de outros aspectos, “[...] observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso”. Assim, compreende a necessidade de pensar o letramento para além dos aspectos linguísticos, mas também sociais e políticos, pois envolve indicadores em diferentes dimensões.

Para o levantamento dos níveis de letramento dos sujeitos, assim como no teste realizado para obtenção do Inaf, foram contempladas questões que exigiam desde habilidades simples até questões mais complexas, necessitando um nível maior de

familiaridade com a língua escrita associada ao seu contexto e uso social. Além dos sujeitos considerados não alfabetizados, os conhecimentos de leitura e escrita foram agregados, considerando as habilidades necessárias para a inserção na sociedade. Desse modo, três níveis de letramento foram identificados no teste, assim como denominados por Ribeiro:

Nível 1 [...] corresponde à capacidade de localizar informações explícitas em textos muito curtos, cuja configuração auxilia o reconhecimento do conteúdo solicitado. [...] Nível 2 [...] corresponde àquelas pessoas que conseguem localizar informações em textos curtos. [...] Nível 3 [...] corresponde à capacidade de ler textos mais longos podendo orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas. [...] mostram-se capazes de relacionar partes do texto, comparar dois textos, realizar inferências e sínteses (RIBEIRO, 2003, p. 16-18).

Conforme demonstrado por Ribeiro (2003) e reafirmado em estudo realizado por Andrade (2011), baseada nesta mesma metodologia de pesquisa, a construção do teste pautou-se nas “[...] habilidades de leitura e escrita envolvidas nas diversas práticas sociais de letramento, ou seja, nos usos mais comuns da escrita no ambiente doméstico, no trabalho e em outros contextos cotidianos” (RIBEIRO, 2003, p. 13).

Nessa direção, os sujeitos considerados não alfabetizados são os que não conseguiram responder corretamente a nenhum ou o no máximo dois dos itens do teste. O nível 1, que corresponde as habilidades rudimentares de leitura e escrita, corresponde a questões bastante simplistas exigindo apenas uma pequena familiarização com o texto impresso apresentado, ou seja, “[...] retirar uma informação explícita em textos muito curtos, como títulos e enúncios” (GALVÃO, 2003, p. 126). Do total dos entrevistados, 42% responderam as questões relativas a este nível, correspondendo ao grupo que têm hábitos restritos de leitura e escrita, utilizando a oralidade como instrumento de comunicação e informação.

Já o nível 2, corresponde as habilidades básicas e contempla questões intermediárias em que necessita de uma leitura e uma compreensão restrita do texto. Neste nível, há uma exigência maior em relação à capacidade comunicativa, bem como a familiaridade com as habilidades de leitura e escrita simples, todavia, já demanda de uma maior compreensão e lógica, ou seja, segundo Galvão (2003, p.

126), “[...] conseguem localizar uma informação não explícita em textos de maior extensão”. Neste grupo, encontram-se 26% público pesquisado.

O nível 3 corresponde a questões plenas de letramento, ou seja, exigindo maior compreensão, interpretação, comparação e inferência dos textos lidos. Este nível possibilita aos sujeitos a inserção plena na sociedade, pois já utiliza com total autonomia as práticas de leitura e escrita. Para Galvão (2003, p. 126), estes já são “[...] capazes de ler textos mais longos, podendo organizar-se por subtítulos, além de comparar textos, localizar mais de uma informação, estabelecer relações entre diversos elementos do texto e localizar inferências”. Dos sujeitos pesquisados, apenas 10% contemplam este nível.

Para sistematização dos analfabetos funcionais e dos alfabetizados funcionalmente, o Inaf categoriza da seguinte forma: os sujeitos considerados analfabetos e os com nível rudimentar de letramento, ou seja, no nível 1, estão os sujeitos considerados analfabetos funcionais, ou seja, não conseguem usar socialmente a leitura e escrita nas mais diversas práticas e eventos; já os que conquistaram os níveis básico e pleno, ou seja, níveis 2 e 3, são considerados alfabetizados funcionalmente. Estes já conseguem utilizar as práticas cotidianas de leitura e escrita, na sua vida social, em diferentes situações comunicativas. Para Ribeiro (2003, p. 16), os alfabetizados funcionais são todos aqueles que conseguem “[...] localizar uma informação num texto simples, desde que a tarefa não exija comparações e inferências [...] esse nível de habilidade já é suficiente para uma inserção adequada na sociedade [...]”.

O quadro 1, a seguir, representa o resultado geral da pesquisa realizada com trinta e um jovens, adultos e idosos e será, posteriormente, analisado e categorizado de acordo a escolaridade, visando um olhar panorâmico e uma interpretação mais detalhada do nível de letramento de acordo a este ponto.

<b>Quadro 1: Nível de letramento geral dos Jovens, Adultos e Idosos pesquisados</b>	
<b>BASE</b>	<b>31</b>
<b>NÍVEIS</b>	<b>%</b>
<b>Não alfabetizados</b>	<b>22%</b>

<b>I. Rudimentar</b>		<b>42%</b>
<b>II. Básico</b>		<b>26%</b>
<b>III. Pleno</b>		<b>10%</b>
Não alfabetizados e nível Rudimentar	Não alfabetizados Funcionalmente	<b>64%</b>
Níveis Básico e Pleno	Alfabetizados Funcionalmente	<b>36%</b>

**Fonte:** Dados obtidos na pesquisa

Os dados apresentados pelo quadro revelaram uma triste realidade, pois 64% dos investigados foram considerados não alfabetizados funcionalmente, já que só conseguiram responder às questões mais simplórias do cotidiano, envolvendo as habilidades da leitura e da escrita. Deste percentual, 22% sentiram dificuldade ou não conseguiram responder os itens mais simples do teste aplicado, sendo, por isso, denominados como não alfabetizados.

Apesar de não terem familiaridade com a língua escrita, esses sujeitos são capazes de reconhecer alguns elementos presentes na escrita e até fazer uso limitado de informações registradas, ou seja, mesmo tendo capacidades bastante restritas por não possuírem autonomia para resolver algumas situações do cotidiano que envolvem a leitura e escrita, não podem ser consideradas “iletradas”, justamente, por concordarmos com Freire (1988a), que revela que não existe sujeito, pertencente a uma sociedade letrada e grafocêntrica, com nível zero de letramento.

Para Freire (1988a, p. 13), “[...] nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser a sua plenitude. Não há homem absolutamente inculto: o homem ‘humaniza-se’ expressando, dizendo o seu mundo. Aí começa a história e a cultura letrada”.

Além disso, Soares (2002) revela que o letramento está para além da escrita por compreender também o que ouvimos, o que falamos e, principalmente, a interação com os diversos meios. Desta forma, não se pode dizer que um sujeito, por não ter ainda se apropriado da linguagem escrita, possui nível zero de letramento.

Soares (2002) defende a necessidade da palavra letramento ser pluralizada por designar “[...] diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas

também a comunicação visual, auditiva, espacial” (SOARES, 2002, p. 155). Sufragam da mesma concepção Brasil (1997), Tfouni (2005), Descardecí (2000) e Frago (1993) ao valorizarem as múltiplas linguagens e não apenas a escrita e as inúmeras interações que os sujeitos estabelecem com as práticas sociais mesmo sem o domínio do sistema escrito.

Embora se compreenda a concepção dos pesquisadores supracitados, os dados são preocupantes e assustadores, pois, a grande maioria dos sujeitos pesquisados possui uma capacidade limitada para participar socialmente dos eventos e práticas de letramento, mostrando-se ainda dependentes de leitores mais ativos para a resolução de situações do cotidiano, possibilitando apenas a interação com práticas elementares do dia a dia, mas não possibilitando a inserção plena do sujeito no contexto social.

O nível básico de letramento, ou seja, o nível 2, foi atingido por apenas 26% dos pesquisados. Segundo Andrade (2011), isso implica que uma pequena minoria consegue dominar habilidades básicas de leitura e escrita na vida social. Apesar desses sujeitos já serem considerados, segundo o Inaf, como alfabetizados funcionalmente, ainda não dominam e nem participam plenamente das práticas em que leitura e escrita estão presentes. Isso revela uma grande necessidade de ações afirmativas e formativas no sentido de fortalecer este público, para que possa atuar de forma mais efetiva não só na escola e nas interações letradas no contexto doméstico, mas também nas diversas demandas apresentadas socialmente.

Já o nível 3 ou pleno de letramento foi contemplado por apenas 10% dos jovens, adultos e idosos pesquisados. Do número total de sujeitos pesquisados, só este percentual domina a capacidade de ler textos mais longos e localizar várias informações, estabelecendo relações entre partes deste texto. Além disso, consegue sintetizar, inferir informações ocultas e responder, adequadamente, a todas as situações letradas no cotidiano social, ou seja, só 10% dos sujeitos conseguiram responder, satisfatoriamente, a todas as questões apresentadas no teste.

Depois de conhecermos os níveis de letramento geral dos sujeitos, interessa-nos agora destacar o fator escolaridade que pode influenciar amplamente nestes níveis. Apresentamos a seguir uma análise mais detalhada, tomando como parâmetro a variável escolaridade para uma melhor compreensão desta dimensão que interfere nas interações letradas dos sujeitos.

Apesar das discussões de Soares (2003) e Kleiman (2005) sobre as diferenças do letramento social e escolar, os dados revelam que há uma forte relação entre a escolaridade e o nível de letramento dos jovens, adultos e idosos pesquisados, conforme mostra o quadro a seguir:

<b>Quadro 2: Nível de letramento dos Jovens, Adultos e Idosos pesquisados, por escolaridade</b>						
NÍVEIS		ESCOLARIDADE				
		Nenhuma	Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	Ensino Médio	Ensino Superior
BASES		7	13	5	5	1
Não alfabetizados		100%	-	-	-	-
I. Rudimentar		-	92%	20%	-	-
II. Básico		-	8%	80%	60%	-
III. Pleno		-	-	-	40%	100%
Não alfabetizados e nível rudimentar	Não alfabetizados funcionalmente	100%	92%	20%	-	-
Básico e pleno	Alfabetizados funcionalmente	-	8%	80%	100%	100%

Fonte: Dados obtidos na pesquisa

Mesmo com todas as diferenças entre o letramento escolar e social, o processo de escolarização representa um forte indicador para a promoção da participação efetiva dos sujeitos nos eventos e práticas de letramento. Assim, os dados nos autorizam afirmar que quanto maior o tempo de escolarização, maior a participação social de leitura e escrita. Conforme elucida Soares (2003) ao analisar os dados do Inaf/2001 que, de maneira significativa, “[...] quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de eventos e práticas escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita” (SOARES, 2003, p. 111).

Os dados reafirmam a reflexão de Soares (2003) que, de fato, o grau de instrução escolar influencia fortemente nos níveis de letramento dos sujeitos, pois todos os sujeitos sem escolarização não conseguiram ou tiveram dificuldade de responder as questões mais simples, envolvendo o uso social da leitura e da escrita, necessitando de outros leitores.

Já entre os sujeitos que iniciaram ou concluíram os anos iniciais do ensino fundamental, 92% estão no nível rudimentar e, apenas 8%, no nível básico; ou seja, dos jovens, adultos e idosos que possuem de um a quatro anos de escolarização, a quase totalidade é considerada não alfabetizada funcionalmente, o que corresponde às habilidades elementares de leitura e escrita e, deste percentual, boa parte encontra-se com maiores limitações em tarefas simples do dia-a-dia que envolvem leitura e escrita.

Quando se trata dos sujeitos com os anos finais do ensino fundamental, iniciados ou concluídos, o quadro começa a mudar: o percentual de analfabetos funcionais cai para 20%, dando espaço para os alfabetizados funcionalmente, 80%, embora nenhum destes pesquisados tenha conquistado o nível pleno de letramento.

Só a partir do ensino médio é que os dados apresentam a totalidade dos sujeitos alfabetizados funcionalmente. Estes dados reafirmam a posição de Soares (2003), Xavier, Alves e Soares (2015) e Batista, Vóvio e Karsmirski (2015) de que a escolaridade é uma variável decisiva no nível de letramento dos sujeitos.

Tudo isso reafirma as reflexões em torno da dimensão social do letramento que Soares (2004) define como um fenômeno cultural, um conjunto de situações sociais que exigem o uso da língua escrita. Como prática social da leitura e da escrita, o letramento ganha dimensões que transcendem os muros do ambiente escolar, agregando situações diversas a que os sujeitos são convidados a participar em diferentes situações da vida. Desta forma, fica claro porque os anos de escolaridade influenciam na mudança de nível de letramento, pois, na escola, além de os sujeitos buscarem uma apreensão da tecnologia da escrita, estão inseridos em ambiente

letrado, carregado de materiais impressos que, muitas vezes, não têm contato fora da escola.

Sobre estes dados observados, Brito (2003) contribui com a interpretação ao afirmar que quanto maior a participação do sujeito na cultura escrita, mais amplas serão as práticas autônomas de leitura e escrita, ou seja, maiores serão as oportunidades de realizar tarefas que exijam controle, inferências diversas e ajustes constantes. Participar da sociedade de escrita implica também conhecer e utilizar os objetos e discursos da cultura escrita, o que implica deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos.

Usando as palavras de Soares (2003, p. 99), pode-se reafirmar que “a conclusão é que quanto mais alto o grau de instrução, mais alto o nível de alfabetismo, [...] há uma evidente correlação entre letramento e escolarização; ou que a escolarização é fator decisivo na promoção do letramento”.

Assim, o pouco acesso à escola traduz uma grande dívida social e cultural, privando os sujeitos de oportunidades diversas presentes nas sociedades letradas. Nesse sentido, torna-se urgente o fortalecimento de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos que garantam não apenas a inserção na escola, mas, sobretudo, a permanência com qualidade para que, além de aprenderem a ler e escrever, possam também se apropriar destas práticas fazendo uso social com responsabilidade e autonomia.

## Considerações

Apesar de todo processo investigativo, envolvendo muitas leituras, reflexões e pautado em um *corpus* constituído por diferentes sujeitos empíricos, não se tem a pretensão de apresentar resultados fechados ou conclusões definitivas, mas uma breve análise acerca do letramento dos sujeitos investigados e sua relação com a escolaridade.

Os dados apresentados nos autorizam a revelar a urgência do avanço nas práticas para fortalecer as habilidades da leitura e da escrita não apenas na alfabetização inicial, mas para todas as etapas da educação básica, sobretudo para a Educação de Jovens e Adultos, pois concordamos com Lima *et all* (2015, p. 48) quando alerta que essa modalidade precisa sim assumir o desafio de “[...] buscar estratégias inovadoras para buscar desenvolver o alfabetismo de pessoas que já estão inseridas no mundo do trabalho [...] tendo que responder aos desafios que a vida adulta coloca”.

A escola tem o papel de possibilitar aos sujeitos o mergulho profundo nos atos de leitura, escrita e produção significativa de textos com sentido e significado e para isso a mediação intencional é imprescindível para a inserção do estudante na cultura letrada. Para tanto, há necessidade do fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores, pois como defende Lima *et all* (2015, p. 48), estes devem ser “[...] agentes da cultura letrada em um contexto de inovação pedagógica”.

O trabalho de alfabetização e de letramento deve ocorrer de forma concomitante e articulada, não perceber um como condição para o outro, mas ambos como necessários para que os sujeitos consigam ler, escrever e usar socialmente a leitura e a escrita nos mais diversos espaços comunicativos.

A escola deve, portanto, articular o desenvolvimento de atividades que promovam a inserção dos sujeitos no mundo da linguagem para que criem o gosto pela leitura e se constituam como leitores autônomos e usem essa criticidade na vida cotidiana, pois a leitura implica em um poder sobre a língua e leva o leitor a compreender a realidade e agir sobre ela.

A alfabetização em todas as suas dimensões deve ser colocada como centro dos esforços de modo a garantir uma maior participação social dos sujeitos nas práticas e eventos de leitura e escrita e, conseqüentemente, promover uma melhoria na qualidade de vida, sem a privação de participação nos mais diversos eventos e práticas de letramento.

# YOUNG PEOPLE AND OLDER ADULTS LITERACY: *challenges for full inclusion in the social practices of reading and writing*

**Abstract:** The results of a survey made with young, adult and elderly people in a municipal countryside of Bahia are being showed in this paperwork. It aimed to investigate the literacy level of these subjects in order to understand the influence of schooling for full participation in reading and writing as social practices. For justification, it was decided to study mainly Freire' (1980, 1992, 2001), Soares (2002, 2003, 2004), Ribeiro (2003, 2011), Frago (1993), Ffouni (2005), Andrade (2011), among others, discussing the literacy problem in the country in a wide perspective. The empirical research has taken as reference the methodology used by the Institute Paulo Montenegro, in partnership with the Ação Educativa and the Ibope for obtaining Inaf and the subjects involved were thirty-one young, adults and elderly people, aged between sixteen and sixty four years old, with different levels of education. As a result, the research has shown that some factors are relevant to the literacy level of the definition of the subject and education is the main one, but still has many limitations to the achievement of its full control, requiring more time in school. In addition, the data show the urgency of advancing the practices to strengthen reading and writing skills, not only on early literacy, but in all stages of basic education, especially in the Youth and Adult Education.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Literacy; Literacy levels.

## Referências

ANDRADE, Maria Eurácia B. **Alfabetização e Letramento: o desvelar de dois caminhos possíveis.** Jundiaí: Paco, 2011.

BATISTA, A. A. G.; VÓVIO, C. L.; KASMIRSKI, P. R. Práticas de Leitura no Brasil, 2001-2011: um período de transformações. In: RIBEIRO, V. M.; LIMA, A. L. D.; BATISTA, A. A.G. (Orgs). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf.** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 189-238.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censos demográficos, 2000 e 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**, v. 2. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. [DVD escola]. TV Escola: salto para o futuro. **Alfabetização: uma perspectiva histórica**. Vol II, n. 30. Mec/Sed. Manaus: Coperdisc. Acesso em 23 mai. de 2010.

BRITO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003, p. 47-63.

DESCARDECI, M. A. A. S. O Incentivo Municipal à Alfabetização: Um Evento de Letramento na Comunidade. In: KLEIMAN, A. K. **Alfabetização e Formação de Professor: Alfabetização de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERREIRO, Emília. **Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Cultura Escrita [Entrevista]. **Revista Nova Escola**. Ano XVIII, n. 162, p. 29-33, maio, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988a.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade.** 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FRAGO, Antonio Viñao. Oralidade e Escrita: os paradoxos da alfabetização In: FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, textos e palavras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.15-69.

GALVÃO, Ana M. de O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003. p. 125-153.

GOODY, Jack; WATT, Ian. **As consequências do letramento.** São Paulo: Paulistana, 2006.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms.** Combridge University press, 1983.

HARRIS, T. L.; HODGES, R. E. (Org.). **Dicionário de Alfabetização: vocabulário de leitura e escrita.** Tradução Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

IBGE. Departamento de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

INAF. **Indicador de Analfabetismo Funcional: um diagnóstico de inclusão social pela educação – primeiros resultados.** Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf01.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2001.

INAF. **Relatório Indicador de Analfabetismo Funcional 2011.** Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/>>, Acesso em: 16 fev. 2012.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado da Letras, 1995.

LIMA, Ana Lúcia D. et all. Inaf 10 anos: panorama dos resultados. In: RIBEIRO, V. M.; LIMA, A. L. D.; BATISTA, A. A.G. (Orgs). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf.** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.23-50.

LONGHI, Solange Maria; DAL MORO, Selina Maria. A realidade silenciosa do analfabetismo e o papel social da universidade. In: **28<sup>a</sup> ANPED, 2005**, Caxambu/MG. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Manaus: MicroService Tecnologia Digital da Amazônia, 2005 b. p. 1-17.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização e Métodos ou métodos de alfabetização? In: **Revista Educação: guia da alfabetização**. Escrita e leitura: como tomar o ensino significativo. n. 2, p. 46-60, São Paulo: Segmento, CEALE, 2010. Edição Especial

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In SIGNOINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de letras, 2001. p. 23-50.

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 239-266.

MOLICA, M. Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C.; LEAL, Telma Ferraz (Org). **Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-76.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 9-29.

RIBEIRO, Silvanne. Reflexões acerca das metodologias alfabetizadoras no Brasil. **Presente! Revista de educação**. n. 69, ano 18. p. 19-26. Ceap, dez 2010/ mar 2011.  
ROJO, Roxane H. R. **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e Adultos**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SOARES, Magda B. Língua escrita, sociedade e Cultura. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 0, p. 5-16, set./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade: revista de ciência da educação** [Dossiê de Letramento]. Centro de Estudos Educação e Sociedade. v. 23, n. 81. p. 143 -162. Campinas - São Paulo: Cortez, Cedes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, nº 25, jan/fev/mar/abr, 2004a.

TERZI, Sylvia B. O letramento em suas várias dimensões. In: Seminário Temático: **Letramento e Alfabetização**. Pradem – Salvador: UFBA, FCM, 2004. p. 9-28.

TFOUNI, Leda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Cortez, 2005.

XAVIER, F. P.; ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Eficácia da escola pública e o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): possibilidades de análise. In: RIBEIRO, V. M.; LIMA, A. L. D.; BATISTA, A. A.G. (Orgs). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 111 a134.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO/MEC, 1999.

ZEN, Maria Isabel H. Dalla e XALIER, Maria Luisa M. (Org.). **Alfabeletrar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2010.