

## **60 anos de evolução histórica do conceito de alfabetização: do ato de ler escrever à funcionalidade matemática.**

**PO**  
**Daniele Esteves Pereira**  
**UFRN/SEDUC-Pa**  
[danieleyz@gmail.com](mailto:danieleyz@gmail.com)

### **As campanhas contra o analfabetismo: a busca por uma identidade alfabetizadora**

A partir da segunda década do século XX, grandes reformas educacionais ocorreram em quase todos os estados brasileiros impulsionadas, principalmente, pelo crescimento da indústria nacional. Entre os avanços, destaca-se o Decreto n.º 6.782/A, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, que estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos. (BRASIL, 2002a).

O processo de industrialização acelerou a concentração populacional em centros urbanos, além de despertar a necessidade de formação de mão-de-obra especializada e intensificar a atuação de movimentos operários que valorizavam a educação em seus pleitos e reivindicações.

Pressionados pelos surtos de urbanização, organizações oficiais e movimentos civis empenharam-se na luta contra o analfabetismo, considerado “mal nacional” e “uma chaga social” responsável pelo entrave do progresso do país. Na visão preconceituosa da época “o analfabetismo é visto como causa e não como efeito do escasso desenvolvimento brasileiro, privando o país de participar das ‘nações de cultura’”. (CUNHA, 1999, p. 9, grifo do autor).

O movimento de integração entre as três esferas governamentais, juntamente com a colaboração de organizações da sociedade civil, deu origem às campanhas nacionais, verdadeiras cruzadas pátrias destinadas a expandir o ensino elementar de adultos e erradicar o analfabetismo, que era entendido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país.

Apesar de emergirem de um panorama preconceituoso em relação ao adulto analfabeto, as campanhas alcançaram alguns resultados positivos como a criação dos cursos para adultos em várias cidades brasileiras e uma redução discreta dos índices de analfabetismo.

Mesmo partindo de um conceito extremamente limitado de analfabeto e trabalhando com um conceito restrito de analfabetismo/alfabetização, as campanhas significaram um movimento positivo do Estado e da sociedade

brasileira, no atendimento às necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre. (FÁVERO, 2004, p. 17)

As campanhas ganharam força a partir da década de 1940, e os contornos da identidade da educação de adultos foram se delineando com características de campanha nacional de massa até o início dos anos 60, conforme mostra o quadro–síntese das principais ações desenvolvidas pelo governo durante esses 20 anos e os detalhamentos a seguir:

<b>ANO</b>	<b>PROGRAMA OFICIAL IMPLANTADO</b>	<b>PRINCIPAL OBJETIVO</b>
1942	Fundo de Ensino Primário	Ampliar a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos.
1947	Serviço de Educação de Adultos (SEA)	Orientar e coordenar os planos anuais do ensino superior para adolescentes e adultos analfabetos.
1947	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)	Combater o analfabetismo.
1952	Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)	Desenvolver o "espírito comunitário" a fim de que todos fossem responsáveis em resolver os problemas coletivos do homem campestre.
1958	Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)	Procurar soluções alternativas para o combate ao analfabetismo por rejeitar a idéia de que a educação fosse capaz de acelerar o desenvolvimento econômico do país, princípio defendido por todas as campanhas anteriores.
1962	Programa de Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA)	Reagrupar todos os serviços das campanhas federais já lançadas até aquela data e que se encontravam em pleno processo de estagnação.
1963	Programa de Emergência	Ampliar e melhorar o ensino primário, assim como a educação popular adulta.

**Quadro 01: Síntese das campanhas desenvolvidas na EJA entre as décadas de 1940 a 1960**

**Fonte: Adaptado da Proposta Curricular para a Educação de Adultos – Segundo Segmento de Ensino Fundamental (5ª a 8ª série). V I. MEC/SEF Brasília 2002.**

Com o término da ditadura de Getúlio Vargas, o país passou a vivenciar uma ebulição política por conta do processo de redemocratização, fazendo-se necessário e urgente a ampliação das bases eleitorais de sustentabilidade do governo, o que só seria possível mediante a alfabetização da população, uma vez que aos analfabetos era negado o direito ao voto.

Outro fato ocorrido foi o fim da Segunda Guerra Mundial, que possibilitou a ONU (Organização das Nações Unidas) alertar ao mundo sobre a necessidade de integrar a humanidade em busca de paz e democracia. Nesse momento, se acreditava

que no Brasil a integração das massas populacionais de imigração recentes, bem como o incremento da produção seriam viáveis por meio do aumento da alfabetização da população adulta.

Apesar de o analfabetismo ser assunto de discussões educacionais no país desde a Colônia e o Império, somente a partir do início do século XX, mas especificamente na década de 1940, passou a ser considerado como um problema nacional, após a divulgação dos dados de uma pesquisa censitária, os quais revelaram que cerca de 55% da população do país com 18 anos ou mais era constituída por analfabetos.

O alarmante índice divulgado pelo censo de 1940 levou o Estado a lançar nacionalmente em 1947 a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), sob a direção do professor Lourenço Filho. A ação objetivava numa primeira etapa de três meses uma atuação extensiva de alfabetização, seguida da implantação do curso primário em duas fases de sete meses cada uma. A última etapa denominada “ação em profundidade” era constituída pela capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

Na prática, todas essas etapas resumiram-se à alfabetização, muito embora em suas propostas estivesse previsto uma ação educacional vasta, contemplando “a aprendizagem da leitura e da escrita, as operações elementares de cálculo, as noções básicas de cidadania, higiene e saúde, geografia e história pátria, puericultura e economia doméstica para mulheres.” (FÁVERO, 2004, p. 14).

A Campanha de Educação de Adultos estava fincada financeiramente e ideologicamente na proposta de educação da UNESCO<sup>1</sup>, a qual previa para os adolescentes e adultos que não haviam frequentado a escola na idade considerada propícia, o conteúdo do ensino intensificado na América Latina. Tinha ainda como proposição, a criação de centros comunitários que visassem o favorecimento da vida social dos pequenos centros, pelo maior contato com a cultura, por intermédio do rádio, do cinema e de coleções de livros e de jornais.

Por ter forte apelo político, os críticos em relação à CEEA rotulavam-na como “fábrica de eleitores”. No campo técnico-pedagógico, seus atos eram tidos como simples medidas assistencialistas de caráter compensatório, com métodos inadequados e conteúdos superficiais para a alfabetização da população adulta. Entretanto, durante o próprio período de atuação da campanha, significativas mudanças educacionais foram

---

<sup>1</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

impetradas e seus reflexos foram sentidos na reformulação da visão sobre o analfabetismo e na afirmação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, centralizada nos estudos do educador Paulo Freire.

Na década de 50, apesar do clima de entusiasmo já ter diminuído em relação às campanhas educativas nacionais, ainda foram lançadas ações voltadas principalmente às atuações comunitárias na zona rural. Sem a mesma repercussão das anteriores, essas campanhas não resistiram nem ao final da década, mas deixaram implantada uma rede de ensino supletivo assumida posteriormente por estados e municípios.

Em março de 1963, chega ao fim a era das campanhas emergenciais iniciada em 1942, pois todas elas fracassaram em seus objetivos. Os motivos para os sucessivos infortúnios dessas expedições foram das mais variadas ordens, entre eles estavam a escassez de recursos, a desqualificação dos professores, as propostas de ensino desvinculadas da realidade do público atendido, incluindo também o uso de materiais didáticos e pedagógicos inadequados.

### **1960: o despertar para uma alfabetização conscientizadora.**

Sob o período mais forte de desenvolvimentismo brasileiro<sup>2</sup>, aliado aos resquícios das discussões, iniciadas na segunda metade da década de 1950, referentes à elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, os anos de 1960 despontam com novas funções para a educação brasileira.

Objetivando reestruturar todo o sistema municipal de ensino, regularizar a matrícula das crianças de 7 a 10 anos, criar classes de emergência para os adolescentes que não tiveram acesso ou se evadiram prematuramente da escola e, organizar classes de alfabetização para jovens e adultos analfabetos, o então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) implantou experiências-pilotos de curta duração em alguns municípios das regiões brasileiras, como Leopoldina (MG), Timbaúba (PE), Benjamin Constant (AM), Santarém (PA) e Júlio de Castilhos (RS).

Nessa época, a universalização e regularização do ensino primário foram cunhadas pela expressão “secar as fontes do analfabetismo” (FÁVERO, 2004, p. 18), reafirmando a almejada função da educação de formar pessoas capazes de promover o

---

<sup>2</sup> Após o término da ditadura da Era Vargas, o Brasil vivenciou durante o governo de Kubitschek um período de efervescência política, econômica e cultural denominado de “nacionalismo desenvolvimentista” caracterizado pelo livre debate de ideias, pelas mudanças no panorama político, a industrialização do país, a participação de intelectuais e os avanços refletidos na área educacional.

desenvolvimento do país. O nacional-desenvolvimentismo do início dos anos de 1960 atribuía à educação uma dimensão política de intensa renovação, tendo a frente um projeto hegemônico nacional, que apostava na educação de adultos como uma energia transformadora radical das estruturas socioeconômicas brasileiras.

No II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, ficaram visíveis os indícios de uma preocupação com a funcionalidade da educação e da alfabetização para adultos e jovens. O Presidente Juscelino Kubitschek na abertura do evento discursou sobre a importância de um plano educacional para as massas populares, condizente com a atmosfera vivenciada pela ideologia do desenvolvimento econômico e social daquela época, a qual acreditava ser a educação parte essencial e indispensável para o completo êxito do progresso nacional.

É também neste congresso que emerge uma nova e radical compreensão sobre o problema do analfabetismo no Brasil, quando os vários relatórios dos congressos regionais que antecederam o evento nacional foram reunidos nos debates em torno da problemática da educação dos adultos. O maior destaque ficou para o relatório do Estado de Pernambuco, que tinha a frente o educador Paulo Freire como um de seus relatores, propondo uma educação capaz de acolher as causas do analfabetismo como consequência dos problemas socioeconômicos da região e da falta de escolas primárias, principalmente para as populações marginais dos mocambos<sup>3</sup>.

A visão de que o analfabeto era a causa da pobreza e da marginalização foi sendo substituída por uma interpretação de que o analfabetismo era oriundo da pobreza gerada por uma estrutura social desigual. No novo entendimento, era essencial que a partir da identificação e análise crítica dessas estruturas sociais, a educação fosse capaz de enfrentar e superar os problemas dessa realidade produtora do analfabetismo.

A alfabetização e a promoção da cultura popular eram vistas como tarefas políticas, como meio de libertação popular. Por isso mesmo a alfabetização era tratada como um instrumento dessa luta política. [...] Os núcleos de alfabetização deviam ser também o início da organização das comunidades e, nesse sentido, a própria alfabetização era considerada uma forma legítima de cultura popular. Através dela dever-se-ia buscar uma integração cada vez maior com o povo, procurar uma identificação tão completa quanto possível com a comunidade, buscar estabelecer um diálogo crítico a fim de propiciar um processo de desenvolvimento cultural dinâmico, tendo como objetivo último a transformação das estruturas econômico-sociais vigentes. Tanto a alfabetização quanto as atividades voltadas para a arte popular deviam ser vistas como frentes de luta do povo brasileiro em busca de sua libertação, ou seja, da modificação das condições que criaram o problema do analfabetismo. (PAIVA, V., 1987, p. 247)

---

<sup>3</sup> Favelas nordestinas construídas sobre palafitas.

A proposta de uma alfabetização de adultos conscientizadora elaborada por Freire estava centrada em três pontos: a História, a Antropologia Cultural e a Metodologia. A perspectiva histórica baseada na democratização defendia que os educandos deveriam ser os sujeitos de sua aprendizagem e da construção do processo histórico. No âmbito da Antropologia Cultural, a indicação era possibilitar aos cidadãos a compreensão e posterior transformação das suas realidades (natural e cultural). A Metodologia Freireana notabilizada pela frase “a leitura do mundo precede a leitura das palavras”, dividia-se nas etapas de levantamento do universo vocabular do aluno; definição das palavras geradoras; elaboração de situações existenciais inerentes ao grupo e a criação de fichas-roteiros para serem aprofundadas em debates e na decomposição das famílias fonêmicas dos vocábulos geradores.

Influenciados pela visão da educação popular com intencionalidade política, algumas iniciativas isoladas desenvolvidas geralmente em igrejas, associações de bairro, centros comunitários ou em outras pequenas organizações de base locais perduraram à repressão militar. Pequenos núcleos de resistência que faziam uso do método Paulo Freire de alfabetização ainda trabalharam na tentativa de reabilitar suas atividades, sob a denominação de um movimento intitulado de Cipó. Entretanto, ao final de 1968 o AI-5<sup>4</sup> encerrou definitivamente todas as suas funções.

### **Retornando às antigas práticas educacionais**

A resposta do governo militar ao grave problema do analfabetismo foi dada em 15 de dezembro de 1967, pela instituição da Lei nº. 5.379 que determinava a alfabetização funcional e a educação continuada como metas prioritárias do Ministério da Educação e Cultura e, autorizava o Poder Executivo a constituir o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), fundação “apta a celebrar convênios com entidades nacionais e internacionais, públicas e privadas, com vistas à execução nacional do plano.” (BEISEGEL, 1974 apud CASÉRIO, 2003, p. 45).

Como a lei que instituiu o MOBRAL foi revista em 1970, a instituição passou então a propor um trabalho voltado para a alfabetização funcional e a educação continuada dos adultos, a fim de “valorizar o homem pela aquisição de técnicas

---

<sup>4</sup> Ato Institucional Número Cinco ou AI-5 foi o quinto de uma série de decretos emitidos pela ditadura militar nos anos seguintes ao Golpe militar de 1964 no Brasil. Instrumento de poder, deu ao regime poderes absolutos e cuja primeira e maior consequência foi o fechamento do Congresso Nacional por quase um ano.

elementares de leitura, escrita e cálculos e integrá-los com o seu reajustamento à família, à comunidade local e à Pátria” (CASÉRIO, 2003, p. 45). De acordo com os novos propósitos, o MOBREAL converteu-se no maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país com abrangência em praticamente todos os municípios brasileiros.

A proposta de implantar um programa de educação continuada por meio da “educação integrada” (conclusão do curso primário da época) para os recém-alfabetizados e os alfabetizados funcionais, entendidos como aqueles que usavam precariamente a leitura e a escrita, desencadeou críticas severas a fundação, pois além de não ter cumprido sua finalidade inicial de erradicar o analfabetismo, estava assumindo as funções de um ministério, dispondo de um volume maior de recursos para o ensino fundamental, tornando sua administração mais presente e atuante.

No plano legislativo, o governo militar elaborou, respondendo ao grande movimento da década anterior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º. 5.692/71. Apesar de ser organizada por um governo autoritário, a lei dedicou o seu capítulo IV, de forma inédita e exclusiva, à educação de jovens e adultos e ao ensino supletivo, numa tentativa de articulação sistemática entre a Educação de adultos e os ensinos de 1º e 2º graus da época. Ficou estabelecido que o ensino supletivo poderia ser ministrado em cursos a distância, por correspondência ou por outros meios que se adequassem ao tipo de aluno especial ao qual era destinado, organizados e supervisionados pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Após quinze anos de funcionamento, ao atingir uma estrutura organizacional de massa invejável, instalar-se em 4.135 municípios brasileiros, com 3.000 técnicos e 120.000 voluntários, no dia 25 de novembro de 1985 as atividades do MOBREAL são encerradas por razões políticas. “Pelo menos milhões de brasileiros não conseguiram ler a notícia do fim do MOBREAL nos jornais do dia seguinte” (CASÉRIO, 2003, p. 48).

A Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, chamada de Fundação Educar, foi criada para ocupar o espaço deixado pela extinção do MOBREAL. Com intenções bem delineadas em relação a novos modelos e paradigmas para atuar na educação de jovens e adultos, a fundação pretendia que as ações fossem executadas de forma descentralizada, fornecendo apoio financeiro e técnico às entidades públicas e privadas conveniadas nos Estados e Municípios.

As manifestações da sociedade contra o autoritarismo e a repressão do regime militar fortaleceram os ideais de uma educação popular livre e reivindicativa. Em

contrapartida, o governo federal instituiu o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), baseado nos princípios da diminuição das desigualdades sociais e, defendendo como condição essencial para aquisição da liberdade, da criatividade e da cidadania o direito à educação. Os resultados foram refletidos numa renovação do ensino supletivo, materializada pelo surgimento dos programas de atitude compensatória, imersos em recuperar o atraso dos que não haviam se escolarizado no tempo considerado hábil.

### **Alfabetização funcional: uma perspectiva para a contemporaneidade**

As primeiras mensurações realizadas na averiguação dos níveis de alfabetização, numa perspectiva funcional, de uma população ou de um dos seus segmentos específicos estão remotas à segunda década do século XX, durante a Primeira Guerra Mundial.

Em 1917, os primeiros testes de leitura foram introduzidos por psicólogos das forças armadas norte americanas para testar a hipótese de que a inteligência seria um traço herdado e, por tal motivo, poderia haver pessoas muito inteligentes, mas pouco alfabetizadas ou até mesmo não proficientes na língua inglesa. Para verificar a veracidade dos estudos, foram desenvolvidos dois tipos de testes: O *Army Alpha* aplicado em adultos alfabetizados e, o *Army Beta* utilizado para os pouco alfabetizados ou aqueles que não tinham o inglês como língua materna.

Nos anos de 1930, o termo alfabetismo funcional foi cunhado pelos americanos para analisar a capacidade de compreensão dos militares na execução de tarefas das suas rotinas de trabalho. A tradição do setor militar com a alfabetização e suas medições permaneceu até a Segunda Guerra Mundial, quando foi desenvolvido um outro tipo de teste que avaliava a habilidade geral de aprendizado dos candidatos a recrutas para a II Grande Guerra.

As habilidades de alfabetização só foram medidas pela primeira vez na sociedade civil em 1937, também nos Estados Unidos. Todavia, somente na década de 1980, por meio de um programa de estudos americanos (*Young Adult Literacy Survey*) é que os conceitos de medida dos níveis e tipos de alfabetização tomaram a forma dos usados nos dias de hoje. A alfabetização passou a ser analisada em escalas, a partir de três vetores distintos (alfabetização em textos em prosa, em textos esquemáticos e em

textos com informações quantitativas), reconhecendo-se, assim, seu caráter multidimensional.

Em síntese, segundo a escala adotada nos estudos desenvolvidos pelo *Young Adult Literacy Survey*, a alfabetização em textos em prosa envolve o conhecimento e as habilidades necessárias para entender e usar informações de textos tanto expositivos quanto narrativos, entre eles editoriais, matérias de revistas e jornais, poemas e ficção. A alfabetização em textos esquemáticos abrange conhecimentos e habilidades requeridas para localizar e usar informações contidas em materiais que incluem formulários de pagamento, horários de chegadas e partidas de meios de transportes, mapas, tabelas, e gráficos. Por último, a alfabetização em textos com informações numéricas diz respeito aos conhecimentos e às habilidades solicitadas no cálculo de operações aritméticas, de maneira isolada ou sequencial, usando números contidos em materiais impressos. Essas informações numéricas podem estar contidas tanto em textos em prosa quanto em textos esquemáticos, sob a forma de gráficos, mapas, figuras, ou ainda nas formas digitais, usando números inteiros, frações, decimais, percentagens ou unidades de tempo. (MOREIRA, 2000).

Os conceitos relacionados à funcionalidade da alfabetização ganharam ampliação em nível mundial com a adoção da definição pela UNESCO, que passou a empregar o termo alfabetização funcional num sentido de relativismo sociocultural, estendendo a definição dos níveis mais simples (como ler e escrever pequenos enunciados relativos ao cotidiano) até graus e tipos variados de habilidades impostas pelas necessidades dos contextos socioeconômico, cultural e político que integram a vida das pessoas. A organização voltou seus esforços para encontrar um modelo-padrão que pudesse aferir os números educacionais de seus países-membros, sejam desenvolvidos ou em desenvolvimento, para então proferir as recomendações que influenciariam as políticas educativas desses países.

A necessidade de se encontrar um termo que desse sentido ao fato, às novas ideias e a maneira de como compreender o fenômeno da alfabetização a partir da perspectiva de funcionalidade, provocaram o aparecimento do termo *letramento*<sup>5</sup> para adjetivar de maneira mais apropriada as mudanças ocorridas no enfoque dado à questões educacionais referentes à leitura, à escrita e à inclusão das habilidades matemáticas.

---

<sup>5</sup> Versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*, ou ainda do termo francês *littératie*.

Essa mudança de concepção, de acordo com Soares (2006, p. 45-46), refere-se ao fato de que:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competências para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldades 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 [...].

A autora segue, justificando que um dos produtos das referidas modificações é o afloramento da expressão *letramento*, como um termo mais específico e focado no sentido funcional da alfabetização. A evolução nos âmbitos educacionais e linguísticos, alavancada pela nova nomenclatura, decorreu das soluções mínimas encontradas para o problema do analfabetismo, paralelamente, ao desenvolvimento social, cultural, econômico e político que fez emergir na sociedade um leque variado e intenso de práticas de leitura e escrita. Esse fenômeno social ganhou visibilidade e precisou ser nomeado, daí o surgimento da palavra *letramento*.

Com o aumento dos níveis de escolarização nos países em desenvolvimento, concomitantemente, à reavaliação e à readaptação dos sistemas educacionais de países desenvolvidos, as questões referentes ao analfabetismo absoluto cederam lugar às discussões sobre o analfabetismo funcional nos fóruns internacionais sobre o assunto.

Para os países desenvolvidos, que já não enfrentavam problemas relativos ao analfabetismo absoluto, tendo universalizado a educação básica, o conceito pôde servir para problematizar tanto a qualidade e a adequação do ensino oferecido pela escola, quanto para postular o valor da educação não-formal e da educação continuada. Na América Latina, onde ocorreu, nas décadas de 1970 e 1980, uma importante expansão dos sistemas de ensino elementar, o termo pôde servir também de referência para caracterizar a situação de uma grande parte da população que, apesar de ter tido acesso à escola, não conseguiu completar a educação básica, seja pela precariedade do ensino oferecido, seja pela precariedade das condições socioeconômicas a que se encontrava submetida. (RIBEIRO, 1997, p. 147-148)

Situado em um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio global e versátil da leitura e da escrita e, posteriormente, de cálculos, o alfabetismo funcional passou a ser identificado como uma forma de contraposição às concepções acadêmicas e tradicionalistas sobre alfabetização. Em certos casos, como na França, o termo foi empregado para assinalar os grupos que passaram por um processo de desuso das habilidades de leitura e escrita e, por esse motivo, voltaram à condição de analfabetos.

Entretanto, seu viés mais forte consolidou-se em uma corrente dedicada a investigar as competências da população em desempenhar atividades elementares para o trabalho e para a vida diária das sociedades modernas.

A partir dessa orientação prática e, usando metodologias capazes de quantificar e qualificar as competências funcionais ou habilidades básicas necessárias para que os indivíduos possam se desenvolver em contextos relacionados à vida cotidiana e ao mundo do trabalho, a alfabetização funcional designou-se a identificar com fins pragmáticos os níveis de leitura, de escrita e de cálculo, ampliando, assim, o entendimento sobre os problemas relativos ao analfabetismo para além das deficiências dos setores educacionais, associando-os a questões mais abrangentes, como as concernentes ao mercado de trabalho, aos meios de comunicação, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao lazer, à economia doméstica, à participação comunitária ou a distribuição social das oportunidades de desenvolvimento cultural.

A análise estendida sobre alfabetização permite ainda que se reflita sobre as políticas educacionais formais, visando o aprimoramento dos programas educacionais a partir dessas observações. Permite também, sua inclusão na formação extraescolar e cultural dos jovens e adultos que frequentam, já frequentaram ou até mesmo nunca pertenceram aos sistemas de ensino.

Além de sua orientação não-escolarizante, a alfabetização funcional caracteriza-se pela flexibilidade de seus conceitos, que são oriundos da natureza multidimensional dos fenômenos que a envolvem. Com o aumento das necessidades impostas pela complexidade crescente das rotinas diárias e trabalhistas, os conceitos sobre a funcionalidade da alfabetização passaram a abrigar um número cada vez maior de práticas de leitura, de escrita e, posteriormente de conhecimentos matemáticos, além de diversificar os tipos de textos considerados para tais práticas. No campo das competências e/ou habilidades não há também uma seleção consensual na escolha de quais dessas capacidades são relevantes para o exercício de funções consideradas básicas nas sociedades modernas, devido as mesmas estarem ligadas a realidades nacionais e regionais distintas.

Ribeiro (1997) advoga favoravelmente sobre a concepção de alfabetismo funcional, que evidencia a natureza sociocultural das práticas de leitura, de escrita e de matemática, contrárias às correntes educacionais tecnicistas de inspirações militares que propõem pacotes instrucionais que oferecem testes padronizados de avaliação e controle

dos processos que dão origem aos resultados sobre alfabetismo, intensamente combatidos na década de 1980 por estudos focados na especificidade de contextos:

Tais estudos evidenciam uma grande variedade de práticas de alfabetismo, condicionadas tanto pela diversidade dos materiais de leitura quanto de propósitos a partir dos quais os leitores abordam os textos. Grandes pesquisas sobre o alfabetismo/analfabetismo, realizadas nas últimas décadas, abandonam a tentativa de estabelecer uma escala única de habilidades em prol do estabelecimento de conjuntos de tarefas socialmente relevantes, nas quais usos de materiais impressos ou escritos podem estar implicados. (RIBEIRO, 1997, p. 147)

O reconhecimento das dificuldades em se instituir com exatidão quais seriam as demandas mais adequadas para verificar os níveis e tipos de alfabetização funcional de uma população ou de parte dela, devido à diversificação dos contextos sociais em que se encontram, somados a inadequação de índices quantitativos de alfabetismo funcional gerados por testes uniformizados, indiferentes a essas diferenças contextuais, levou a UNESCO a sugerir que o indicador do nível de alfabetismo funcional de um país ou de uma região deveria ser o número de anos de escolarização da população.

Entretanto, os níveis de escolaridade não são uma garantia de alfabetização funcional em nenhuma sociedade, e nem tampouco o problema do analfabetismo funcional é de exclusividade de países pobres ou em desenvolvimento. “Pode-se afirmar que em cada país existem diferentes tipos de analfabetismo funcional. É necessário estabelecer primeiro o contexto e, dentro dele, os critérios julgados importantes” (INFANTE, 1994, p. 225). Para tanto, não podemos perder de vista que a relatividade do conceito está intrinsecamente atrelada às exigências de leitura, de escrita e de matemática ordenadas pela sociedade. Além do que, existem diferenças latentes nos sistemas educacionais, políticos e de produção, principalmente entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, que contabilizam para o fortalecimento de um conjunto de desigualdades e peculiaridades em cada um deles.

No Brasil, como em outros países da América Latina ou em desenvolvimento, pelo critério de séries escolares concluídas, são consideradas analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade. Em países da América do Norte, a base dos indicadores do alfabetismo funcional é de nove anos de escolaridade formal. Em países europeus, como a Espanha, a referência utilizada é de seis anos de escolaridade.

Certamente, essa variância no número de anos de escolaridade considerados como mínimo necessário não deriva, necessariamente, de diferentes graus de

exigências impostas pelos diferentes contextos, mas, principalmente, das metas educacionais consideradas como factíveis para os países, de acordo com seu nível de desenvolvimento socioeconômico. (RIBEIRO, 1997, p. 148)

Infante (1994) nos lembra que o mais importante não é a classificação dos indivíduos em ‘analfabetos’ ou ‘analfabetos funcionais’ e sim, a determinação dos diferentes níveis de leitura, escrita e matemática moldados a contextos específicos.

Dessa forma, a especificação desses graus de leitura tornar-se-á significativa para a população infantil, jovem ou adulta quando aplicado com vistas na orientação de planejamentos da produção e da economia, e prioritariamente no incentivo à evolução de iniciativas educacionais que busquem integrar os segmentos populacionais às organizações sociais de forma ativa e proveitosa, possibilitando-lhes o acesso a condições melhores de vida e a uma compreensão mais abrangente dos processos que vivenciam em seus cotidianos, sem desprovê-los de suas características culturais.

### **O conceito de alfabetização funcional**

Conceituar alfabetismo não é uma tarefa simples, devido estar envolvidos nessa ação um número elevado de elementos das mais diversas ordens, como conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e variáveis históricas e espaciais, que precisam ser avaliados e ponderados sob diversos olhares. Soares (2007, p. 30) disserta sobre a variedade das nuances que compõem a temática, afirmando que “o alfabetismo entendido como um estado ou uma condição, refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade.”

O uso do termo alfabetismo também não é uma ação usual, nem de fácil compreensão. Fato que não ocorre com o seu antônimo, analfabetismo, termo familiar, de abrangência universal, correntemente utilizado para nomear aqueles que se encontram em “estado ou condição de analfabeto.” (SOARES, 2007, p. 19).

A autora avança na questão lembrando que, já vai longe o tempo em que esse estado ou condição de analfabeto significava apenas não dispor da “tecnologia do ler e do escrever” (SOARES, 2007, p. 20), e conclui com uma definição atualizada e profunda do que significa, nos dias atuais, essa condição ou estado de analfabeto: “O analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de

cidadão, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas.” (SOARES, 2007, p. 20).

Ainda segundo a mesma autora, o conjunto de comportamentos que identificam o analfabetismo pode ser analisado sob duas grandes dimensões complexas e heterogêneas: A dimensão *individual* e dimensão *social*.

Do ponto de vista da dimensão individual, os atributos pessoais são focalizados, e o alfabetismo é conceituado também de forma elaborada, considerando-se as numerosas habilidades pessoais e suas variadas aplicações na diversidade de materiais escritos<sup>6</sup> que podem ser consideradas como partes integrantes do alfabetismo.

A dimensão social, por tratar o alfabetismo como uma prática social, indo além do estado ou condição pessoal, torna-se mais importante para o contexto de nosso trabalho, pois considera o que as pessoas *fazem* com suas habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita dentro de uma determinada conjuntura social. Analisa também, como são estabelecidas as relações entre essas habilidades e conhecimentos com as necessidades, os valores e as práticas sociais.

O conjunto formado pela maleabilidade e a complexidade do conceito de alfabetização permitiu a entrada de interpretações ideologicamente opostas e conflitantes abrigadas sob a dimensão social do assunto. Soares (2006, 2007) resumiu essas interpretações em duas tendências: A primeira delas é a tendência progressista, considerada como uma versão fraca e liberal das propriedades e implicações da dimensão social. A outra é uma tendência radical, apontada como forte e revolucionária das mesmas propriedades e implicações.

O termo *funcional* que compõem a expressão *alfabetização funcional* é resultante da perspectiva progressista e fraca das relações entre alfabetismo, sociedade e cultura. Segundo esse enfoque, o alfabetismo “é caracterizado em função das habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo *funcione* adequadamente em determinado contexto social” (SOARES, 2007, p. 33, grifo do autor).

A visão radical e forte sobre as relações entre alfabetismo e suas ligações na sociedade e cultura, posiciona-se de modo contrário à perspectiva liberal, por combater a neutralidade com que são adotadas as habilidades de leitura e escrita requeridas nas

---

<sup>6</sup> Literatura, manuais didáticos, textos técnicos, dicionários, enciclopédias, tabelas, horários, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, cardápios, avisos, receitas, mapas, e muitos outros, conforme Soares (2007)

práticas sociais. Na versão radical, as habilidades envolvidas do alfabetismo “são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social.” (SOARES, 2007, p. 35, grifo do autor).

Os diferentes enfoques teóricos se traduzem nas mais diferentes práticas alfabetizadoras, de importância singular em diversos níveis de ensino. Um exemplo de iniciativa baseada na corrente revolucionária, contraposta à teoria progressista e liberal sobre o conceito de funcionalidade da alfabetização, são as propostas de alfabetização de adultos de inspiração freireana, que concebem a alfabetização como uma prática de essência política, capaz de promover mudanças sociais por meio do aumento da conscientização daqueles que estão se alfabetizando sobre a realidade em que se inserem, conduzindo-os para que eles próprios possam usar sua condição de alfabetizados como instrumento de transformação de suas realidades.

A funcionalidade da alfabetização, de modo semelhante a outros conceitos, teve que evoluir e expandir-se para conseguir acompanhar as atribuições exigidas para manter os indivíduos como partícipes ativos de uma sociedade com avanços tecnológicos e científicos que exercem influências na reorganização de todos os setores sociais. Em consonância com as necessidades da vida moderna, a alfabetização funcional torna-se importante, por exemplo, para a educação dos jovens e dos adultos à medida que passa a considerar a aquisição da leitura, da escrita e de conhecimentos matemáticos como um processo contínuo, a longo prazo e por toda a vida, capaz de atender as necessidades desses aprendizes que procuram as escolas em busca de desenvolvimento pessoal e qualificações no enfrentamento das demandas da sociedade atual.

### **O analfabetismo funcional matemático**

O conceito inicial e restrito de alfabetização, difundido pela UNESCO no final da década de 1950, incluía apenas práticas elementares de leitura e escrita como condição suficiente para considerar uma pessoa como alfabetizada. Entretanto, com as mudanças na sociedade, o conceito passou por revisões e atualizações para conseguir acompanhar a dinâmica das modernizações.

A adoção de critérios para a definição de alfabetização, que vão além da decifração das letras, mais completos e amplos, foi impulsionada pelo movimento de

progresso da sociedade, associado à ampliação das perspectivas de escolarização da população, principalmente em países em desenvolvimento. Recomendados pela UNESCO, a admissão dos conceitos de alfabetismo/analfabetismo funcional, apresentou-se como uma resposta às exigências para o uso de uma definição mais adequada e aceitável do que seria estar ou ser alfabetizado/analfabeto de acordo com o novo contexto que se apresentava.

As habilidades matemáticas adentraram aos domínios da alfabetização funcional, para compor junto às práticas de leitura e escrita os indicativos atuais que apontam os níveis de alfabetismo funcional de uma população ou de um dos seus estratos.

No Brasil, os indicadores nacionais sobre as habilidades e as práticas de leitura e cálculo, foram construídos com a finalidade de gerar informações mais detalhadas e, periodicamente, atualizadas sobre os níveis de alfabetismo funcional da população jovem e adulta do país.

Longe do objetivo de avaliar o rendimento escolar da população brasileira, ou apontar seus índices de alfabetização, o INAF foi elaborado a partir de uma atuação conjunta entre o Instituto Paulo Montenegro, instituição sem fins lucrativos ligada ao grupo IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística), e a Ação Educativa, organização não-governamental ligada às questões educativas da juventude.

O INAF utiliza a cada dois anos, uma amostra nacional de duas mil pessoas com idade compreendida entre 15 e 64 anos e, considera como habilidades matemáticas a serem analisadas a capacidade que as pessoas têm em mobilizar conhecimentos associados “à quantificação, à ordenação, à orientação, e também suas relações, operações e representações, aplicados à resolução de problemas similares àqueles com os quais a maior parte da população brasileira se depara cotidianamente.” (INAF, 2004, p. 5). Tanto a amostra quanto a metodologia são constituídas por meio de amplo conjunto de informações sobre a população-alvo, que vão desde as condições de urbanização, os níveis socioeconômico e cultural, a escolaridade até o perfil da distribuição étnica e de gênero da população brasileira.

Além do levantamento das condições de socioculturais e econômicas dos entrevistados, de suas práticas de leitura e escrita e de suas condições de acesso e uso de bens materiais e culturais, foram acrescentadas algumas questões relativas às oportunidades e demandas de utilização de conceitos, procedimentos e mídias mais relacionadas às habilidades matemáticas, e ainda questões sobre o próprio julgamento que o entrevistado faz de suas capacidades de leitura e escrita. (FONSECA, 2004, p. 15)

Desde o ano de 2001, o indicador nacional vem sendo divulgado, alternando as habilidades pesquisadas. Assim, ocorreu nos anos de 2001, 2003 e 2005 com as habilidades de leitura e escrita (letramento) e, em 2002 e 2004 com as habilidades matemáticas (numeramento<sup>7</sup>). As habilidades de leitura, escrita e matemática passaram a ser divulgadas de forma conjunta e bianual a partir em 2005 e, assim prosseguiram em 2007 e 2009 até o mais recente INAF 2011-2012, que fez um balanço dos últimos dez anos de pesquisa sobre alfabetização funcional.

Os resultados mostram que durante os últimos 10 anos houve uma redução do analfabetismo absoluto e da alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%. (BOLETIM INAF 2012)

Outra leitura que podemos fazer desses resultados é a de que o Brasil avançou prioritariamente nos níveis iniciais do alfabetismo, segundo os dados censitários produzidos pelo IBGE o número de brasileiros com ensino médio ou superior cresceu em quase 30 milhões na década 2000-2010, porém ainda não conseguiu progressos significativos no alcance do pleno domínio de habilidades que são hoje condição essencial para o ingresso pleno na sociedade letrada. Segundo Ana Lúcia Lima, diretora executiva do Instituto Paulo Montenegro boa parte destes avanços é devida à universalização do acesso à escola e do aumento do número de anos de estudo.

As sucessivas edições do INAF, sejam elas relativas às habilidades de leitura e escrita ou às habilidades matemáticas, reafirmaram a influência da escolaridade nos níveis de alfabetismo funcional da população brasileira. “80% das pessoas com escolaridade inferior a 3 anos não conseguem ultrapassar o primeiro nível de alfabetismo matemático.” (INAF, 2004, p. 10).

A correlação entre os níveis de escolarização e o desempenho nos testes aplicados também se manifesta entre aqueles que estudaram no mínimo 4 anos, porém não concluíram o ensino fundamental o que corresponderia a 8 anos de escolaridade. “temos quase 40% de incidência ou de analfabetismo absoluto ou do nível mais

---

<sup>7</sup> O termo “letramento”, assim como “alfabetismo” foram utilizados no Brasil como correspondentes ao termo em inglês literacy, que corresponde à condição de pessoas ou grupos sociais que fazem uso da linguagem escrita. No ambiente educacional brasileiro, o termo que se popularizou foi o de letramento, que destaca a capacidade de utilizar a linguagem escrita em diversas práticas sociais, em contraposição a um conhecimento formalizado das regras de funcionamento do código. Posteriormente, por analogia, passou-se também a se utilizar o termo numeracy para designar a capacidade de operar, em situações práticas, com informações que envolvem quantificação, medidas, representações espaciais e tratamento de dados. O INAF mantém o uso do termo Alfabetismo – contraposto ao de Analfabetismo – considerando os dois domínios: letramento (processamento de informação verbal em diversos formatos; compreensão e expressão escrita) e numeramento (capacidade de compreender e operar com noções e representações matemáticas envolvidas em situações cotidianas). (BOLETIM INAF, 2007).

elementar de alfabetismo matemático, ou seja, 4 em 10 brasileiros que não estão aptos a mobilizar habilidades matemáticas elementares, necessárias para o enfrentamento de situações comuns da vida cotidiana.” (INAF, 2004, p. 10).

Para tanto, a aquisição de competências e habilidades necessárias para a alfabetização funcional matemática não é uma tarefa fechada e acabada, até porque as demandas sociais que exigem essas habilidades matemáticas estão numa constante dinâmica de renovação e ampliação. Uma ação educativa com propósitos de alfabetizar funcionalmente deve buscar superar a concepção errônea de que saber matemática resume-se a realização de tarefas pré-determinadas, principalmente de ‘fazer contas’, desconsiderando, por exemplo, que para os jovens e adultos é indispensável resolver situações-problemas.

É dentro desta perspectiva de revelar outras possibilidades de uso das habilidades matemáticas, numa sociedade que exige cada vez mais dos trabalhadores e dos cidadãos em geral a disposição de estar capacitando-se e atualizando-se consecutivamente, que as informações e análises geradas pelo INAF podem ser ponderadas. Esse entendimento pode ajudar a compreender os problemas da exclusão educacional do país, para *a posteriori*, sejam implementadas iniciativas que visem à melhoria da educação escolar como um todo, evitando-se novos processos excludentes no ensino e, focalizando-se nas reais necessidades dos jovens e adultos que procuram os espaços escolares.

## REFERÊNCIAS

BOLETIM INAF. nº 2. São Paulo, 2007. Bimestral. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 20 out. 2007.

BOLETIM INAF. 2012. São Paulo. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 25 set. 2012.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei nº. 9.394 de 1996. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. 2. ed. Brasília, DF, 1997

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação à Distância. **Salto para o Futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, DF, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª séries. Brasília, DF, 2002a. v.1 e v.3.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Livro introdutório**: Documento básico: ensino fundamental e médio / Coordenação Zuleika de Felice Murrie. Brasília, DF, 2002b.

CUNHA, C. M. da. **Introdução**: discutindo conceitos básicos. In: Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

FÁVERO, O. **Lições da história**: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FONSECA, M. da C. F. R **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Letramento no Brasil**: habilidades matemáticas. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

INAF. 1º **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**: um diagnóstico para a inclusão social pela educação – primeiros resultados. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em 20 jun. 2006.

\_\_\_\_\_, 2º **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional** um diagnóstico para a inclusão social – avaliação de matemática - primeiros resultados. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2002. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em 20 jun. 2006.

\_\_\_\_\_, 4º **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional** um diagnóstico para a inclusão social pela educação – Avaliação de Habilidades Matemáticas. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2004. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em 20 jun. 2006

INFANTE, M. I. **O analfabetismo funcional na América Latina**: Algumas características a partir de uma pesquisa regional. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. 1993, Olinda. Anais...Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1994.

MOREIRA, D. A. **Analfabetismo funcional**: introdução ao problema. MEDIATECA INAF, 2000. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em 20 jun. 2006.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos**: questões atuais em cenários de mudanças. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 60, p. 147-148, dez. 1997.

SOARES, L et al (Orgs.) **Diálogo na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. **Letramento** : um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007