

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR
E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

**PERFIL DO ANALFABETISMO E DO ILETISMO
NO MUNDO, NA AMÉRICA LATINA E CARIBE,
NO BRASIL, NO ESTADO DE SÃO PAULO
E NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Ana Laura Azevedo
Cynthia Alves Pinto
Leonor Dias Paini
Maria de Lurdes Valino
Vilma de Melo Silva

Disciplina: Psicologia, Alfabetização
e Leiturização
Profª Drª Maria Amélia Azevedo

São Paulo/2002

**PERFIL DO ANALFABETISMO E DO ILETRISMO
NO MUNDO, NA AMÉRICA LATINA E CARIBE,
NO BRASIL, NO ESTADO DE SÃO PAULO
E NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**



Thot, deus da Escrita e Patrono dos Scribes
Museu do Louvre, Paris*

* Sobre o deus Thot conf. Anexo 5.

O analfabetismo nem é uma chaga,
nem uma erva daninha a ser
erradicada, nem tampouco uma
enfimidade, mas uma das expressões
concretas de uma realidade injusta.

Paulo Freire

O campo de luta contra o iletrismo é vasto:
trata-se, de um lado, de agir em termos de *prevenção*, conduzindo
ações desde
a mais tenra infância e ao longo de toda escolaridade dos jovens e,
de outra parte,
de *remediar* situações de iletrismo...
propondo ações de acompanhamento
para os adultos.

Marie-Chantal Duru

SUMÁRIO

Apresentação

Introdução	1
I – Analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo: conceituações iniciais	4
II – Analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo no Brasil: breve panorama histórico	14
III – Analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo em números	
A – A perspectiva internacional: Brasil, América Latina e Caribe e o Mundo	22
B – A perspectiva nacional: Brasil, Estado de São Paulo e Município de São Paulo	35
IV – Uso intenso da leitura	46
V – Analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo: as perguntas que ficaram no ar	49
VI – Considerações finais	51
Referências Bibliográficas	56
Para pesquisar mais	59
Equipe de trabalho	61
Anexos	63

APRESENTAÇÃO

Na esteira do dialogismo – desenvolvido por Bakhtin, enquanto característica do discurso – este trabalho foi concebido numa tríplice dimensão dialógica:

A – diálogo com várias gerações de estudantes dentro da disciplina **Psicologia, Alfabetização e Leiturização**, ministrada em nível de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da USP;

B – diálogo com os inúmeros autores nacionais e estrangeiros pesquisados pelas autoras do trabalho como parte de suas atividades dentro da referida disciplina, no primeiro semestre de 2002;

C – diálogo com os futuros estudantes da mesma disciplina, assim como com outros profissionais da área.

Esses diálogos configuram o perfil básico do texto enquanto:

- a) Uma polifonia de vozes presentes e passadas;
- b) Uma obra aberta, cujos desafios deverão ser enfrentados por futuros alunos e autores. Afinal, como escrever Drummond, *“há tantos diálogos...”* e por isso mesmo *“escolhe teu diálogo e tua melhor palavra ou teu melhor silêncio. Mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos!!!”*

Maria Amélia Azevedo
Professora Titular

INTRODUÇÃO

Neste início de século XXI, estamos vivendo uma realidade diferente da de nossos antepassados: a da globalização. Ligamos a TV e vemos o que acontece do outro lado do mundo; estabelecemos relações comerciais e diplomáticas, com diversos países, possibilitando trocar experiências culturais, que são resignificadas pelos diversos segmentos sociais. Na área industrial, desde a década de sessenta, iniciou-se uma “revolução tecnológica” que modificou os principais meios de produção e, conseqüentemente, as relações trabalhistas.

Mudanças também ocorreram na educação, principalmente no que se refere ao acesso à escolarização e à qualidade do processo ensino/aprendizagem. Embora percebamos avanços, o número de pessoas que se encontram na condição de analfabetas ainda é elevado.

Perguntamos então: como vivem estas pessoas em uma sociedade que privilegia os desenvolvimentos tecnológicos, que pressupõe determinados conhecimentos escritos?

Observamos pessoas que permaneceram por algum tempo na escola, contudo não sedimentaram seus conhecimentos de forma a serem capazes de fazer uso da leitura e escrita em suas vidas cotidianas. São os analfabetos funcionais. Quais são as causas e conseqüências do analfabetismo funcional?

Temos aqueles que somente utilizam os conhecimentos escritos para o trabalho e, de uma forma geral, se afastam das redes de comunicação escrita - os iletrados. Como ocorre esse fato?

É necessário que investiguemos a ação escolar, observando os diversos aspectos envolvidos: o professor, os alunos, os pais, a direção e, por outro lado, o planejamento, a prática de ensino, o processo de interação e a avaliação. A escola tem capacitado o indivíduo a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo de forma competente?

Um recente estudo realizado pela OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico¹, envolvendo 32 países, com o objetivo de medir a capacidade de leitura em 265 mil estudantes, na faixa etária de 15 anos e mais, pertencentes a escolas públicas e privadas, mostrou que os alunos brasileiros foram capazes de identificar letras, palavras e frases, mas não de compreender o sentido do que leram.

Estes dados revelam uma situação problemática, que necessita aprofundamento, pois a persistência do analfabetismo mundial, nos leva a compreender que as ações governamentais não têm sido suficientes para alterar, qualitativamente, a atuação educacional.

Faz-se necessário investigar as ações governamentais e educacionais, esclarecendo os parâmetros de intersecção entre as duas instâncias e a contribuição, de ambas, para viabilizar a formação de uma sociedade mais justa. Precisamos repensar a função da escola para que ela atue incluindo todos os indivíduos, capacitando-os a utilizarem a leitura, a escrita e o cálculo de forma competente e crítica.

Para explicitar essa situação de atraso na educação, procuramos traçar, no presente estudo, o perfil do analfabetismo no Mundo, na América Latina e Caribe, no Brasil, no Estado e Município de São Paulo, analisando dados que propiciassem uma melhor compreensão da atual conjuntura.

No Capítulo I apresentamos conceituações iniciais sobre o analfabetismo, analfabetismo funcional e o iletrismo, necessárias para a compreensão do perfil do analfabetismo e iletrismo.

No Capítulo II delinearemos um breve panorama histórico do analfabetismo, analfabetismo funcional e do iletrismo no Brasil, mostrando os atos governamentais que favoreceram a manutenção dessa situação. Serão pontuadas

¹ Pesquisa publicada no Jornal do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial no site <http://www.braudel.org.br> em 07/06/2002.

as ações internacionais, nas quais o Brasil se insere, que priorizam a melhoria do setor educacional e a diminuição dos índices de analfabetismo.

No Capítulo III apontaremos dados estatísticos no Mundo, América Latina e Caribe, Brasil, Estado e Município de São Paulo envolvendo a situação do analfabetismo e do iletrismo considerando as diferenças quanto à situação de domicílio, gênero e escolarização.

No Capítulo IV apresentaremos os conceitos de leiturização e letramento como alternativas de ação diante do fenômeno social do iletrismo.

No Capítulo V deixamos questões em aberto para que o leitor possa refletir e avaliar a possibilidade de continuidade destes temas.

Nas considerações finais buscaremos integrar os conceitos e a problemática apontada, traçando possíveis caminhos para continuidade dos estudos na área.

Para finalizar indicamos bibliografia e sites que podem ser pesquisados pelo leitor, a fim de ampliar seus conhecimentos.

I – ANALFABETISMO, ANALFABETISMO FUNCIONAL E ILETRISMO: CONCEITUAÇÕES INICIAIS

ANALFABETISMO

A palavra *analfabetismo* faz parte do nosso vocabulário há muito tempo, tornando-se termo corriqueiro dentro da realidade brasileira. O primeiro censo realizado no Brasil, em 1872, já apontava o alto índice de analfabetismo; a preocupação em realizar uma contagem de analfabetos, naquela época, provavelmente, deveu-se à percepção da profundidade do fato.² A situação de analfabetismo já existia anteriormente, mas só foi reconhecida no censo de 1872.

A definição da UNESCO, de 1980, estabelece que analfabeta é a pessoa “incapaz de exercer todas as atividades para as quais é necessário saber ler, para o bom funcionamento do grupo e da comunidade e também para que a pessoa continue a utilizar-se da leitura, da escrita e da aritmética em prol de seu próprio desenvolvimento e o da comunidade”.³

Analfabetismo está registrado no dicionário Aurélio como “estado ou condição de analfabeto; falta absoluta de instrução”, e analfabeta é a pessoa: “1. Que não conhece o alfabeto. 2. Que não sabe ler e escrever. 3. Absolutamente ou muito ignorante. 4. Que desconhece determinado assunto ou matéria. 5. Indivíduo analfabeto. 6. Indivíduo ignorante, sem nenhuma instrução”.⁴ O dicionário Houaiss registra analfabeto: “1. Que ou aquele que não sabe ler nem escrever. 2. Que ou aquele que não tem instrução primária. 2. Que ou aquele que é muito ignorante, bronco, de raciocínio difícil. 4. Que ou aquele que desconhece ou conhece muito mal de determinado assunto ou matéria”.⁵ Nas estatísticas apresentadas pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁶ é conceituada como *analfabeta* a

² A situação secular de analfabetismo no Brasil será discutida no Capítulo II.

³ *Apud.* GARCIA, 1990:16.

⁴ FERREIRA, 1999:130.

⁵ HOUAISS, 2001.

⁶ IBGE, 2001.

pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece, além da inclusão daquelas que relatam que aprenderam a ler mas esqueceram.

Os formulários dos censos, até 1940, definiam a pessoa como analfabeta ou alfabetizada perguntando-lhe se sabia assinar o nome, pois a condição sócio-político-cultural da época exigia apenas esse nível de conhecimento de grande parte da população. As pessoas aprendiam a “desenhar” o próprio nome para utilizar esse conhecimento em situação de eleição ou de trabalho.

Apartir do censo de 1950, até o de 2000, a pergunta passou a ser: saber ler e escrever um bilhete simples? Apesar do avanço apresentado na pergunta, pois a partir de 1950 há uma preocupação com o uso social da escrita e não mera confirmação de saber escrever ou desenhar somente o próprio nome, este ainda é um indicador não fidedigno, pois está pautado no depoimento da pessoa entrevistada que pode estar fornecendo dados incorretos por vergonha, medo de precisar ler alguma coisa no momento da entrevista ou por desconhecimento da real possibilidade de leitura e escrita das outras pessoas da família.

Compreende-se, pelas definições acima, que analfabeta é a pessoa que não possui conhecimento sobre leitura e escrita, que tem falta absoluta de instrução; e analfabetismo é a situação de ignorância em que o analfabeto se encontra, por não dominar a técnica da leitura e da escrita.

Ainda que as definições sobre analfabetismo sejam complexas, Foucambert é um dos autores que tenta esclarecer esse conceito.

Para Foucambert (1994:18;118) “analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita” traduzido como a “(...) impossibilidade de compreender ou de produzir uma mensagem escrita simples, que trate de questões concretas ligadas à vida cotidiana: sua origem está na falta de domínio do sistema de correspondência entre grafemas e fonemas. Esse analfabetismo provém da ausência de alfabetização”.

Para uma compreensão mais aprofundada sobre o analfabetismo, necessita-se situá-lo histórica, econômica, política e socialmente.

Historicamente percebemos que apesar de o analfabetismo ser um fato secular no Brasil, “ele não é uma simples herança que recebemos das gerações passadas. Ao contrário, ele continua sendo produzido também nos dias atuais”, como alerta Ferrari (1985:48). Além de apontar a contínua “produção” de novos analfabetos, Ferrari situa esta produção no seu contexto político afirmando que ele é produzido social e historicamente, como fonte de exclusão social, caracterizando-se como um problema político.

Economicamente o analfabetismo pode ser visto como um dos principais indicadores de subdesenvolvimento. Nessa análise, elaborada por Hirschberg e Pruks (1990:25), no livro *Analfabetismo o Grande Não*, as autoras apontam outros indicadores de subdesenvolvimento, como o alto índice de mortalidade infantil; a baixa renda *per capita*; a reduzida expectativa de vida; as ocupações de baixa ou nenhuma qualificação; o rendimento insuficiente para garantir as necessidades de nutrição, moradia, transporte, vestuário; a insuficiência, quantitativa e qualitativa de serviços educacionais que se fundem ao analfabetismo, configurando toda uma situação de vida e não apenas desconhecimento da leitura e da escrita.

O pesquisador Ricardo Paes de Barros do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, afirma que “a alfabetização de trabalhadores teria um impacto, em média, de 20% na renda individual e de 2% no PIB do país”. Ele defende a idéia de que o País necessita de uma revolução educacional. É preciso “passar o orçamento da educação de R\$ 40 bilhões para R\$ 70 bilhões por ano. Poderíamos ser hoje um país muito mais desenvolvido se tivéssemos investido em educação no passado”.⁷

Historicamente a escrita, assim como o saber acumulado que dela provém, tem significado uma fonte de poder nas sociedades que a dominam e, conseqüentemente, um privilégio das classes dominantes. Cagliari (1989:10) se pergunta por que todos os indivíduos não passaram a ser alfabetizados desde o momento em que se inventou a escrita. Ele responde que: “isso representaria o compartilhamento do saber do poder e do poder do saber. A igualdade de chances

⁷ Folha de São Paulo, 2001.

se tornaria perigosa demais para os que quisessem mandar e ter quem lhes obedecesse. Nada melhor do que a ignorância para gerar a obediência cega, a subserviência e o conformismo, como destino irrevogável da condição humana”.

Álvaro Vieira Pinto descreve o analfabeto como uma realidade humana e o analfabetismo como uma realidade sociológica. O analfabeto “(...) em sua essência não é aquele que não sabe ler, sim aquele que, por suas condições concretas de existência, não necessita ler (...). O adulto se *torna* analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com um mínimo de conhecimentos, o mínimo aprendido pela aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social”.⁸

Essa definição sintetiza o contexto sociohistórico e político que envolve o indivíduo analfabeto. Re-significando o conceito de analfabeto busca-se superar a definição que o concebe tão-somente como o indivíduo que não sabe ler.

As condições de produção do analfabetismo e do analfabeto têm suas causas em fatores sociais e educacionais. São sociais as condições de trabalho que, pautadas historicamente em um modelo taylorista, não requisitavam de seus trabalhadores conhecimentos de leitura e escrita, *não eram necessários*, bastava a força de trabalho. Segundo Vieira Pinto (1991:93) “é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja, de tal espécie que o dispense de conhecê-las”.

A vertente educacional localiza na atuação da escola os fatores condicionantes da perpetuação do analfabetismo. Como Ferrari (1985:48-49) ao afirmar que a “produção de novos analfabetos se faz através da exclusão praticada pelo aparelho escolar. São vítimas dessa exclusão: 1) todos aqueles que são excluídos *in limine*, os que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória; 2) aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos do processo; 3) aqueles que, ainda dentro do sistema de ensino, estão sendo objeto de exclusão no próprio processo de ensino através da reprovação e repetência e estão sendo assim preparados

⁸ PINTO, 1991:92: 102.

para a posterior exclusão do processo. A exclusão praticada no processo de alfabetização, através da reprovação e repetência, alimenta, no momento seguinte, através do que eufemisticamente se denomina de evasão escolar, o contingente dos já excluídos do processo”.

Azevedo (1995:34) qualifica a ação escolar chamando-a de escola da excludência, “a permanência e a (re)produção desse quadro sombrio vêm sendo asseguradas e reforçadas pela atuação do que poderíamos chamar de escola da excludência, uma escola de 1º grau cujo perfil assim poderia ser traçado: acesso restrito, permanência precária, qualidade comprometida”.

Aperversa situação de exclusão do processo de escolarização perpetua o analfabetismo adulto; Hirschberg e Pruks (1990:25) relacionam o analfabetismo adulto diretamente ao deficiente atendimento escolar.

Ferreiro (1993:16) também questiona seriamente a atuação escolar como mantenedora do analfabetismo e deixa claro que a solução não é uma questão de organização de campanhas de alfabetização, pois, por mais bem-sucedidas que sejam, “não há garantias de se alcançar porcentagens de alfabetização altas e duráveis enquanto a escola primária não cumprir eficazmente sua tarefa alfabetizadora. Na medida em que a escola primária continuar expulsando grupos consideráveis de crianças que não consegue alfabetizar, continuará reproduzindo o analfabetismo dos adultos”.

A exclusão do processo de escolarização é um fator social considerável na manutenção do analfabetismo, e se traduz como um dos fatores que, na totalidade das condições de vida do indivíduo, poderão determinar a necessidade ou não de ler e escrever.

Foucambert (1994:18) considera que o analfabetismo não pode ser visto apenas como resultado do mau funcionamento do sistema escolar, mas uma situação coerente com a ordem vigente nas sociedades industriais.

Buscando uma síntese dos conceitos sobre analfabetismo apresentados, poderíamos compreender esse fato, por um lado pela falta de exigência social ao uso da leitura e da escrita, para determinada parcela da população – os

analfabetos que em seu meio não são solicitados a ler e escrever, adaptando-se, assim, a essa condição: não podendo fazer uso da leitura e da escrita, utilizam freqüentemente a oralidade, mostrando que o fato de estarem inseridos em uma sociedade letrada não lhes garante formas de participação igual à das pessoas letradas.

ANALFABETISMO FUNCIONAL

Ao buscar definir o termo *analfabetismo funcional*, deparamo-nos com a dificuldade de encontrá-lo tanto na literatura como nas pesquisas, principalmente, na obtenção de dados estatísticos. Observamos que, na literatura consultada, primeiramente aparece o termo *alfabetismo funcional*, só depois é que aparece o *analfabetismo funcional*.

Um dos profissionais da educação como Paiva (1997:10) assinala que o termo *alfabetismo funcional* provavelmente surgiu na década de 1930, no exército dos Estados Unidos, durante a II Guerra Mundial, com o intuito de indicar a capacidade de compreender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares.

No final da década de 70, a UNESCO reconhece a existência e sugere a adoção dos termos *alfabetismo funcional* e *analfabetismo funcional*. Para esse órgão é considerada alfabetizada funcional “a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida”.⁹

Na década de 90, o IBGE, seguindo recomendações da UNESCO, passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas.

⁹ Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (2001). Pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em conjunto com a ONG Ação Educativa (p.13).

Pelo critério adotado, “são analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade”.¹⁰

O termo *analfabeto funcional* nunca fora antes mencionado em dicionários da língua portuguesa no Brasil até 2001 quando o Dicionário Houaiss se referiu ao termo como: "Pessoa alfabetizada apenas para entender, na área na qual trabalha, a sua função, sendo completamente despreparada para entender textos ou problemas de outras áreas do saber, o que configura uma espécie de tecnização do conhecimento".

Tal definição é inadequada, pois transmite a idéia de uma alfabetização meticulosamente planejada para formar trabalhadores. Se assim fosse, não teríamos pessoas perdendo seus empregos por não conseguirem se adaptar às novas exigências do mercado. O indivíduo não é alfabetizado para o trabalho, ao contrário, já vimos em Vieira Pinto que é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem, dependendo do que será exigido dele: conhecimento ou não da escrita.

A definição do Houaiss desconsidera o fato de que é pela falta de uso que o indivíduo perde a capacidade de ler e escrever: o indivíduo de alguma forma teve acesso à escolarização, mas as condições concretas de existência o tornaram um analfabeto funcional, sem condições de exercer a prática da leitura e escrita, não lhe garantindo formas iguais de participação numa sociedade altamente letrada.

Para Foucambert (1994:118), “o analfabetismo funcional envolve pessoas com vários anos de escolaridade que dominam essas técnicas de correspondência grafo-fonética num certo período de sua vida, mas perderam esse domínio por falta de uso e de exercício com elas”. Esse autor compreende que os novos analfabetos são recrutados forçosamente entre os iletrados que foram alfabetizados há 30 ou 60 anos atrás e, que na sua maioria, estão excluídos das experiências sociais do estatuto do poder. Tal exclusão das redes de comunicação e a ausência de motivos para recorrer a textos é que levam à perda dos saberes alfabéticos previamente adquiridos. Para o autor, o analfabetismo

¹⁰ UNESCO, relatório de 1979.

funcional não é senão consequência da exclusão que se assenta na divisão desigual do poder.

Na França, cerca de 16% a 20% das pessoas são consideradas analfabetas funcionais. Segundo Foucambert (1994:119) o analfabetismo funcional, também chamado de analfabetismo de "retorno", atinge entre 15% e 25% da população dos países industrializados e o crescimento é constante. Nos Estados Unidos, algumas estimativas indicam que esse crescimento é da ordem de 1,5 milhão de pessoas por ano. No Brasil, segundo dados do IBGE (1999), o analfabetismo funcional em pessoas com 15 anos de idade, com menos de quatro anos de estudo, apresentava em 1992 taxa de 37%. Em 1997, esse índice decaiu para 32%, e em 1999 a taxa diminuiu para 29%.

Assim, nesses países em que impera a ordem capitalista, embora os governos reconheçam o número de analfabetos funcionais, ostentam uma política neoliberal que implementa reformas nos planos econômicos, políticos, educacionais - sem, no entanto, provocar uma real modificação estrutural, na tentativa de eximir-se de obrigações sociais, minimizando o seu papel. Com isso, aumenta-se o número de analfabetos funcionais pela falta de políticas públicas que contemplem o processo de alfabetização e leiturização, evidenciando o predomínio de uma política de segregação em nome do desenvolvimento econômico e tecnológico legitimando a exclusão social.

ILETRISMO

Segundo Blind (1999) no início dos anos 80, na França, algumas ONG's – Organizações Não Governamentais, que trabalhavam com a população desfavorecida, perceberam que muitas pessoas, embora escolarizadas, não apresentavam os conhecimentos escolares a elas atribuídos.

Uma dessas ONG's, a ATD 4º Mundo – Associação de Trabalho Democrático 4º Mundo, criou o termo iletrismo para nomear esta nova situação.

Esse termo *iletrismo* foi publicado pela primeira vez em 1982, num relatório do Programa Europeu Contra a Precariedade e a Pobreza. Uma vez que o governo francês reconhece a existência do iletrismo cria também um grupo de luta contra ele. A partir deste momento, a questão torna-se publicamente conhecida; o governo francês encampou uma política nacional contra o iletrismo.

O termo iletrismo passou a designar, então, a situação de pessoas que aprenderam a leitura, a escrita e o cálculo e, no entanto, se afastaram do mundo letrado, por razões diversas.

Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa¹¹, o termo iletrado vem do latim “*illiterattu*” e significa: “1. Que ou aquele que não tem conhecimentos literários; iliterato”. Para o Aurélio o termo iletrado compara-se com analfabeto ou quase analfabeto.

Para Foucambert os termos são diferentes porque contextualizam realidades diferentes. Para ele o iletrismo não tem relação com a alfabetização. Contudo o analfabetismo funcional é consequência direta do iletrismo, especialmente pelo desuso da escrita no cotidiano da vida.

Para Foucambert (1994:119) “o iletrismo se caracteriza pelo afastamento em relação às redes de comunicação escrita, pela falta de familiaridade com livros e jornais, pela exclusão do indivíduo das preocupações e respostas contidas na elaboração da coisa escrita”.

Observamos que, se por um lado os estudos realizados ainda não deixam claro essa situação, por outro demonstram que o iletrismo é uma realidade que atinge um grande número de pessoas.

Estima-se que cerca de 10 a 15 milhões de pessoas sejam iletradas em toda a Europa. Especificamente na França, esse contingente representa aproximadamente 20 % da população.

Algumas análises a respeito do iletrismo abordam as limitações que o iletrado vive nos diversos seguimentos sociais. Baseados no entendimento de

¹¹ FERREIRA, 1999:1075.

Blind, apresentaremos alguns desses aspectos, tais como: funcional, econômico e cultural.

A visão funcional revela que o iletrismo impede a pessoa de tomar parte ativa no funcionamento da comunidade, sendo um obstáculo à sua cidadania.

No campo econômico, dissemina-se o número de iletrados, com base na divisão de tarefas (pautada na teoria taylorista) que expropria o trabalhador do produto final do seu trabalho. O desaparecimento de vários postos de trabalho, causado pela crise econômica e a revolução tecnológica, revelou uma situação social complexa porque a população atingida não possuía os conhecimentos de base e pré-requisitos indispensáveis para manter-se no mundo do trabalho.

Em relação ao aspecto cultural, o iletrismo implica uma limitação de participação em atividades sociais e culturais. Uma vez que a sociedade letrada privilegia o conhecimento mais elaborado sobre a linguagem, tal limitação expressa a diferença cultural daquelas pessoas excluídas dos meios de comunicação escrita, confirmando a tese de que o iletrismo e a exclusão formam um círculo vicioso.

Neste contexto, a fim de não legitimar a exclusão social, é necessário alertar os órgãos governamentais e a sociedade em geral, para não descartar os que já se encontram na situação de iletrados. Pessoas concretas que vivem em uma sociedade que requer cada vez mais o uso da leitura e da escrita.

A luta contra o iletrismo precisa ter um cuidado prévio: o da não distinção dos elementos culturais, pois a luta deve apoiar-se neles e não ignorá-los. Ações devem ser tomadas no sentido de impedir que o iletrismo apareça, envolvendo medidas efetivas desde a infância estendendo-se ao longo de toda a escolaridade.

II – ANALFABETISMO, ANALFABETISMO FUNCIONAL E ILETRISMO NO BRASIL: BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Ao buscar fundamentos sobre a persistência do analfabetismo no Brasil, Marcílio (2002) relata, cronologicamente, os fatos históricos que levaram, paulatinamente, ao estabelecimento de um sistema de educação pública no Brasil, no qual se sobressaem as ações, muitas vezes desencontradas, dos sucessivos governos.

O texto permite uma releitura destacando-se as ações que contribuíram para a manutenção de um estado de analfabetismo no Brasil, até poucos anos atrás, e algumas ações que vêm sendo realizada na tentativa de mudar a situação vigente.

A autora atribui a dois fatores estruturais o atraso educacional brasileiro: ao colonialismo, que tomou o País culturalmente dependente, e à escravidão, que impedia, a uma parcela da população, o acesso ao mundo letrado.

Logo após o descobrimento do Brasil, os jesuítas, com a Companhia de Jesus, aqui se estabeleceram e implantaram o ensino formal que foi oferecido, inicialmente, apenas à aristocracia. Os jesuítas tinham como missão principal catequizar os índios, trabalhar a moral dos colonos e descobrir novas vocações sacerdotais; o ensino, propriamente dito, era uma simples atividade complementar.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e das colônias, deixando um vazio educacional, pois não foi criada nenhuma outra alternativa de educação para compensar essa saída. Somente 13 anos depois Portugal começou a construir um sistema de educação pública.

Enquanto isso, na colônia, além da falta de escola, faltava também material para ser lido. A imprensa e a circulação de jornais eram proibidas na colônia, com exceção do jornal oficial *Gazeta de Lisboa*. “Em 1800, enquanto havia nos Estados Unidos 200 jornais em circulação, sendo deles 17 diários, nenhum jornal era publicado no Brasil”, descreve a autora.

Com a vinda da corte portuguesa ao Brasil em 1808, teve início a educação profissional com a criação das faculdades de medicina e economia, em Salvador, agricultura, química, desenho técnico, a Escola Real de Ciências, Artes e Trabalhos Manuais, a Biblioteca Nacional, o Museu Nacional e a Academia Militar e Naval, no Rio de Janeiro. Apesar de todo esse incremento cultural, a educação de grande parte da população não se efetivou.

No Brasil colonial não existiam bibliotecas públicas, nem universidades. Enquanto a América Espanhola criava universidades em pleno século XVI, no Brasil a primeira universidade fora criada somente no ano de 1920.

O ensino primário público não foi alvo da atenção pessoal de D. João VI; para tanto ele designou o Conde da Barca, ministro Antonio de Araújo, de buscar meios para organizar as escolas e o, até então, incipiente ensino público. O Conde era favorável ao sistema lancasteriano¹² de educação e mostrava-se preocupado com a implantação da instrução pública no Brasil. Em 1822 o governo implantou o método monitorial no Exército, a fim de alfabetizar os soldados.

As bases de uma futura educação nacional começaram a ser discutidas, pela elite, logo após a Independência. Na Constituição de 1824 apareceram os primeiros indícios de instrução primária gratuita: o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, ou Lei Geral do Ensino, de 1827, a criação de escolas primárias em todo o país, com o método monitorial, e as primeiras escolas públicas de meninas. Tudo isto, porém, na prática, não se efetivou.

Em 1834, um Ato Adicional transferiu para as Assembléias Provinciais a responsabilidade sobre a regulamentação da instrução primária e média, ficando com o governo central a instrução superior e o ensino geral na Capital. Mal havia iniciado um sistema, já se passou para outro: essa transferência de responsabilidade tomou caótico o sistema público de educação por todo o século XIX.

¹²Joseph Lancaster (1778-1838) criou o método monitorial, em Londres em 1798, que consistia em utilizar adolescentes (monitores), inspecionados por seus mestres, para ensinar outros adolescentes. Muitos acreditavam que essa descoberta seria capaz de resolver o desafio da educação em massa, dos pobres, sem grandes gastos.

Em 1835, foi criada em Niterói a primeira Escola Normal, para formação de professores primários, que, no entanto, era feita sem qualquer método, como assevera Marcílio (2002). Em São Paulo, em 1846, também foi criada uma instituição com esta finalidade, exclusivamente para meninos. Em diversas ocasiões, o presidente da Província refletindo sobre a escola Normal, afirmava, entre outras coisas, que ela não era útil à sociedade, pois as poucas pessoas que ali se formavam preferiam abrir escolas particulares.

O problema da formação dos professores devia-se tanto à falta de escolas normais de qualidade, quanto aos baixos salários pagos a eles. Esta situação contribuía para um ensino deficiente.

Em 1837, D. Pedro fundou o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, com a finalidade de educar a elite, e ser modelo para todos os outros colégios a serem implantados no País.

O primeiro censo realizado no Brasil, em 1872, revelou que o País possuía cerca de 10 milhões de habitantes, estando matriculados na escola primária apenas 150 mil alunos, como apresenta Marcílio (2002).

À época da proclamação da República, em 1889, e com a abolição da escravidão um ano antes, a educação pública se expandiu mostrando, um pretense desenvolvimento nacional. Uma geração de pedagogos começou a surgir no Brasil, alguns formados nos Estados Unidos, trazendo novos métodos de ensino e organização escolar. O ensino público se fortaleceu e estendeu-se aos filhos dos operários, pobres, imigrantes e ex-escravos.

Várias reformas do ensino sucederam-se (praticamente uma por década) impostas de cima para baixo, sem a participação do professorado e da sociedade, o que, na prática, tornou quase impraticável o sistema de ensino. Em 1900, cerca de 65,1% dos brasileiros, com 15 anos e mais de idade, eram analfabetos. Vinte anos depois o mesmo índice se repetia¹³. O sistema estava de tal modo desestruturado que até o número de escolas públicas secundárias diminuiu entre 1907 e 1912, passando de 31 para 26 escolas, como informa a autora.

¹³ Anexo 1.

Uma reforma foi assinada em 1920 com o objetivo de combater o analfabetismo e difundir a escola primária integral. Esta reforma produziu alguns avanços pedagógicos, nos anos seguintes, e um início de organização, como por exemplo ao estabelecer a idade entre sete e nove anos para ingresso na escola. Anísio Teixeira, na Bahia, promoveu a escola primária integral, gratuita e obrigatória, com duração de quatro anos na área urbana e três anos na área rural. Com essas ações a escola primária brasileira esboçou um princípio de organização.

Uma nova reforma foi decretada em 1925 instituindo o ensino ginasial seriado, por seis anos e com frequência obrigatória. Passou-se a exigir o curso secundário seriado, regular e completo, para admissão nos vestibulares das escolas superiores.

Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, como resultado de um movimento que buscava modernizar e redefinir o papel do estado na educação. O Manifesto apontava a relação entre educação e desenvolvimento, e se opunha à forma improvisada como as reformas eram baixadas até então. Propôs a unificação da estrutura educacional do País: da pré-escola à universidade, colocando fim à divisão existente entre o ensino primário e profissional para a população de baixo poder econômico e o ensino secundário e superior para a população de maior poder aquisitivo.

A partir de 1920 começaram a ser fundadas as primeiras universidades brasileiras: no Rio de Janeiro em 1920, em Minas Gerais em 1927, em Porto Alegre em 1934 e em São Paulo em 1934.

A Constituição de 1934 proclamou o ensino primário como direito de todos e tornou o ensino secundário mais democrático, ampliando o número de vagas disponíveis. Em 1930 havia 40 mil alunos no ensino secundário, em 1936, como consequência da Constituição, o número elevou-se para 160 mil, segundo a autora.

A II Guerra Mundial provocou uma expansão industrial que exigiu mudanças no ensino profissionalizante: surgem o SENAI - Serviço Nacional de

Aprendizagem Industrial, e o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, para organizar as escolas profissionalizantes no país.

A Constituição de 1946 legisla sobre os gastos mínimos para a educação: “Anualmente a União aplicará nunca menos de 10% e os Estados e os Municípios, nunca menos de 20% dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”. A inflação e a instabilidade política, geradas por uma situação de pós-guerra, tornaram essas metas impraticáveis.

Entre o final da década de 1950 até meados dos anos 60, houve um grande empenho do governo em democratizar o ensino visando a fins políticos, o que causou uma mobilização no campo da educação de adultos. No bojo dessa mobilização surgiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. Em 1961 sua atividade começou a declinar por falta de verba, até ser extinta em 1963.

Após a renúncia de Jânio Quadros a educação de adultos recebeu grande incentivo e surgiram os Centros Populares de Cultura, o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base, a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, que contavam com o apoio do governo da época e representaram um avanço educacional, em comparação com as iniciativas anteriores, uma vez que a educação popular deixou de ser pensada como simples forma de qualificação profissional, como bem relatam Gatti, Silva e Espósito (1990:12).

Em 1964 o governo militar dissolveu os movimentos de educação popular e criou o MOBRAF - Movimento Brasileiro de Alfabetização, que, apesar de dispor de grande volume de recursos, não conseguiu organizar adequadamente a educação de adultos e o objetivo proposto na sua fundação, que era diminuir o analfabetismo no Brasil, não foi atingido.

A Constituição de 1988 novamente legisla sobre os gastos com a educação: “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita

resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Em dezembro de 1979, realizou-se na cidade do México a Conferência Regional de Ministros da Educação e do Planejamento Econômico da América Latina e Caribe, promovida pela UNESCO – Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas, da qual originou-se o documento conhecido por Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. Este projeto se propôs a realizar ações planejadas e eficazes para alcançar até 1999: a) a escolarização de todas as crianças, oferecendo educação geral de 8 a 10 anos no mínimo; b) eliminar o analfabetismo adulto; c) melhorar e ampliar a qualidade e eficiência dos sistemas educativos.

Em continuidade, a UNESCO declarou 1990 o Ano Internacional da Alfabetização.

Em março desse mesmo ano, em Jomtien, na Tailândia, é firmada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, estabelecendo como metas a serem atingidas até o ano 2000 a universalização do acesso à educação básica; a redução do analfabetismo; e a ampliação do acesso das mulheres à educação.

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art. 87 instituiu a “Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” e no – parágrafo 1º, determinou a elaboração de um PNE - Plano Nacional de Educação, “com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

Nos fundamentos do Plano, o MEC – Ministério da Educação e Cultura considerou, além da Declaração de Jomtien, outros compromissos e recomendações internacionais, entre eles a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 1994), a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997), as Declarações de Nova Delhi (1993) e Amann (1996) sobre educação para todos, bem como as recomendações das Conferências Gerais da UNESCO.

A UNESCO/Brasil prestou cooperação técnica ao processo de elaboração e finalização do plano.¹⁴

Através do Acordo de Cooperação Técnica, Científica e Educacional, assinado entre o governo brasileiro e a Unesco, em 1982, vários projetos relevantes do MEC foram, ou estão sendo executados, destacando-se o Alfabetização Solidária, o Programa Toda Criança na Escola, o Plano Decenal da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a reforma do ensino técnico e da formação profissional, o Plano Nacional de Educação, o apoio à TV Escola, ao Ensino Especial, à Educação Ambiental e ao Ensino Superior. Na visão da UNESCO “estes projetos sinalizam e indicam que o compromisso de Jomtien – Tailândia, em nível internacional, e o da Constituição de 1988, em nível nacional, começam a se tornar realidade, beneficiando a sociedade civil”.

O Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo, de 27 de março de 2001, falou sobre o PNE afirmando que ele representa um esforço voltado para o combate ao analfabetismo, tendo como metas a alfabetização de dez milhões de jovens e adultos em cinco anos e a erradicação do analfabetismo no Brasil até o final desta década, ou seja, 2010. Afirmou, ainda, que “até os anos 80, vivíamos em uma economia fechada, onde a educação da população não era importante”. O PNE, além da alfabetização de jovens e adultos, também dá ênfase ao ensino fundamental, a fim de reverter os péssimos indicadores sociais. Apesar do veto do presidente Fernando Henrique Cardoso a nove pontos do PNE, entre eles o que aumentava os gastos com educação de 5% para 7% do PIB – Produto Interno Bruto, o ministro acredita que obterá êxito.

O Programa Bolsa-Escola, que se realiza em vários Municípios do Brasil, foi criado como um dos incentivos para manter a criança na escola, com o objetivo de diminuir a evasão e o conseqüente aumento do analfabetismo.

Nos capítulos seguintes, poderemos observar como a alfabetização está relacionada a outros fatores sociais como economia, gênero, situação de

¹⁴ UNESCO: www.unesco.org

domicílio, constituindo-se sob diferentes vertentes, para caracterizar um modo de viver, de ser e de estar no mundo.

Analfabetismo: um fato secular no Brasil

Ferrari (1985) relata a persistência, no tempo, dos índices de analfabetismo no Brasil; seu estudo compara os censos de 1872 a 1980, no qual se verifica que o percentual de analfabetismo entre pessoas de cinco anos e mais de idade, vem decrescendo ao longo do século, enquanto o número absoluto de pessoas analfabetas, na mesma faixa etária, é crescente.

Ano censitário	Total	%
1872	7.290.293	82,3
1890	10.091.566	82,6
1920	18.549.085	71,2
1940	21.295.490	61,1
1950	24.907.696	57,1
1960	27.578.971	46,7
1970	30.718.597	38,7
1980	32.731.347	31,9

Fontes: Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio: Censos Demográficos de 1872, 1890 e 1920.
IBGE: Censos Demográficos 1940, 1950, 1960, 1970 e 1980.
In: Ferrari: 1985:43.

III – ANALFABETISMO, ANALFABETISMO FUNCIONAL E ILETRISMO EM NÚMEROS

No presente estudo, trabalhamos com os dados referentes à população de 15 anos e mais de idade - referência utilizada pela UNESCO, por ser o final do período de escolarização fundamental.

A – A perspectiva internacional: Brasil, América Latina e Caribe e Mundo

A tabela 1, a seguir, apresenta a população analfabeta, em números absolutos e a taxa de analfabetismo, por gênero no Mundo, América Latina e Caribe em 1980, 1990 e 2000, e Brasil em 1980, 1991 e 2000.

Analisando os dados da tabela 1 observa-se que, entre 1980 e 1990, houve um crescimento, em números absolutos, da quantidade de pessoas analfabetas no Mundo, com declínio dessa quantidade em 2000. Em 1980 eram 880 milhões, em 1990, 882 milhões e em 2000 são 876 milhões de pessoas analfabetas. A taxa de analfabetismo, no entanto, é decrescente vindo de 30,6% em 1980, chegando a 2000 com 20,6% da população mundial.

Apesar de o índice estar em queda, ainda é alto¹⁵ no Mundo (20,6%).

Quanto ao gênero percebe-se que no Mundo são decrescentes os números absolutos e o percentual de homens analfabetos. Em 1980 eram 327 milhões, representando 22,8% da população mundial, e em 2000 são 313 milhões, representando 14,7% da população mundial. Essa taxa pode ser considerada média, pois está acima de 10%.

Entre as mulheres os números mostram uma situação dramática, pois é crescente, em números absolutos, a quantidade de mulheres analfabetas no Mundo. Em 1980 eram 553 milhões, em 1990 aumentou para 560 milhões e em

¹⁵ É considerado muito alto um percentual maior que 40; alto quando situado entre 20 e 40; médio quando situado entre 10 e 20; baixo quando menor que 10.

2000 já somam 563 milhões. Em termos percentuais a taxa está em queda, vindo de 38,2% em 1980, chegando a 2000 com 26,4% da população mundial feminina analfabeta. Embora em queda esta taxa ainda é alta. O Mundo conta com uma população analfabeta de 250 milhões de mulheres a mais do que a de homens.

É preocupante essa grande quantidade de pessoas analfabetas, pois no mundo globalizado em que vivemos, onde cada vez mais se exige das pessoas conhecimento social da leitura e da escrita, tem-se um contingente de pessoas com grande possibilidade de permanecerem excluídas das redes de comunicação. É necessária a implantação de políticas públicas que reduzam os efeitos dessa situação.

Na América Latina e Caribe a situação de analfabetismo apresenta um contorno diferente do apresentado no Mundo, pois embora a taxa seja decrescente, a quantidade de pessoas se mantém estável. Continua, no entanto, a universal desigualdade entre homens e mulheres: as mulheres representam a maior quantidade de analfabetos dentro da população total.

A quantidade de pessoas analfabetas, em números absolutos, apresentou queda entre 1980 e 1990, mantendo-se estável em 2000. Eram 44 milhões em 1980, houve um declínio para 42 milhões em 1990, mantendo-se em 2000. A taxa de analfabetismo é continuamente decrescente: era 20,8% em 1980, agora em 2000 representa 11,7% da população.

Quanto ao gênero a população masculina analfabeta de América Latina e Caribe mantém-se estável, há 20 anos, em número absoluto, permanecendo na marca de 19 milhões. A taxa de analfabetismo é decrescente, vindo de 18% e chegando a 10,8% em 2000.

A população feminina de América Latina e Caribe apresenta pequena queda no número absoluto de analfabetas entre 1980 e 1990, mantendo-se, então, estável em 2000. Eram 25 milhões em 1980 e há 20 anos mantém-se em 23 milhões. A taxa de analfabetismo, entre as mulheres, é decrescente, continuamente, vindo de 22,5% em 1980 e representando 12,6% da população total em 2000, sendo considerada uma taxa média, pois está acima de 10%.

A América Latina e Caribe apresentam índices de analfabetismo menores comparados ao Mundo e ao Brasil.

No Brasil a quantidade absoluta de pessoas analfabetas mantém-se estável, entre 1980 e 1991, em aproximadamente, 19 milhões de pessoas, e declina em 2000, para, aproximadamente, 16 milhões de pessoas analfabetas. Em termos percentuais o decréscimo é contínuo representando 25,4%, 20% e 13,6%, respectivamente, da população total.

Tabela 1 – População analfabeta - de 15 anos e mais de idade, em números absolutos e taxa de analfabetismo, por gênero

	1980			1990/1991*			2000		
	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher
Mundo									
Total(000 000)	880	327	553	882	322	560	876	313	563
%	30,6	22,8	38,2	24,8	18,1	31,4	20,6	14,7	26,4
A. Latina e Caribe									
Total(000 000)	44	19	25	42	19	23	42	19	23
%	20,3	18,0	22,5	14,9	13,5	16,3	11,7	10,8	12,6
Brasil									
Total(000 000)	19	9	10	19	9	10	16	8	8
%	25,4	23,6	27,1	20,0	19,8	20,2	13,6	13,7	13,4

Fontes: UNESCO www.uis.unesco.org disponível em 31/03/2002.

IBGE: Censos Demográficos de 1980, 1991 e 2000.

* 1990 – refere-se ao dado fornecido pela UNESCO para Mundo e América Latina e Caribe.

1991 – refere-se ao dado fornecido pelo IBGE para Brasil.

O número absoluto de homens analfabetos no Brasil mantém-se estável entre 1980 e 1991, declinando em 2000: eram, aproximadamente, 9 milhões em 1980 e 1991; e 8 milhões em 2000. O percentual é sempre decrescente: 23,6%, 19,8% e 13,7%, respectivamente.

O número absoluto de mulheres analfabetas, no Brasil, mantém-se estável entre 1980 e 1991, declinando em 2000. Eram, aproximadamente, 10 milhões em 1980 e 1991, caindo para 8 milhões em 2000. Os índices, porém, são continuamente decrescentes – 27,1%, 20,2% e 13,4%, respectivamente.

Mesmo apresentando índices de analfabetismo em decréscimo, os índices do Brasil são, no geral, mais elevados do que os de América Latina e Caribe. Isso pode significar que, comparativamente, o Brasil apresenta uma situação de analfabetismo mais complexa do que o todo de América Latina e Caribe.

Percebe-se que o analfabetismo no Mundo, América Latina e Caribe e Brasil atinge de forma desigual as populações de homens e mulheres. As mulheres apresentam número absoluto e taxas de analfabetismo mais elevadas que a dos homens.

A situação de analfabetismo da mulher, no Mundo, América Latina e Caribe e Brasil, é mais grave do que a do homem, justificando a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, quando coloca como um dos objetivos a ampliação do acesso das mulheres à educação.

Observa-se coerência nos índices de analfabetismo no Mundo, na América Latina e Caribe e no Brasil: os índices estão diminuindo, porém é alarmante a quantidade absoluta de pessoas analfabetas, exigindo ações planejadas e eficazes para elevar mundialmente o nível de alfabetismo.

O Brasil apresenta-se em posição preocupante nesse panorama, uma vez que seus índices aproximam-se dos mundiais, sendo mais elevados do que os de América Latina e Caribe.

A tabela 2, a seguir, apresenta as taxas brutas de crescimento da escolarização¹⁶ (%) por gênero no Mundo, América Latina e Caribe, nos anos de 1980, 1990, 1997.

¹⁶ A UNESCO refere-se a “Tasas brutas de escolarización por nivel de enseñanza: primaria, secundaria e superior”.

Pelos dados da tabela 2 percebe-se que a taxa de crescimento da escolarização Mundial e da América Latina e Caribe ocorre com maior ênfase na formação primária, sendo um pouco mais elevada na América Latina e Caribe. O crescimento da escolarização primária, até 1997, representa praticamente o dobro do crescimento da escolarização secundária. É alentador o alto índice de crescimento, mesmo que em nível primário, mas isto significa que grande parcela da população mundial está recebendo apenas educação inicial, ou elementar. Enquanto a educação primária cresceu 101,8% em 1997, a secundária cresceu 60,1%, no mesmo ano, e a superior cresceu 17,4%.

Quanto ao gênero, no Mundo, a porcentagem de crescimento de escolarização dos homens, nos três níveis, é superior à das mulheres. Em 1997 tínhamos 106,9% de crescimento de escolarização de homens contra 96,4% de mulheres, no nível primário, enquanto que no nível secundário eram 64% e 56%, respectivamente, e no nível superior eram 18,1% para os homens e 16,7% para as mulheres.

Tabela 2 – Taxas brutas de crescimento da escolarização (%), por gênero – pessoas com 15 anos e mais de idade

	<i>Primária</i>			<i>Secundária</i>			<i>Superior</i>		
	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M
Mundo									
1980	95,9	103,3	88,1	46,5	51,6	41,1	12,3	13,4	11,1
1990	99,2	105,0	93,0	51,8	56,5	46,9	13,8	14,6	13,0
1997	101,8	106,9	96,4	60,1	64,0	56,0	17,4	18,1	16,7
A. Latina e Caribe									
1980	104,1	105,6	102,7	44,4	44,1	44,7	13,7	15,5	11,9
1990	105,0	106,2	103,7	50,9	49,0	52,8	16,8	17,3	16,4
1997	113,6	116,9	110,2	62,2	59,2	65,3	19,4	20,1	18,7

Fonte: UNESCO www.uis.unesco.org disponível em 08/04/2002.

Na América Latina e Caribe a taxa de crescimento da escolaridade dos homens é superior à das mulheres nos níveis: primário e superior. Ficando as mulheres com crescimento superior ao dos homens no nível secundário.

No nível primário, em 1997, tínhamos uma taxa de crescimento na escolarização masculina de 116,9% e feminina de 110,2%. No nível secundário tínhamos uma taxa masculina de 59,2%, e feminina de 65,3%. No nível superior temos uma taxa masculina de 20,1% e feminina de 18,7%.

BRASIL

Relatório de Desenvolvimento Humano¹⁷

O PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, tem elaborado o RDH - Relatório do Desenvolvimento Humano, desde 1990, para explorar as principais questões de interesse mundial, através da análise do rendimento *per capita*, avaliando-o em relação a fatores como: a esperança média de vida, a alfabetização e o bem-estar geral. Os países são classificados de acordo com o seu nível de desenvolvimento humano.

O RDH2001 envia algumas mensagens, dentre as quais destacamos as referentes à globalização e à educação:

“As novas tecnologias estão alterando o ambiente do desenvolvimento ao combinarem-se com a globalização para criar uma era do trabalho em rede. Os países precisam responder às necessidades e desafios que isso provoca”.

E aponta como um possível exemplo de ação “o aumento do poder dos cidadãos fornecendo-lhes acesso às redes de comunicação”.

“Educação é essencial: muitos países precisam reexaminar suas prioridades”.

¹⁷ Fonte: www.undp.org.br

É preciso que os países em desenvolvimento, como o Brasil, reavaliem suas estratégias educacionais percebendo a importância do ensino secundário e superior para possibilitar a construção de uma capacidade tecnológica nacional.

O IDH - Índice de Desenvolvimento Humano, brasileiro aumentou pouco entre 1998 e 1999, saindo de 0,746 para 0,750 e o País continuou ocupando a 69ª posição no ranking de 162 países, permanecendo no grupo dos países com desenvolvimento humano médio (de 0,500 a 0,799), conforme tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil – 1998 e 1999

Brasil	Ranking do IDH (162 países)	Expectativa de vida	Adultos alfabetizados	Taxa de matrícula	PIB per capita - ppp US\$	Índice de saúde	Índice de educação	Índice de renda	IDH
1998	69º	67,3 anos	84,5%	78,3%	7.071,70	0,70	0,82	0,71	0,746
1999	69º	67,5 anos	84,9%	80,0%	7.037,00	0,71	0,83	0,71	0,750

O avanço em duas das três dimensões que compõem o índice - saúde e educação - provocou a melhora do IDH brasileiro. “No caso do índice de educação, houve um aumento da taxa de matrículas combinada para os três níveis de ensino (fundamental, médio e superior), de 78,3% para 80%, assim como da taxa de alfabetização de adultos que passou de 84,5% para 84,9%”.

“Segundo a classificação adotada pelo RDH, o Brasil se insere em três grupos de países: entre os 26 da América Latina e Caribe; entre os 71 países de renda média (PIB *per capita* entre US\$ 756,00 e US\$ 9.265,00); e entre os 112 países em desenvolvimento”.

O IDH do Brasil é superior à média dos dois últimos grupos, mas é menor do que a média dos países vizinhos. O IDH da América Latina e Caribe, no RDH2001, ficou em 0,760, e o Brasil com 0,750. “O PIB *per capita* superior e a

maior taxa de matrícula não foram são suficientes para compensar as defasagens do País em expectativa de vida e alfabetização de adultos”, conforme tabela 4.

Tabela 4 - Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil, América Latina e Caribe, Países em desenvolvimento e Países de renda média, em 2001

RDH 2001	Expectativa de vida (em anos)	Adultos alfabetizados	Taxa de matrícula	PIB per capita (ppp US\$)	Índice de saúde	Índice de educação	Índice de renda	IDH
Brasil	67,5	84,9	80	7.037	0,71	0,83	0,71	0,750
América Latina	69,6	87,8	74	6.880	0,74	0,83	0,71	0,760
Países em desenvolvimento	64,5	72,9	61	3.530	0,66	0,69	0,59	0,647
Países de renda média	69,5	85,7	74	5.310	0,74	0,82	0,66	0,740

Se o Brasil dependesse apenas de sua renda *per capita*, ocuparia uma posição melhor na classificação, pois tem o 57º maior PIB *per capita* entre os 162 países pesquisados. “Ao mesmo tempo, porém, ocupa a 79ª posição no índice relativo à educação, e o 95º lugar no índice que mede as condições de saúde”.

Uma possível explicação para o fato de o Brasil ter grau de desenvolvimento humano inferior ao de sua renda média são as desigualdades sociais, acirradas pela má distribuição de renda. Numa escala em que zero representa a igualdade absoluta, e 100, a desigualdade total, o Brasil apresenta índice de 59,1. Esse grau de desigualdade só não é maior do que os da Suazilândia (60,9) e da Nicarágua (60,3), apresentado pelo índice de Gini.

Quer dizer, “a renda dos 10% mais ricos da população brasileira é 48,7 vezes maior do que a dos 10% mais pobres (1997). O Brasil é um bom exemplo do que acontece de modo geral no continente. Segundo o RDH2001, em 13 dos

20 países da América Latina e Caribe (...) os 10% mais pobres têm menos de 1/20 da renda, dos 10% mais ricos”.

Entre os 26 países da América Latina e Caribe, o Brasil é o 14º colocado em desenvolvimento humano, ocupando essa posição intermediária devido ao seu PIB *per capita*. “Os brasileiros têm a 9ª maior renda média da região, mas estão mal colocados no que se refere à expectativa de vida e ao percentual de adultos alfabetizados: na 20ª posição em ambos os casos”.

Ao longo de 24 anos (IDH desde 1975 até 1999), a evolução do IDH brasileiro foi ligeiramente maior do que a média mundial e a dos países latino-americanos. “Em 1975, o índice do Brasil era de 0,641, enquanto a média dos países da América Latina e Caribe, era de 0,653, e a média mundial era 0,592. Em 1999, esses valores haviam subido para 0,750, 0,732 e 0,684, respectivamente. Isto é, o IDH brasileiro subira 17%, enquanto o latino-americano aumentara 12%, e o mundial, 16%”.

A tendência de evolução do IDH brasileiro se mantém nos últimos anos. Tomando-se apenas os últimos cinco anos, nota-se que o crescimento do índice foi de 2,2%, um resultado superior à média do continente (1,8%) e à da maioria dos países vizinhos.

NICARÁGUA

Capital	Manágua
População	4.770.000
Área	148.000 Km ²
Moeda Corrente	Córdoba Oro
Principais produtos	Café, algodão, açúcar, milho e minérios
Regime de governo	Democracia

A Nicarágua foi descoberta por Colombo em 1502 e colonizada pelos espanhóis. Nos séculos de colonização espanhola, o Caribe nicaragüense foi

disputado pela coroa inglesa e freqüentada por numerosos piratas que atravessavam os mares à procura de tesouros. Foi cenário de lutas internas entre diversos conquistadores, que disputavam seu território crendo, sem dúvida, que abrigava grandes tesouros.

A coroa inglesa estabeleceu um protetorado ao longo da costa de Honduras e Nicarágua até 1860, quando sofreu pressão dos Estados Unidos, interessados em assegurar direitos na área.

Durante o período Colonial, a Nicarágua pertencia à Capitania Geral de Guatemala e somente em 1838 tornou-se República Independente.

A história da Nicarágua é marcada por sucessivos governos corruptos, defensores de interesses internacionais, principalmente os dos Estados Unidos.

Augusto César Sandino em 1932, promoveu uma guerra na qual os norte-americanos se retiraram da região. Foi assassinado pelo chefe da guarda Nacional, Anastasio Somoza, que se tornou presidente em 1937, administrando a república como se fora propriedade privada. Após sua morte, seu filho Anastasio Somoza Júnior assumiu o poder em 1967.

Em 1980 a FSLN - Frente Sandinista de Libertação Nacional, derrubou a ditadura Somozista e estabeleceu um governo de tendência democrática.

Quinze dias após a tomada do poder, foi lançada uma campanha de alfabetização denominada "Cruzada Nacional de Alfabetização". Esta Cruzada foi um "compromisso assumido pela FSLN de que, quando chegassem ao poder, a primeira coisa que fariam seria ensinar todo o povo a ler".¹⁸

O novo regime democrático promove medidas liberais e privatização. A necessidade de gastos com a defesa impediu que a economia se recuperasse, durante o governo sandinista. O déficit comercial era grande e cresceu o endividamento do país, num contexto político externo que lhe tem sido desfavorável. Em 1994 o governo assinou um acordo de três anos com o FMI.

¹⁸ CARDENAL, 1984:51.

Com alta dívida externa, o país vem enfrentando elevados índices de desemprego e apresentando uma renda per capita das mais baixas da América Central.

Segundo o relatório do PNUD, na Nicarágua persistem as diferenças entre a cidade e o campo “enquanto a população urbana de dez anos e mais mostra um nível de escolaridade de 6,2 anos, no campo se alcança 3,2 anos em média”, explica.

Ao analisar a correlação entre educação e pobreza, o PNUD detectou que a população em extrema pobreza alcança 2,3 anos em média de estudo, os pobres 3,1 anos e os não pobres 6,3 anos de escolaridade em média.

“Na busca da equidade e integração social, é crucial o fortalecimento do sistema educativo, dirigido a elevar tanto sua oferta como sua pertinência e qualidade”, sustenta o PNUD.

Investigações feitas na América Latina, incluindo Nicarágua, mostram que contar ao menos com a educação secundária completa, “significa uma alta probabilidade de não cair na pobreza”. E acrescentamos, de não cair no iletrismo e, conseqüentemente, no analfabetismo funcional.

Na Nicarágua, indica o PNUD, 6 de cada 10 adolescentes da área urbana estão na escola secundária, mas na área rural somente um de cada 10 o estão.

Em março de 2000 se comemorou 20 anos do início da Cruzada Nacional de Alfabetização, iniciado no governo Sandinista em 1980 e que recebeu um reconhecimento especial da UNESCO ao conseguir reduzir a taxa de analfabetismo.

AEMNV-98 revelou que mais de 600 mil nicaragüenses, de 10 anos e mais – um quinto da população – não sabia ler e escrever¹⁹. Apesar de a taxa de analfabetismo ser decrescente no país (em 1950 representava 62,5% e em 1998 decresceu para 20,9%) o índice em 1998 ainda é considerado alto.

¹⁹ O total da população era estimado em 3,4 milhões de habitantes, em 1998.

Tabela 5 – Taxa de analfabetismo da população de 10 anos e mais (%)

	<i>Censos</i>				<i>EMNV</i>
	1950	1963	1971	1995	1998
Taxa de Analfabetismo	62,6	49,2	42,2	24,6	20,9

Fonte: INEC, Resumen Censual y EMNV-98, Manágua, INEC, 1996.

Tabela 6 - Taxa de analfabetismo por grupos de idade, gênero e situação de domicílio

	<i>Grupos de idade e sexo</i>			
	15 a 19 anos		20 a 24 anos	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Urbano	5,1	4,3	5,9	4,5
Rural	23,6	19,6	28,4	22,1

Fonte: INEC, Resumen Censual y EMNV-98, Manágua, INEC, 1996.

Ao analisar a tabela 6 percebe-se que o analfabetismo apresenta taxas inferiores entre os mais jovens com relação à população adulta. Também há diferenças quanto à situação de domicílio, a área urbana apresenta índices menores do que os da área rural. Tanto na área urbana quanto na área rural, a taxa de analfabetismo é mais elevada entre os homens.

O relatório de Desenvolvimento Humano da Nicarágua, 2000 assim relata a situação educacional do País: “há um longo caminho a ser percorrido para que toda a população nicaragüense possa desfrutar das oportunidades abertas mediante o acesso à leitura e escrita. Neste sentido, a atenção ao campo é prioritária, no entanto a superação do analfabetismo fica subordinado aos avanços que se possa alcançar neste setor”.

Tabela 7 - Anos de escolaridade por grupos de idade e gênero

<i>Grupos de idade</i>	<i>Anos de escolaridade</i>
10 - 19	4,6
20 - 29	6,3
30 - 39	5,9
40 - 49	4,8
Mais de 50	2,6
Nacional	4,9
Homens	4,8
Mulheres	5,0

Fonte: INEC, EMNV-98, Manágua, INEC, 1999.

Analisando a tabela 7 verifica-se que a média de escolaridade da população nicaragüense, de 10 anos e mais de idade, é 4,9 anos (4,8 para os homens e 5,0 para as mulheres). Este indicador coloca a Nicarágua em posição inferior à média latino-americana estimada em 5,2 anos em 1995.

Segundo o Relatório “os esforços realizados nos últimos 20 anos para a ampliação do nível educativo da população tem rendido seus frutos: o índice de instrução das gerações jovens é superior ao dos grupos de maior idade”. A população de 20 a 29 anos apresenta 6,3 anos de escolaridade, índice melhor do que o Nacional de 4,9 anos de estudo.

B – A perspectiva nacional: Brasil, Estado de São Paulo e Município de São Paulo

A tabela 8, a seguir, apresenta o total de pessoas, a quantidade e percentual de pessoas por alfabetismo no Brasil, Estado e Município de São Paulo, nos anos de 1980, 1991 e 2000.

Analisando esta tabela, em números absolutos e em termos percentuais, podemos perceber que, em relação ao número total da população, a quantidade de pessoas alfabetizadas, no Brasil, no Estado de São Paulo e no Município de São Paulo, está se elevando continuamente: o Brasil apresentava, aproximadamente, 54,7 milhões (74,5%) de pessoas alfabetizadas em 1980, 76,6 milhões (79,9%) em 1991, e atualmente são 103,2 milhões (86,3%) em 2000. O Estado de São Paulo apresentava, aproximadamente, 14,4 milhões (86%) em 1980, 19,6 milhões (89,8%) em 1991 e apresenta 25,4 milhões (93,3%) em 2000. O Município de São Paulo apresentava, aproximadamente, 4,6 milhões (90,6%) em 1980, 6,3 milhões (92,4%) em 1991 e apresenta 7,4 milhões (95,1%) em 2000.

A quantidade de pessoas analfabetas, em termos absolutos, aumenta no Brasil entre 1980 e 1991 e decresce em 2000, sendo, aproximadamente, 18,7 milhões, 19,2 milhões e 16,2 milhões, respectivamente; em termos percentuais o decréscimo é constante representando 25,4%, 20% e 13,6%, respectivamente, da população total. O mesmo não acontece no Estado de São Paulo, que vem apresentando decréscimo contínuo, tanto em números absolutos quanto percentuais, com um contingente de analfabetos, nos anos de 1980, 1991 e 2000, de respectivamente 2,3 milhões (13,9%), 2,2 milhões (10,1%) e 1,8 milhão, representando 6,6% da população total. No Município de São Paulo houve acréscimo, em números absolutos entre 1980 e 1991, indo de, aproximadamente, 476 mil para 518 mil, decrescendo em 2000 para 383 mil; porém, em termos percentuais, o decréscimo é contínuo representando, respectivamente, 9,3%, 7,5% e 4,8% da população total.

Tabela 8 – População com 15 anos e mais de idade, total e percentual, por alfabetismo

	1980	1991	2000
Brasil – Total	73.541.943	95.837.043	119.533.048
Total de alfabetizadas	54.793.268	76.603.804	103.238.159
%	74,5	79,9	86,3
Total de analfabetos	18.716.847	19.233.239	16.294.889
%	25,4	20,0	13,6
Est. São Paulo – Total	16.786.077	21.880.608	27.288.622
Total de alfabetizadas	14.438.273	19.657.535	25.478.004
%	86,0	89,8	93,3
Total de analfabetos	2.339.023	2.223.073	1.810.618
%	13,9	10,1	6,6
Mun. S. Paulo – Total	5.094.413	6.888.403	7.841.424
Total de alfabetizadas	4.617.526	6.370.135	7.458.038
%	90,6	92,4	95,1
Total de analfabetos	476.887	518.268	383.386
%	9,3	7,5	4,8

Fonte: IBGE, Censos Demográficos de 1980, 1991 e 2000.

A tabela 9, a seguir, apresenta o total de pessoas, a quantidade e o percentual de pessoas, por gênero e alfabetismo no Brasil, Estado de São Paulo e Município de São Paulo em 1980, 1991 e 2000.

Quanto ao gênero, temos um número crescente de alfabetizados em números absolutos e percentuais, tanto de homens quanto de mulheres. Apresentando o Brasil em 1980, 1991 e 2000, as quantidades, aproximadas, de 27,6 milhões, 37,4 milhões e 50 milhões de homens, representando 76,2%, 80,1% e 86,2% da população masculina, e 27,6 milhões, 39,1 milhões e 53,1 milhões de

mulheres, representando 72,7%, 79,7% e 86,5% da população feminina, no mesmo período.

O Estado de São Paulo apresenta situação igual revelando, no mesmo período, aproximadamente, 7,4 milhões, 9,7 milhões e 12,4 milhões de homens alfabetizados, representando 89%, 91,4% e 94,3% da população masculina, e 7 milhões, 9,8 milhões e 13 milhões de mulheres alfabetizadas, representando 82,9%, 88,2% e 92,4%, respectivamente, da população feminina.

Os dados apresentados pelo IBGE não permitem a comparação de gênero, no Município de São Paulo, nos censos de 1980 e 1991. O censo de 2000 mostra a presença de 3,5 milhões de homens alfabetizados, representando 95,7% da população masculina, e de 3,9 milhões de mulheres alfabetizadas, representando 94,5% da população feminina.

A quantidade absoluta de mulheres alfabetizadas, que em 1980 era menor que o número de homens alfabetizados (no Brasil e no Estado de São Paulo), apesar de o número absoluto de mulheres ser maior do que o de homens, passa a ser em maior número em 1991 e 2000. Em números percentuais, porém, a taxa de mulheres alfabetizadas é sempre menor que a de homens.

Quanto aos analfabetos, verifica-se que, no Brasil, a quantidade de homens analfabetos, em números absolutos, aumentou entre 1980 e 1991, de, aproximadamente, 8,5 milhões para 9,2 milhões e em 2000 a quantidade decresce para 7,9 milhões. Em termos percentuais a quantidade é continuamente decrescente representando 23,6%, 19,8% e 13,7%, respectivamente. Entre as mulheres a quantidade, tanto em números absolutos quanto em percentuais, é decrescente sendo 10,1 milhões (27,1%), em 1980, 9,9 milhões (20,2%), em 1991 e 8,2 milhões (13,4%), da população feminina, em 2000.

Tabela 9 – População com 15 anos e mais de idade, total e percentual de pessoas, por gênero e alfabetismo

	1980		1991		2000	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
BR-Total	36.177.999	37.363.944	46.683.696	49.153.347	58.069.097	61.463.951
Alfab. %	27.602.014 76,2	27.191.254 72,7	37.417.109 80,1	39.186.695 79,7	50.071.812 86,2	53.166.347 86,5
Analf. %	8.560.176 23,6	10.156.681 27,1	9.266.587 19,8	9.966.652 20,2	7.997.285 13,7	8.297.604 13,4
SP-Total	8.343.484	8.442.593	10.695.400	11.185.208	13.195.542	14.093.080
Alfab. %	7.431.831 89,0	7.006.442 82,9	9.784.043 91,4	9.873.492 88,2	12.446.740 94,3	13.031.264 92,4
Analf. %	906.919 10,8	1.432.104 16,9	911.357 8,5	1.311.716 11,7	748.802 5,6	1.061.816 7,5
MSP Total	2.442.328	2.652.085	3.262.881	3.625.522	3.662.287	4.179.137
Alfab. %	*	*	*	*	3.507.320 95,7	3.950.718 94,5
Analf. %	*	*	*	*	154.967 4,2	228.419 5,4

Fonte: IBGE, Censos Demográficos de 1980, 1991 e 2000.

* Os Censos de 1980 e 1991 não apresentam a quantidade de alfabetizados e de analfabetos por gênero, no Município de São Paulo.

No Estado de São Paulo a situação brasileira se repete: houve um aumento do número absoluto de homens analfabetos entre 1980 e 1991 (com totais aproximados de 906 mil e 911 mil, respectivamente) e uma diminuição em 2000 totalizando 748 mil homens analfabetos. Em termos percentuais a taxa é decrescente, representando 10,8%, 8,5% e 5,6%, respectivamente, da população

masculina. Entre as mulheres a quantidade decresce sempre, tanto em números absolutos quanto em percentuais, indo de, aproximadamente, 1,4 milhão (16,9%), em 1980, passando por 1991 com 1,3 milhão (11,7%), e chegando a 2000 com 1 milhão – 7,5% da população feminina.

Do Município de São Paulo sabemos que há, pelo censo 2000, aproximadamente, 154 mil homens analfabetos, representando 4,2% da população masculina, e 228 mil mulheres analfabetas, representando 5,4% da população feminina.

Nos três censos analisados, e nas três instâncias, Brasil, Estado de São Paulo e Município de São Paulo, a quantidade absoluta de mulheres analfabetas é maior do que a de homens analfabetos, sempre. Em termos percentuais, também a população feminina mostra-se com índices mais elevados do que a população masculina. Apenas em 2000, em termos de Brasil, a taxa de analfabetismo, entre homens e mulheres, equipara-se.

Verifica-se, assim, que o analfabetismo atinge desigualmente homens e mulheres, sendo maior entre a população feminina.

A tabela 10, a seguir, apresenta a quantidade e percentual de pessoas, por situação de domicílio e alfabetização no Brasil, Estado e Município de São Paulo, nos anos de 1980, 1991 e 2000.

A população urbana, em números absolutos, do Brasil, Estado de São Paulo e Município de São Paulo é crescente, conforme demonstram os três censos, enquanto a população rural, em números absolutos, em termos de Brasil, diminuiu continuamente no período estudado.

No Brasil havia, aproximadamente, 51,9 milhões de pessoas na área urbana em 1980, representando 70,6% da população nacional, em 2000 a população quase dobra, com relação a 1980, são 98,8 milhões, representando 82,6% da população. No Estado São Paulo passou-se de 15 milhões, em 1980, representando 89,7%, para 25,5 milhões de pessoas na área urbana em 2000, representando 93,8% da população. O Município de São Paulo apresentou

crescimento: de 5 milhões, em 1980, representando 99% da população, para 7,4 milhões em 2000, representando 94,7% de população urbana.

A população rural está diminuindo constantemente no país, em números absolutos e em percentuais: eram, aproximadamente, 21,5 milhões, em 1980, representando 29,3% da população, em 2000 são 20,6 milhões, representando 17,3% da população. O processo de urbanização do país fica, assim, visível.

No Estado de São Paulo a população rural diminuiu entre 1980 e 1991, voltando a crescer em 2000, mostrando que pode estar ocorrendo, no Estado, um retorno ao campo, pela difícil situação de moradia e emprego nas grandes cidades. Em 1980 eram 1,7 milhão de pessoas, em 1991, 1,4 milhão e em 2000 são 1,6 milhão de moradores na área rural. Em termos percentuais, no entanto, decresceu sempre, sendo 10,2% em 1980, 6,7% em 1991 e 6,1% em 2000. Percentualmente a população urbana e rural do Estado de São Paulo está se mantendo estável com 93% de população urbana e 6% de população rural.

O Município de São Paulo cresce nos dois setores, urbano e rural, demonstrando que pode estar ocorrendo um movimento de migração rural para o Estado e o Município de São Paulo. Eram 5 milhões de pessoas na área urbana em 1980, representando 99% da população, e em 2000 são 7,4 milhões, representando 94,7% da população. É expressivo o crescimento rural do Município de São Paulo: em 1980 a população rural representava 0,9% e chegamos a 2000 com 5,2% do total da população do Município vivendo na área rural. Em números absolutos eram 47 mil, em 1980, e em 2000 são 408 mil.

Quanto à alfabetização, percebe-se que o número absoluto e a taxa de pessoas alfabetizadas são crescentes no Brasil, tanto na área urbana quanto na área rural. Na área urbana o país apresentava, em 1980, aproximadamente, 43,2 milhões de pessoas alfabetizadas, representando 83,1%, em 2000 o número absoluto dobra, indo para 88 milhões, representando 89,7% da população urbana. Na área rural, o país apresentava, em 1980, 11,5 milhões de pessoas alfabetizadas, representando 53,6%, chegando a 2000 com 14,5 milhões de pessoas, representando 70,2% da população rural.

Tabela 10 – População com 15 anos e mais de idade, total e percentual, por situação de domicílio e alfabetismo

	1980		1991		2000	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil-Total	51.982.109	21.559.834	74.443.693	21.393.350	98.841.430	20.691.618
%	70,6	29,3	77,6	22,3	82,6	17,3
Alfabetizados	43.216.381	11.576.887	63.882.244	12.721.560	88.710.748	14.527.411
%	83,1	53,6	85,8	59,4	89,7	70,2
Analfabetos	8.743.376	9.973.471	10.561.449	8.671.790	10.130.682	6.164.207
%	16,8	46,2	14,1	40,5	10,2	29,7
Est. SP-Total	15.072.717	1.713.360	20.408.956	1.471.652	25.599.214	1.689.408
%	89,7	10,2	93,2	6,7	93,8	6,1
Alfabetizados	13.202.722	1.235.551	18.489.153	1.168.382	23.997.692	1.480.312
%	87,5	72,1	90,5	79,3	93,7	87,6
Analfabetos	1.863.008	476.015	1.919.803	303.270	1.601.522	209.096
%	12,3	27,7	9,4	20,6	6,2	12,3
Mun.SP Total	5.047.028	47.385	6.746.050	142.353	7.433.034	408.390
%	99,0	0,9	97,9	2,0	94,7	5,2
Alfabetizados	4.580.142	37.384	6.245.919	124.216	7.083.098	374.940
%	90,7	78,8	92,5	87,2	95,2	91,8
Analfabetos	466.886	10.001	500.131	18.137	349.936	33.450
%	9,2	21,1	7,4	12,7	4,7	8,1

Fonte: IBGE, Censos Demográficos de 1980, 1991 e 2000.

A população analfabeta apresenta crescimento, em números absolutos, na área urbana brasileira entre 1980 e 1991, de 8,7 milhões para 10,5 milhões, caindo em 2000 para 10,1 milhões. Em termos percentuais a taxa é decrescente, iniciando em 1980 com 16,8% e chegando a 2000 com 10,2% da população urbana em condição de analfabetismo. Na área rural o número absoluto de

analfabetos é sempre decrescente no País, de 9,9 milhões em 1980 (46,2%), chega-se a 2000 com 6,1 milhões (29,7%).

No Estado de São Paulo é crescente a quantidade de pessoas alfabetizadas, na área urbana, tanto em números absolutos quanto em percentual. Em 1980 eram, aproximadamente, 13,2 milhões (87,5%), chegando a 2000 com 23,9 milhões, representando 93,7% da população urbana do Estado. Na área rural houve um decréscimo na quantidade de pessoas alfabetizadas entre 1980 e 1991, de, aproximadamente, 1,2 milhão, em 1980, para 1,1 milhão em 1991. Volta a aumentar em 2000 indo para 1,4 milhão. A porcentagem de pessoas alfabetizadas na área rural é sempre crescente: 72,1% em 1980, 79,3% em 1991 e em 2000 são 87,6% da população rural do Estado.

O analfabetismo no Estado aumenta em números absolutos, na área urbana, entre os anos de 1980 e 1991, decrescendo em 2000. Tínhamos, aproximadamente, 1,8 milhão em 1980, passamos para 1,9 milhão em 1997 e agora somam 1,6 milhão em 2000. A porcentagem é sempre decrescente: 12,3% em 1980, 9,4% em 1991 e 6,2% em 2000. Na área rural há um decréscimo contínuo, tanto em números absolutos quanto em porcentagem de pessoas analfabetas. Em 1980 eram, aproximadamente, 476 mil (27,7%), em 1991 passamos para 303 mil (20,6%) e em 2000 são 209 mil (12,3%).

No município de São Paulo a quantidade de pessoas alfabetizadas, na área urbana, é sempre crescente, tanto em números absolutos quanto em porcentagem. Em 1980 eram, aproximadamente, 4,5 milhões (90,7%), em 1991 eram 6,2 milhões (92,5%) e em 2000 eram 7,0 milhões (95,2%). Na área rural o crescimento do alfabetismo também é contínuo: aproximadamente 37 mil (78,8%) em 1980, 124 mil (87,2%) em 1991 e 374 mil (91,8%) em 2000. O analfabetismo aumentou, em termos absolutos na área urbana do Município de São Paulo entre 1980 e 1991 e decresceu em 2000. Em 1980 eram, aproximadamente, 466 mil e em 1991 passou-se para 500 mil. Em 2000 aparecem 349 mil pessoas analfabetas na área urbana da cidade de São Paulo. Em termos percentuais, no entanto, o decréscimo é contínuo: 9,2%, 7,4% e 4,7%, respectivamente. Na área rural a

quantidade de pessoas analfabetas é crescente no Município de São Paulo, eram, aproximadamente, 10 mil em 1980, aumentou para 18 mil em 1990, e para 33 mil em 2000, embora os índices percentuais sejam decrescentes: 21,1%, 12,7% e 8,1%, respectivamente.

O analfabetismo atinge de forma diferente a população brasileira: aparece em maior número e percentual na parcela da população residente na área rural.

A situação do Município de São Paulo é ainda mais preocupante, pois enquanto a população rural do país e do estado de São Paulo, assim como o analfabetismo, está diminuindo, no Município de São Paulo a população rural está crescendo em números absolutos de moradores e de analfabetos.

O aumento da população analfabeta no Brasil entre 1980 e 1991 pode ser reflexo da situação de que até os anos 80 a educação da população não havia sido contemplada, de forma qualitativa, por parte do governo.

A tabela 11, a seguir, apresenta a quantidade de pessoas e percentual, separadas por grupos de anos de estudo e gênero no Brasil em 1980, 1991 e 2000.

O Brasil vem apresentando, continuamente, maior número de pessoas com escolaridade, em todos os grupos de anos de estudo, ao mesmo tempo em que decresce o número de pessoas sem instrução e menos de 1 ano de estudo – em 1980 eram, aproximadamente, 20 milhões, em 1991, 18,5 milhões e em 2000 são 13,1 milhões.

Nos três censos o Brasil apresenta, continuamente, maior taxa de escolaridade na faixa de quatro a sete anos de estudo, sendo, respectivamente, 32%, 33,3% e 25,2%, embora em 2000 a taxa desta faixa tenha sido menor do que a dos anos anteriores; está aumentando, em 2000, o índice na faixa de um a três anos de estudo (21,1%, 17,8% e 19%) e aumentando, continuamente, de 8 a 10 anos de estudo (9,8%, 12,8% e 17,0%) e 11 a 14 anos de estudo (7,6%, 12% e 17,0%). A porcentagem do grupo de 15 anos ou mais de estudo está se elevando: em 1980 (2,4%), em 1991 (4,2%) e em 2000 (4,6%).

Tabela 11 - Total de pessoas – com 15 anos e mais de idade, e porcentagem por sexo e grupos de anos de estudo, no Brasil, em 1980, 1991 e 2000

	<i>Sem instrução e menos de 1 ano</i>	<i>Grupos de anos de estudo</i>					
		<i>1 a 3 anos</i>	<i>4 a 7 anos</i>	<i>8 a 10 anos</i>	<i>11 a 14 anos</i>	<i>15 anos ou mais</i>	<i>Não deter- minado</i>
2000							
Total	13.112.554	22.795.818	30.106.262	20.298.595	20.316.003	5.524.947	443.950
%	11,0	19,0	25,2	17,0	17,0	4,6	0,4
Hbmem	6.319.553	11.602.827	14.944.017	9.791.638	8.914.793	2.605.603	212.133
Mulher	6.793.000	11.192.991	15.162.244	10.506.957	11.401.210	2.919.344	231.820
1991							
Total	18.505.287	17.013.491	31.897.821	12.296.080	11.547.769	4.022.267	70.062
%	19,3	17,8	33,3	12,8	12,0	4,2	0,1
Hbmem	8.908.266	8.534.828	15.736.959	5.950.843	5.181.262	2.056.357	32.023
Mulher	9.597.021	8.478.663	16.160.862	6.345.237	6.366.507	1.965.910	38.039
1980							
Total	20.166.149	15.536.555	23.548.096	7.248.096	5.563.752	1.774.071	61.149
%	27,4	21,1	32,0	9,8	7,6	2,4	0,1
Hbmem	9.514.696	7.863.934	11.605.011	3.593.459	2.542.153	1.044.645	29.636
Mulher	10.651.453	7.672.621	11.592.920	3.654.637	3.021.599	729.426	31.513

Fonte: IBGE: Censos Demográficos de 1980, 1991 e 2000.

A taxa de crescimento das pessoas, sem instrução ou menos de um ano de estudo, vem sofrendo contínuo decréscimo, conforme dados nos três censos pesquisados, atingindo 27,4%, 19,3% e 11,0%, respectivamente. Esta situação sugere que está se esboçando uma elevação da quantidade de anos de estudos do povo brasileiro.

Tal fato é de fundamental importância para pensarmos em ações a serem executadas no País a fim de diminuir o analfabetismo, o analfabetismo funcional e o iletrismo: é um parâmetro da adequação ou não-adequação das medidas adotadas.

É, realmente, um fato a ser pensado, pois o maior índice de escolaridade ainda está centrado na faixa de 4 a 7 anos de estudos, revelando que uma parcela significativa do povo brasileiro não está completando o Ensino Fundamental, significando possibilidade de iletrismo, levando ao analfabetismo funcional.

Quanto ao gênero, é relevante o crescimento da escolarização das mulheres, que se apresenta, em número absoluto, superior aos homens, nos grupos de 4 a 7 anos, 8 a 9 anos e 11 a 14 anos de estudo. No grupo de 15 anos ou mais de estudo somente em 2000 as mulheres atingem maior quantidade.

Comparando-se homens e mulheres, o número de mulheres sem instrução e menos de 1 ano de estudo ainda é mais elevado do que o de homens: em 2000 eram 6,7 milhões de mulheres e 6,3 milhões de homens.

IV – USO INTENSO DA LEITURA

LEITURIZAÇÃO

O termo *leiturização* é utilizado por Jean Foucambert, pesquisador e especialista da leitura, que defende a implantação de uma política de leiturização, diferenciando-se da alfabetização. Esta implica metas sociais e políticas, que embora seja necessário para o desenvolvimento econômico que os trabalhadores saibam utilizar a escrita, não é necessário que a utilizem de forma mais elaborada, como esclarece o autor.

A alfabetização tem se caracterizado assim, por aquisições meramente técnicas de decifração de grafemas em fonemas, sem, no entanto, familiarizar o sujeito com a produção social escrita. Nesse sentido vem produzindo o fenômeno do iletrismo²⁰, que nos países industrializados abrange uma parcela crescente da população, que se afasta das redes de comunicação escrita, por falta de familiaridade com a mesma.

Para Foucambert, a escrita não pode continuar sendo privilégio de uma minoria, entre 15 e 20% da população francesa, que consome sozinha, 85% da produção escrita.

No Brasil, esses dados também não são diferentes. A população estimada de leitores, de 14 anos ou mais de idade, corresponde a 30% da população.²¹ Efetivamente, este número precisa ser ampliado, pois um país, democrático como o nosso, necessariamente, deve proporcionar condições para que um contingente crescente de pessoas tenha acesso ao mundo letrado.

²⁰ Iletrismo: “caracteriza-se pelo afastamento em relação às redes de comunicação escrita, pela falta de familiaridade com livros e jornais, pela exclusão do indivíduo das preocupações e respostas contidas na elaboração da coisa escrita”. Foucambert (1994:119).

²¹ Fonte: pesquisa “O Retrato da Leitura no Brasil” - SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros) realizada entre 10 de dezembro e 25 de janeiro de 2001.

Neste contexto, o papel da escola é questionado, como são questionadas as políticas públicas, que primam pela alfabetização da população, mas não por uma efetiva capacitação do sujeito a ler de forma competente e crítica.

Uma política de ação comunitária por parte das instâncias e movimentos de educação popular faz-se necessária, como sugere Foucambert. “Essa ação de educação popular precisa se desenvolver em múltiplas instâncias: empresas, associações de bairros, grupos de lazer, bibliotecas, formação contínua, meios de comunicação etc.” Foucambert (1994:116).

A escola também se apresenta como um das instituições capazes de transformar esta situação, no entanto, necessita priorizar a qualidade. E não deve ser a única a se responsabilizar por tal intento. A participação de todas as instâncias sociais e políticas, governamentais e não governamentais, é fundamental para reverter esta situação e formar o leitor crítico, “um leitor capaz de entrar em confronto com o texto para (re)construir o sentido (ideológico ou contra-ideológico), de suas linhas e entrelinhas” como assinala Azevedo (1995: 48).

Assim, novas práticas de leitura precisam ser recriadas, bem como uma mobilização, que as priorizem como possibilidade de inserção social, de democratização do acesso aos bens culturais que dispomos socialmente, para uma camada cada vez mais abrangente da população.

LETRAMENTO

Em uma outra perspectiva, surge o termo *letramento* como forma de nomear o fato de pessoas utilizarem a escrita socialmente e de forma intensa.

O termo *letramento* é apresentado por alguns autores como um fenômeno complexo, não havendo consenso em torno de uma única definição. Os primeiros registros são atribuídos a Kato (1996:7) – pesquisadora na área de linguagem – que em sua obra assinala que a língua falada culta “é conseqüência do

letramento”. Desde então, esta palavra torna-se cada vez mais freqüente no discurso escrito e falado de especialistas.

Alguns autores compreendem que o termo letramento tem sua origem na palavra inglesa *literacy*, que se traduz pela habilidade para ler e escrever, relacionada com a escolarização e seu sucesso. Nesse sentido, a concepção de *literacy* está intimamente ligada à aquisição da leitura e da escrita.

Para Soares (2001), o surgimento da palavra se dá em função da necessidade de se compreender um novo fenômeno que vem ocorrendo socialmente, com o uso freqüente da leitura e da escrita. A autora diferencia o indivíduo letrado do alfabetizado, afirmando, que este último, é aquele que sabe ler e escrever, mas não necessariamente utiliza a leitura e a escrita em sua vida cotidiana.

Assim, para essa autora, a alfabetização costuma ser vista como um processo de treino, para que se estabeleçam as relações entre fonemas e grafemas; um processo de desmonte de estruturas lingüísticas.

O indivíduo alfabetizado também é diferenciado do letrado. Este último resulta da ação de “letrar-se” bem como da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.

Em uma outra perspectiva Tfouni (1997) diferencia letramento de alfabetização sob uma ótica social: para a autora enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sociohistóricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Assim, podemos perceber os múltiplos significados do termo *letramento*, o que conduz a uma possível definição operacional respondendo aos requisitos de um determinado programa de avaliação ou medição, como sugere Soares (2001).

IV – ANALFABETISMO, ANALFABETISMO FUNCIONAL E ILETRISMO: AS PERGUNTAS QUE FICARAM NO AR

Ao iniciar este trabalho, tínhamos a certeza de que estaríamos entrando em um tema com alguns aspectos a serem aprofundados. Chegando ao final do trabalho constatamos que o tema necessita ser estudado, compreendido, por diversos ângulos: há que se olhar os problemas pelo lado social explorando os diversos indicadores sociais associados ao analfabetismo e iletrismo; pelo lado político desvelando os meandros que tomam o analfabetismo renitente; pelo olhar do próprio analfabeto, buscando compreender seus desejos e possibilidades; pelo lado das organizações que estão desenvolvendo projetos de alfabetização.

É necessário, também, olhar o fato para além de nossas fronteiras, buscando ações concretas que tenham levado a uma superação do analfabetismo e iletrismo.

No desenvolvimento de nosso trabalho muitas perguntas não foram respondidas e podem ser objeto de futuros estudos.

Mencionando algumas experiências na área, chamamos a atenção para o Estado de Minas Gerais que vem adotando uma política de descentralização na educação, na qual há uma forma diferenciada de gerenciamento de recursos: o diretor é eleito, possibilitando uma maior aproximação com a comunidade, o que vem alterando o perfil da educação neste Estado.

Em São Paulo, o Município de Barueri vem adotando uma política de aproximação da administração pública diretamente com a população, que, em assembléias, apresentam os problemas e necessidades que afligem a comunidade.

Ainda no Estado de São Paulo, destaca-se a atuação do IBEAC – Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário, contando, em 2000 com 22 Conselhos que abrangem 46 Municípios, atendendo 10 mil alunos em cursos de alfabetização do 1º segmento do Ensino Fundamental.

Em nível nacional o Instituto Paulo Freire vem realizando trabalhos inovadores, como por exemplo a Escola do Rádio, na Paraíba, atendendo a 80,4 mil alunos, além da Assessoria ao Programa de Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Prefeitura de São Paulo.

Perguntamos:

- Há algum município brasileiro que tenha vencido a batalha secular contra o analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo?
- Há algum país onde a batalha contra o analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo tenha sido vitoriosa?
- Que outras experiências educacionais, bem sucedidas, estão ocorrendo no Brasil? Estarão de fato leiturizando a população ou apenas alfabetizando?
- As ações governamentais, que estão sendo realizadas no Brasil, estão incidindo apenas sobre o analfabetismo ou também sobre o analfabetismo funcional e o iletrismo?
- Como aperfeiçoar a medida dos fenômenos: estatísticas sociais, pesquisas?
- Por onde começar: alfabetizar letrando? Alfabetizar pensando? Vivenciando a leitura na escola? Letrar a comunidade criando mais bienais de livro, mais bibliotecas? Mais campanhas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nos possibilitou entender que o atraso do sistema educacional brasileiro em relação ao analfabetismo é histórico, anterior a 1872, quando foi realizado o primeiro censo no Brasil, o qual revelou, em números absolutos a existência de, aproximadamente, 7,2 milhões de analfabetos (pessoas com 5 anos e mais de idade). Mais de um século depois²², o Censo 2000, do IBGE, aponta, aproximadamente, 16,2 milhões de analfabetos no Brasil (pessoas com 15 anos e mais de idade), considerando que o total da população é, em 2000, aproximadamente, 119,5 milhões de pessoas, temos cerca de 13,6% da população analfabeta, que apesar de ser considerado um índice médio, o contingente de pessoas envolvidas é demasiado e, se pensarmos nas condições de vida dessas pessoas, a situação torna-se agravante. Podemos observar que nesse período houve uma crescente taxa de escolarização, principalmente no que se refere ao acesso escolar, mas não foi o suficiente para acabar com o problema do analfabetismo.

No entanto, o analfabetismo é um problema mundial. Em 1979 no México, após a conferência promovida pela UNESCO, foi elaborado o Projeto Principal para a América Latina e Caribe, o qual tinha por meta realizar ações planejadas, até 1999, para proporcionar a escolarização a todas as crianças, eliminar o analfabetismo adulto e ampliar a qualidade e eficiência dos sistemas educacionais.

Na década de 70 foram implementadas algumas ações mundiais, planejadas com o objetivo de buscar a superação do analfabetismo com sua conseqüente exclusão, de expressiva parcela da população mundial, dos conhecimentos gerados pela humanidade.

²² Fizemos esse salto histórico secular para demonstrar a nossa indignação para com o descaso com que vem sendo tratada a questão do analfabetismo no Brasil.

Em 1982, o Governo Brasileiro e a UNESCO assinaram o Acordo de Cooperação Técnica e Educacional e, a partir desse acordo, alguns projetos relevantes foram iniciados e continuam sendo executados até os dias atuais.

Em 1990 houve um marco importante: a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, realizado em Jomtien, com o objetivo de atingir, até o ano 2000, a universalização do acesso à educação básica, principalmente das mulheres, e redução do analfabetismo entre outras.

Tardiamente foi elaborado o Plano Nacional de Alfabetização, previsto na LDB/96, que pretende alfabetizar 15 milhões de jovens, em cinco anos, e o fim do analfabetismo até 2010.

Verificamos que o analfabetismo se apresenta no Mundo com um alto índice de 20,6%, e na América Latina e Caribe e Brasil, com um índice médio de 11,7% e 13,6%, respectivamente. No Estado e Município de São Paulo, o índice é baixo – 6,6% e 4,8%, respectivamente.

O analfabetismo atinge o mundo todo, caracterizando sua grande extensão. Mostra-se desigual em gênero, apresentando as mulheres os índices mais elevados de analfabetismo. No Mundo os homens analfabetos representam 14,7%, índice considerado médio e as mulheres 26,4% - índice já considerado alto. Na América Latina e Caribe homens e mulheres revelam índice médio: 10,8%, para os homens, e 12,6% para as mulheres. No Brasil homens e mulheres, também, apresentam índice médio, de 13,7%, para os homens, e 13,4% para as mulheres. Os índices mais elevados na população feminina justificam uma das metas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de ampliação do acesso das mulheres à educação. Porém, no ano 2000 permaneceu alto o índice de analfabetismo no mundo e entre a população feminina.

No final do século XIX, 84,2% da população brasileira era analfabeta. Passados 130 anos o analfabetismo persiste no país em 13,6% da população – índice considerado médio, mostrando-se renitente.

O analfabetismo apresenta-se desigual no Brasil quando comparamos as populações urbanas e rurais: a população rural apresenta índice de 29,7% -

considerado alto, e a população urbana apresenta índice de 10,2% sendo considerado baixo.

Quanto à situação de moradia percebemos que no Brasil a taxa de moradia na área urbana é aproximadamente 82,6% do total da população, e na área rural chega a 17,3% - assim fica delineada a crescente urbanização do país.

O município de São Paulo, por outro lado, vem apresentando crescimento no índice de domicílio, na área rural: em 1980 o índice era de 0,9% e em 2000 elevou-se para 5,2%. No Estado de São Paulo, a taxa de domicílio rural estabilizou-se em, aproximadamente, 6%, desde o Censo de 1991. Percebemos que pode estar havendo migração para as áreas urbana e rural do Estado de São Paulo e Município, provavelmente como consequência da falta de moradia e emprego nas grandes cidades.

Em relação à escolarização, o Brasil em 2000, apresenta a maior taxa de escolaridade na faixa etária entre 4 a 7 anos de estudos (25,2%) e, vem crescendo a taxa de escolaridade na faixa de 8 a 10 anos e 11 a 14 anos de estudo (17,0%). Esses dados sugerem o início de uma elevação da quantidade de anos de estudos do povo brasileiro.

Tais questões incitam-nos a repensar a educação, que apesar de um século de crescente escolarização, parece ter sido insuficiente no processo de alfabetização-leiturização, como prática social transformadora.

Vimos que os termos: analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo são considerados por muitos autores e principalmente pela UNESCO como termos equivalentes. Salientamos que uma leitura histórica desses termos é divergente. Baseado no entendimento de Foucault (1994:118-119), o *analfabetismo* se explica pela incapacidade de entender e produzir uma mensagem simples que trate de questões concretas de sua práxis cotidiana em virtude da falta de domínio do sistema de correspondência entre grafemas e fonemas. Já o *analfabetismo funcional* refere-se às pessoas com vários anos de escolaridade, que já dominaram essas técnicas de correspondência entre grafemas e fonemas num certo período de sua vida, mas perderam esse domínio por falta de uso e de

exercício. O *iletrismo* caracteriza as pessoas que se afastaram das redes de comunicação escrita, pela falta de familiaridade com revistas, jornais e livros e pela exclusão do indivíduo das preocupações e respostas contidas na elaboração da escrita.

A defasagem entre leitores e não-leitores, parece que vem legitimando as diferenças entre classes sociais, em que tarefas são divididas entre aqueles que pensam e os que executam. Nesse sentido, a leitura aparece também como um instrumento de conquista de poder antes de ser meio de lazer, conhecimento e cultura. A leitura amplia os horizontes fazendo emergir pontos de vista diferenciados sobre uma dada realidade. Parafraseando Azevedo (1995:48) é necessário transformar o leitor num leitor crítico, capaz de entrar em confronto com o texto para (re)construir o seu sentido ideológico e contra-ideológico.

Assim, a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Toda a história da leitura supõe em seu princípio, a liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade de leitura não é jamais absoluta, como esclarece Chartier (1998:77). Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.

Podemos afirmar que os sentidos daquilo que lemos também são produzidos socialmente, então é necessário que saibamos entender o contexto e compreender a cultura para que possamos interpretar de forma mais adequada o que se passa ao nosso redor.

Na leitura buscamos possibilidades de inserção social, como instrumento para uma sociedade mais justa e igualitária.

Na leitura podemos firmar nossa personalidade, adquirir autonomia, nos tornarmos mais humanos... e, com essa consciência social, exercermos nossos direitos.

Acreditamos que seja necessário elaborar um projeto de alfabetização que compreenda a leitura enquanto processo de re-significação do objeto lido, que

pode ser um livro, uma obra de arte, um texto... que amplie a noção de leitura e a visão de mundo do indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, M. A. (1995) Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar. In: AZEVEDO, M.A. (org.) *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez.

BLIND, C. F. (org.) (1999) *L'illettrisme en toutes lettres*. Textes, analyses, documents, entretiens, témoignages. Charenton: Flohic, p. 21-27.

CAGLIARI, L. C. (1989) *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione.

CARDENAL, F. (1984) Objetivos da Cruzada Nacional de Alfabetização. In: BRANDÃO, C. (org.) *Lições da Nicarágua*. A expectativa da esperança. Campinas: Papirus.

CHARTIER, R. (1998) *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Lei 9.394, de 20-12-1996 e legislação correlata. Bauru: Edipro, 1997.

FERRARI, A. R. (1985) Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas (52): 35-49, fev.

FERREIRA, A. B. H. (1999) *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FERREIRO, E. (1993) *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez

FOLHA DE SÃO PAULO. *Economista defende revolução educacional*. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 mar. 2001. Folha Trainee: Amancha do analfabetismo, p.5.

FOUCAMBERT, J. (1994) *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censos Demográficos, 1980, 1991 e 2000*. Rio de Janeiro: IBGE.

GARCIA, M. (1990) Um saber sem escrita: visão de mundo do analfabeto. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas (75): 15-24, nov.

GATTI, B. A.; SILVA, R.N.; ESPÓSITO, Y.L. (1990) Alfabetização e educação básica no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (75): 7-14, nov.

HIRSCHBERG, A & PRUKS, L.R. (1990) *Analfabetismo o grande não*. São Paulo: FDE.

HOUAISS, A. VILLAR, M. S. & FRANCO, F. M. M. (1939 - 2001), *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO & AÇÃO EDUCATIVA (2001) *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional*.

KATO, M. (1996) *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática.

LIMA, S. *Meta do governo é erradicação até 2010*. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 mar. 2001. Folha Trainee: A mancha do analfabetismo, p.5.

MARCÍLIO, M. L. (2001) O atraso histórico na Educação. In: *Braudel Papers*. Edição nº 30. São Paulo: Fundação Armando Álvares Penteado.

MARQUES, L. (2002) Por que eles não conseguem ler? In: *Braudel Papers*. Edição nº 31. São Paulo: Fundação Armando Álvares Penteado.

PAIVA, V. P. (1997) *Alfabetismo funcional no Município de São Paulo*. São Paulo: Cedes.

PINTO, A. V. (1991) *Sete lições sobre educação de adultos*. 7ª ed, São Paulo: Cortez.

UNESCO. Relatório, 1979.

SNEL (2001) *O retrato da leitura no Brasil*. São Paulo: CBL.

SOARES, M. B. (1985) As muitas facetas da alfabetização. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas (52): 19-24, fev.

_____ (1998) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

TFOUNI, L. V. (1997) *Letramento e alfabetização*. 2ª edição. São Paulo: Cortez.

PARA PESQUISAR MAIS

www.nicaragua-online.com

www.ibge.gov.br

<http://www.UNESCO.org.br/>

www.undp.org.br

<http://www.worldbank.org>

Sindicato Nacional dos Editores de Livros: www.snel.org.br

Ministério da Cultura: <http://www.minc.gov.br/>

Ministério da Cultura/ Secretaria do Livro e da Leitura: : <http://www.minc.gov.br/>

Ministério da Cultura/ Fundação Biblioteca Nacional: <http://www.bn.br/>

Câmara Brasileira da Livro: <http://www.cbl.org.br/>

Ministério da Educação: <http://www.mec.gov.br/>

IBEAC – FONE: 3864-3133

Instituto Paulo Freire – FONE: 3021-5536

BRAGA, R.M. & SILVESTRE, M.F.B. (2002) *Construindo o leitor competente*. Atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Peirópolis.

BAJARD, E. (2002) *Caminhos da escrita*. Espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez.

FERREIRA, L.S. (2001) *Produção de leitura na escola. A interpretação do texto literário nas séries iniciais*. Ijuí: UNIJUÍ.

GADOTTI, M. & ROMAO, J.E. (Orgs.) (2001) *Educação de jovens e adultos*. Teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

MACHADO, A.M. (2002) *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva.

FUCK, I.T. (2001) *Alfabetização de adultos*. Relato de uma experiência construtivista. Petrópolis: Vozes.

LIBÂNEO, J.C. (2001) *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.

EQUIPE DE TRABALHO

AUTORAS

ANA LAURA DO VALLE DE BARROS E AZEVEDO

Educadora da rede pública de ensino há mais de dez anos. Formação de educadores da rede pública de ensino. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora de Didática e Metodologia do Ensino Fundamental. Doutoranda pela Universidade de São Paulo.

Contato: www.analaura.azevedo@terra.com.br

CYNTHIA ALVES PINTO

Psicóloga Clínica pela Universidade São Marcos. Aluna Especial do Curso de pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo.

Contato: cynalves@terra.com.br

LEONOR DIAS PAINI

Professora da área de Psicologia da Educação do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá – Paraná. Mestre em Educação pela PUC/SP. Doutoranda em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano/Instituto de Psicologia USP.

Contato: Av. Colombo, 5790. CEP: 87020-900. Cidade Universitária – Maringá/PR.

E-mail: sec-dtp@uem.br ou painijl@wnet.com.br

Site: www.uem.br

MARIA DE LURDES VALINO

Diretora do Instituto de Educação da Fundação CEDIC. Professora de Educação de Jovens e Adultos. Formadora de educadores junto ao IBEAC. Psicóloga pela PUC/SP, Pedagoga pela UNIP/SP. Aluna especial do curso de pós-graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano/Instituto de Psicologia USP.

Contato: www.lurdesvalino@uol.com.br

VILMA DE MELO SILVA

Professora da rede estadual de ensino. Psicóloga clínica. Psicóloga pela Universidade Camilo Castelo Branco. Especialista em crianças e adolescentes vitimizadas no lar pelo LACRI/USP. Aluna especial do curso de pós-graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano/Instituto de Psicologia USP.

Contato: vilmademelo@ig.com.br

SUPERVISORA

MARIA AMÉLIA AZEVEDO

Professora Titular do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA)/Instituto de Psicologia USP (IPUSP). Coordenadora do Laboratório de Estudos da Criança (LACRI)/PSA-IPUSP.

Embora seja também pesquisadora sou fundamentalmente professora e leitora. Professora não apenas de crianças e jovens, mas também de adultos. Leitora não apenas de livros, mas também de grupos de estudantes que aprendi a descodificar e promover com cuidado e respeito.

Afinal, como já dizia Guimarães Rosa, "mestre não é apenas aquele que ensina mas também aquele que aprende".

CONTATOS: LACRI/IPUSP

Av. Professor Mello Mbrais, 1721

CEP: 05508-900 - Cidade Universitária - USP/São Paulo-SP

Fone: 3091-4383 / Fax: 3091-4475 / E-mail: lacri@sti.com.br

Site: www.usp.br/ip/laboratorios/lacri

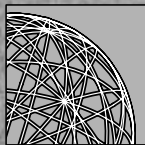
ANEXOS

ANEXO 2

Tabela 13 – Pessoas com 15 anos e mais de idade, por gênero, situação de domicílio e alfabetismo

		<i>Situação de domicílio</i>			<i>TOTAIS</i>			<i>ALFABETIZADOS</i>			<i>ANALFABETOS</i>		
		<i>Totais</i>	<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>	<i>Totais</i>	<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>	<i>Totais</i>	<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>	<i>Totais</i>	<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>
<i>Brasil</i> <i>2000</i>	<i>Totais</i>	119.533.048	58.069.097	61.463.951	103.238.159	50.071.812	53.166.347	16.294.889	7.997.285	8.297.604			
	<i>Urbano</i>	98.841.430	47.087.917	51.753.513	88.710.748	42.495.582	46.215.166	10.130.682	4.592.335	5.538.347			
	<i>Rural</i>	20.691.618	10.981.180	9.710.438	14.527.411	7.576.230	6.951.181	6.164.207	3.404.950	2.759.257			
<i>Brasil</i> <i>1991</i>	<i>Totais</i>	95.837.043	46.683.696	49.153.347	76.603.804	37.417.109	39.186.695	19.233.239	9.266.587	9.966.652			
	<i>Urbano</i>	74.443.693	35.431.482	39.012.211	63.882.244	30.814.832	33.067.412	10.561.449	4.616.650	5.944.799			
	<i>Rural</i>	21.393.350	11.252.214	10.141.136	12.721.560	6.602.277	6.112.283	8.671.790	4.649.937	4.021.853			
<i>Brasil</i> <i>1980</i>	<i>Totais</i>	73.541.943	36.177.999	37.363.944	54.793.268	27.602.014	27.191.254	18.716.847	8.560.176	10.156.681			
	<i>Urbano</i>	51.982.109	24.936.811	27.045.298	43.216.381	21.385.912	21.830.469	8.743.376	3.540.018	5.203.358			
	<i>Rural</i>	21.559.834	11.241.188	10.318.646	11.576.887	6.216.102	5.360.785	9.973.471	5.020.158	4.953.313			
<i>S.Paulo</i> <i>2000</i>	<i>Totais</i>	27.288.622	13.195.542	14.093.080	25.478.004	12.446.740	13.031.264	1.810.618	748.802	1.061.816			
	<i>Urbano</i>	25.599.214	12.300.522	13.298.692	23.997.692	11.654.002	12.343.690	1.601.522	646.520	955.002			
	<i>Rural</i>	1.689.408	895.020	794.388	1.480.312	792.738	687.574	209.096	102.282	106.814			
<i>S.Paulo</i> <i>1991</i>	<i>Totais</i>	21.880.608	10.695.400	11.185.208	19.657.535	9.784.043	9.873.492	2.223.073	911.357	1.311.716			
	<i>Urbano</i>	20.408.956	9.904.486	10.504.470	18.489.153	9.139.520	9.349.633	1.919.803	764.966	1.154.837			
	<i>Rural</i>	1.471.652	790.914	680.738	1.168.382	644.523	523.859	303.270	146.391	156.879			
<i>S.Paulo</i> <i>1980</i>	<i>Totais</i>	16.786.077	8.343.484	8.442.593	14.438.273	7.431.831	7.006.442	2.339.023	906.919	1.432.104			
	<i>Urbano</i>	15.072.717	7.416.978	7.655.739	13.202.722	6.724.033	6.478.689	1.863.008	689.295	1.173.713			
	<i>Rural</i>	1.713.360	926.506	786.854	1.235.551	707.798	527.753	476.015	217.624	258.391			
<i>M.S.P.</i> <i>2000</i>	<i>Totais</i>	7.841.424	3.662.287	4.179.137	7.458.038	3.507.320	3.950.718	3.833.386	154.967	228.419			
	<i>Urbano</i>	7.433.034	3.464.235	3.968.799	7.083.098	3.324.826	3.758.272	349.936	139.409	210.527			
	<i>Rural</i>	408.390	198.052	210.338	374.940	182.494	192.446	33.450	15.558	17.892			
<i>M.S.P.</i> <i>1991</i>	<i>Totais</i>	6.888.403	3.262.881	3.625.522	6.370.135	*	*	518.268	*	*			
	<i>Urbano</i>	6.746.050	*	*	6.245.919	*	*	500.131	*	*			
	<i>Rural</i>	142.353	*	*	124.216	*	*	18.137	*	*			
<i>M.S.P.</i> <i>1980</i>	<i>Totais</i>	5.094.413	2.442.328	2.652.085	4.617.526	*	*	476.887	*	*			
	<i>Urbano</i>	5.047.028	*	*	4.580.142	*	*	466.886	*	*			
	<i>Rural</i>	47.385	*	*	37.384	*	*	10.001	*	*			

Fonte: IBGE: Censos Demográficos 1980, 1991 e 2000. * Dados não disponíveis pelo IBGE.



RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 2001

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

O IDH mede as realizações de um país em termos de esperança de vida, nível educacional e rendimento real ajustado

Ordem IDH	Ordem IDH	Ordem IDH
Desenvolvimento humano elevado	Desenvolvimento humano médio	Desenvolvimento humano baixo
1 Noruega	49 Trindade e Tobago	89 Tunísia
2 Austrália	50 Letónia	90 Irão
3 Canadá	51 México	91 Cabo Verde
4 Suécia	52 Panamá	92 Quirguistão
5 Bélgica	53 Bielorrússia	93 Guiana
6 Estados Unidos	54 Belize	94 África do Sul
7 Islândia	55 Federação Russa	95 El Salvador
8 Holanda	56 Malásia	96 Samoa Ocidental
9 Japão	57 Bulgária	97 Síria
10 Finlândia	58 Roménia	98 Moldávia
11 Suíça	59 Líbia	99 Usbequistão
12 Luxemburgo	60 Macedónia	100 Argélia
13 França	61 Venezuela	101 Vietname
14 Reino Unido	62 Colômbia	102 Indonésia
15 Dinamarca	63 Maurícias	103 Tajiquistão
16 Áustria	64 Suriname	104 Bolívia
17 Alemanha	65 Líbano	105 Egipto
18 Irlanda	66 Tailândia	106 Nicarágua
19 Nova Zelândia	67 Fidji	107 Honduras
20 Itália	68 Arábia Saudita	108 Guatemala
21 Espanha	69 Brasil	109 Gabão
22 Israel	70 Filipinas	110 Guiné Equatorial
23 Grécia	71 Omã	111 Namíbia
24 Hong Kong, China (RAE)	72 Arménia	112 Marrocos
25 Chipre	73 Peru	113 Suazilândia
26 Singapura	74 Ucrânia	114 Botswana
27 Coreia do Sul	75 Cazaquistão	115 Índia
28 Portugal	76 Geórgia	116 Mongólia
29 Eslovénia	77 Maldivas	117 Zimbábue
30 Malta	78 Jamaica	118 Mianmar
31 Barbados	79 Azerbaijão	119 Gana
32 Brunei	80 Paraguai	120 Lesoto
33 República Checa	81 Sri Lanka	121 Camboja
34 Argentina	82 Turquia	122 Papua-Nova Guiné
35 Eslováquia	83 Turquemenistão	123 Quênia
36 Hungria	84 Equador	124 Comores
37 Uruguai	85 Albânia	125 Camarões
38 Polónia	86 República Dominicana	126 Congo
39 Chile	87 China	
40 Barém	88 Jordânia	
41 Costa Rica		
42 Baamas		
43 Kuwait		
44 Estónia		
45 Emiratos Árabes Unidos		
46 Croácia		
47 Lituânia		
48 Catar		
		127 Paquistão
		128 Togo
		129 Nepal
		130 Butão
		131 Laos
		132 Bangladeche
		133 Iémen
		134 Haiti
		135 Madagáscar
		136 Nigéria
		137 Djibuti
		138 Sudão
		139 Mauritânia
		140 Tanzânia
		141 Uganda
		142 Congo, Rep. Dem.
		143 Zâmbia
		144 Costa do Marfim
		145 Senegal
		146 Angola
		147 Benim
		148 Eritreia
		149 Gâmbia
		150 Guiné
		151 Malawi
		152 Ruanda
		153 Mali
		154 Rep. Centro-Africana
		155 Chade
		156 Guiné-Bissau
		157 Moçambique
		158 Etiópia
		159 Burkina Faso
		160 Burúndi
		161 Níger
		162 Serra Leoa



RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 2000

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

O IDH mede as realizações de um país em termos de esperança de vida, nível educacional e renda real ajustada.

Classificação segundo o IDH

Alto desenvolvimento Humano

1	Canadá
2	Noruega
3	Estados Unidos
4	Austrália
5	Islândia
6	Suécia
7	Bélgica
8	Holanda
9	Japão
10	Reino Unido
11	Finlândia
12	França
13	Suíça
14	Alemanha
15	Dinamarca
16	Áustria
17	Luxemburgo
18	Irlanda
19	Itália
20	Nova Zelândia
21	Espanha
22	Chipre
23	Israel
24	Cingapura
25	Grécia
26	Hong Kong (China)
27	Malta
28	Portugal
29	Eslovênia
30	Barbados
31	Coréia do Sul
32	Brunei
33	Bahamas
34	República Checa
35	Argentina
36	Kuwait
37	Antígua e Barbuda
38	Chile
39	Uruguai
40	Eslováquia
41	Bahrain
42	Qatar
43	Hungria
44	Polônia
45	Emirados Árabes Unidos
46	Estônia

Médio Desenvolvimento Humano

47	São Cristóvão e Nevis	91	Equador
48	Costa Rica	92	Jordânia
49	Croácia	93	Armênia
50	Trinidade e Tobago	94	Albânia
		95	Samoa (Ocidental)
51	Dominica	96	Guiana
52	Lituânia	97	Iran
53	Seychelles	98	Quirguistão
54	Granada	99	China
55	México	100	Turquemenistão
56	Cuba	101	Tunísia
57	Bielorrússia	102	Moldávia
58	Belize	103	África do Sul
59	Panamá	104	El Salvador
60	Bulgária	105	Cabo Verde
61	Malásia	106	Uzbequistão
62	Federação Russa	107	Argélia
63	Letônia	108	Vietnã
64	Romênia	109	Indonésia
65	Venezuela	110	Tadjiquistão
66	Fiji	111	Síria
67	Suriname	112	Suazilândia
68	Colômbia	113	Honduras
69	Macedônia	114	Bolívia
70	Geórgia	115	Namíbia
71	Maurício	116	Nicarágua
72	Líbia	117	Mongólia
73	Cazaquistão	118	Vanuatu
74	Brasil	119	Egito
75	Arábia Saudita	120	Guatemala
76	Tailândia	121	Ilhas Salomão
77	Filipinas	122	Botsuana
78	Ucrânia	123	Gabão
79	São Vicente e Granadinas	124	Marrocos
80	Peru	125	Mianmar
81	Paraguai	126	Iraque
82	Líbano	127	Lesoto
83	Jamaica	128	Índia
84	Sri Lanka	129	Gana
85	Turquia	130	Zimbábue
86	Oman	131	Guiné Equatorial
87	República Dominicana	132	São Tomé e Príncipe
88	Santa Lúcia	133	Papua Nova Guiné
89	Maldivas	134	Camarões
90	Azerbaijão	135	Paquistão
		136	Camboja
		137	Comoros
		138	Quênia
		139	Congo

Baixo Desenvolvimento Humano

140	Laos
141	Madagascar
142	Butão
143	Sudão
144	Nepal
145	Togo
146	Bangladesh
147	Mauritânia
148	Iêmen
149	Djibouti
150	Haiti
151	Nigéria
152	Congo, Rep. Dem.
153	Zâmbia
154	Costa do Marfim
155	Senegal
156	Tanzânia
157	Benin
158	Uganda
159	Eritreia
160	Angola
161	Gâmbia
162	Guiné
163	Malawi
164	Ruanda
165	Mali
166	Rep. Centro-Africana
167	Chade
168	Moçambique
169	Guiné-Bissau
170	Burundi
171	Etiópia
172	Burkina Faso
173	Níger
174	Serra Leoa

ANEXO 5

THOT



Thot na sua
forma típica
de ser
humano.

Thot é um dos deuses da rica mitologia egípcia. Suas atribuições são muitas, entre as principais estão: ser Senhor dos Livros, inventor da escrita, escriba dos deuses, criador da fala e possuidor do conhecimento da língua divina. É, também, o patrono dos escribas.

É o tabelião das almas, aquele que anota tudo o que se passa durante o julgamento dos mortos: questiona-os antes de gravar o resultado do peso de seus corações. Desempenha esta função devido ao conhecimento da escrita e por ter a capacidade de discernir sobre o que está certo ou em equilíbrio.

Thot é representado, freqüentemente, como um homem com a cabeça de uma íbis, a ave sagrada, segurando uma pena de escrita e paleta, usando uma crescente lunar em sua cabeça. Pode, também, ser representado completamente como uma íbis ou um babuíno com cabeça de cão.

Os gregos o imaginavam como sendo originário de todo o conhecimento e sabedoria, atribuindo-lhe as invenções da astronomia, da astrologia, da matemática, da geometria, da medicina e das letras do alfabeto, de onde surgiram a leitura e a escrita.

Fontes:

SPENCE, L. (1996) *Mitologia Egípcia*. Lisboa: Editorial Estampa/Círculo de Leitores.

www.terravista.pt/meco/5265/thot.htm