

# CULTURA ESCRITA NO BRASIL: modos e condições de inserção

Antônio Augusto Gomes Batista  
e Vera Masagão Ribeiro

**Resumo** – *Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção*. Este artigo realiza uma análise exploratória da distribuição do acesso à cultura escrita no Brasil, bem como de seus principais condicionantes. Para isso, examina dados de investigação em grande escala construídos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Os resultados da análise mostram que, no caso brasileiro, a maior parte da população tende a concentrar-se nos níveis mais elementares de alfabetismo e que uma menor ou maior *duração da escolarização* parece ser um dos principais fatores que regulam essa distribuição do acesso à cultura escrita. Apesar disso, os resultados evidenciam, ainda, que, na sociedade brasileira, encontram-se fortes limitações ao poder equalizador da duração da escolarização sobre o acesso a níveis mais altos de alfabetismo.

**Palavras-chave:** *letramento, alfabetismo, escolarização, medição, avaliação.*

**ABSTRACT** – *Literacy in Brazil: access and conditioning factors*. This article discusses an exploratory analysis of the distribution of access to written culture in Brazil, as well as its main conditioning factors. It examines large-scale research data constructed by the National Indicator of Functional Literacy (INAF). The analysis results show that in the Brazilian case most of the population tends to concentrate in the most elementary levels of literacy and that a longer or shorter *length of schooling* seems to be one of the main factors that regulate the distribution of access to the written culture.

**Keywords:** *Lliteracy, schooling, assessment.*

Sabemos que, historicamente, o acesso à cultura escrita, no Brasil, está marcado pela clivagem entre alfabetizados e analfabetos, entre aqueles que têm e aqueles que não têm acesso à cultura escrita. Sabemos também que, progressivamente, essa clivagem vem diminuindo, ainda que muito lentamente: na década de 1960, invertemos, pela primeira vez, a maior proporção de analfabetos em relação à de alfabetizados; na de 1980, também pela primeira vez, o número absoluto de analfabetos passou a diminuir; no Censo de 2000, o percentual de alfabetizados alcançou, finalmente, os mesmos níveis de analfabetos de que partimos ao fazer o primeiro Censo, em 1872<sup>1</sup>. No quadro dessa diminuição geral do analfabetismo no País, a grande clivagem entre analfabetos e alfabetizados – embora persistente – parece, aos poucos, deslocar-se e diluir-se: as diferenças entre os que sabem e os que não sabem, ao que tudo indica, traduzem-se e se reduplicam nas diferenças entre aqueles que sabem mais e aqueles que sabem menos, entre aqueles que têm maior e aqueles que têm menor inserção na cultura escrita.

No quadro desses deslocamentos, como se distribui, pela população, a inserção daqueles que têm, de algum modo, acesso à língua escrita? Como, em outros termos, são construídos diferentes modos de inserção e de participação na cultura escrita? Em torno de que condições sociais se organiza essa desigual distribuição?

Reunir elementos para responder a essas perguntas é o objetivo do artigo. Ele pretende explorar os principais traços da distribuição do letramento no Brasil, bem como levantar hipóteses interpretativas, a fim de subsidiar o desenvolvimento de pesquisas posteriores.

Tais objetivos se inserem no quadro de uma pesquisa mais ampla sobre modos de inserção e de participação na cultura escrita no Brasil e sobre os problemas relacionados a sua investigação, desenvolvida por meio de dois grandes conjuntos de estudos: em primeiro lugar, pela exploração dos dados de natureza estatística, produzidos pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)<sup>2</sup>; em segundo lugar, por meio de estudos de caso que buscam tornar mais complexa a compreensão de regularidades (mas também de irregularidades) apreendidas por meio do primeiro grupo de investigações<sup>3</sup>. Esses estudos já apresentaram um conjunto de resultados (ver, por exemplo, Ribeiro *et al.* 2002 e Ribeiro, 2003). Busca-se, aqui, reuni-los numa síntese.

## **O INAF: limites e possibilidades**

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) é a única iniciativa de medição do alfabetismo ou do letramento da população adulta, em nível nacional, existente no Brasil. Seu objetivo é oferecer à sociedade informações qualificadas para fomentar a pesquisa, para alimentar o debate público e para subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura<sup>4</sup>.

O INAF busca:

a) mensurar o domínio de *habilidades* de leitura, escrita e cálculo numérico da população e; b) reunir dados a respeito das *práticas* de leitura, escrita e cálculo numérico da população, assim como dos *juízos e crenças* sobre essas habilidades e práticas.

A ambição do INAF é monitorar a *evolução* dos indicadores de letramento da população. É realizado, por isso, anualmente, alternando-se, a cada edição, a medição de áreas específicas: em 2001 e 2003, abordaram-se a leitura e a escrita; em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas e seus usos<sup>5</sup>. A pesquisa é realizada por meio de entrevistas individuais domiciliares, em amostras de duas mil pessoas, representativas da população brasileira de 15 a 64 anos. O intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima é de 2,2 pontos percentuais – para mais ou para menos sobre os resultados encontrados no total da amostra. Neste artigo, além desses resultados totais, são analisadas diferenças entre subgrupos populacionais, cuja representação amostral amplia as margens de erro estimadas. Nesses casos, a análise assume um caráter *exploratório*, com vistas ao estabelecimento de relações com outros estudos da área, à criação de condições para tratamentos estatísticos mais sofisticados e ao levantamento de novas hipóteses de pesquisa.

As entrevistas individuais domiciliares, por meio das quais se coletam os dados, são realizadas com base em dois instrumentos: um teste e um questionário. A seguir, descrevem-se as características principais dos instrumentos utilizados nas edições de 2001 e 2003 do INAF, que focalizaram o domínio e o uso da língua escrita.

Para apreensão das habilidades de leitura e escrita, construiu-se o teste, composto de uma revista (com um conjunto de textos a serem explorados e manipulados pelo entrevistado) e de um protocolo (com perguntas sobre os textos, a serem feitas oralmente pelo entrevistador, seguidas por outras que o próprio entrevistado deveria ler e responder por escrito).

Na elaboração do teste, partiu-se da construção de uma matriz baseada na reconstituição de diferentes *contextos* de uso da língua escrita. Inicialmente, definiram-se esferas (tanto públicas como privadas) da experiência humana e produção discursiva (doméstica, do trabalho, do lazer e do consumo cultural, da participação cidadã, da educação e da religião)<sup>6</sup>. Elencaram-se, em seguida, suportes de textos e gêneros do discurso relacionados a essas esferas, bem como objetivos ou finalidades com base nos quais, em geral, textos são lidos ou produzidos nessas esferas (distrair, informar, registrar, controlar, por exemplo). Finalmente, deduziram-se desses contextos habilidades de leitura e escrita neles envolvidas, como, por exemplo, localizar o material escrito em que uma informação desejada pode ser encontrada, identificar essa informação no texto determinado, mobilizar dados necessários à redação de um texto, ou identificar o destinatário de um texto e suas necessidades de informação sobre o tema tratado. Dadas, entretanto, as limitações impostas pela situação de testagem, os instrumentos não permitiram a exploração do universo das habilidades, contextos e

esferas inicialmente elencados, mas aqueles mais usuais; além disso, representam com maior pertinência capacidades de leitura, em detrimento das de escrita, apreendidas de modo mais restrito e de maneira predominantemente indireta.

O segundo tipo de instrumento de coleta de dados utilizado – o questionário – tem por objetivo caracterizar as propriedades sociodemográficas, culturais e econômicas dos sujeitos da amostra<sup>7</sup>, e realizar um levantamento extenso de dados sobre suas práticas de leitura e escrita, assim como de seus julgamentos sobre o domínio de habilidades e práticas. Focalizam tanto o uso de quatro principais suportes da escrita e o acesso a eles – livros, revistas, jornais e computadores –, quanto, de acordo com a esfera discursiva selecionada, o uso de gêneros de textos diversificados e seu acesso, por posse ou empréstimo, por exemplo.

Os dados obtidos por meio do teste foram submetidos a um tratamento pelo qual se estratificaram níveis de domínio de habilidades de *leitura* (como se viu acima, são restritas as possibilidades de apreensão de capacidades de uso da escrita). Analisaram-se as características dos itens que foram realizados com sucesso por pessoas com diferentes desempenhos, tendo em vista o escore total. Com base nessa análise, caracterizaram-se níveis de habilidade de acordo com faixas de desempenho. As tarefas que servem para caracterizar um determinado nível de habilidade são aquelas realizadas corretamente por pelo menos 75% das pessoas naquela faixa de escore total. Sujeitos que não respondem corretamente a pelo menos dois itens são classificados como analfabetos, isto é, como indivíduos que não demonstram ter desenvolvido as habilidades elementares de leitura e escrita necessárias (sobretudo aquelas relacionadas à “codificação” e “decodificação” de palavras) para um uso autônomo da língua escrita. A estratificação<sup>8</sup> obtida por meio desse tratamento é a seguinte:

#### QUADRO: Descrição dos níveis de alfabetismo

Estratos	Leitura
<b>Analfabetismo</b>	O indivíduo não domina as habilidades medidas.
<b>Nível 1</b>	O indivíduo localiza uma informação simples em enunciados de uma só frase, um anúncio ou chamada de capa de revista, por exemplo.
<b>Nível 2</b>	O indivíduo manifesta capacidade de localizar uma informação em textos curtos ou médios (com menor frequência), mesmo que seja necessário realizar inferências simples.
<b>Nível 3</b>	O indivíduo manifesta capacidade de localizar mais de um item de informação em textos mais longos, comparar informação contida em diferentes textos, estabelecer relações entre as informações (causa/efeito, regra geral/caso, opinião/fonte), ater-se à informação textual quando contrária ao senso comum.

Estabelecidos os níveis de alfabetismo, o tratamento inicial recebido pelo conjunto de dados consistiu no cruzamento desses níveis com variáveis sociodemográficas, culturais e econômicas e, por sua vez, desse conjunto de variáveis com dados sobre práticas de leitura e escrita, bem como sobre os julgamentos dos indivíduos a respeito de suas práticas e habilidades.

Para a análise dos dados, dispõe-se, portanto, de dois grupos de *indicadores* de letramento da população. Em primeiro lugar, de evidências de capacidades de leitura, organizadas em torno dos níveis de alfabetismo apreendidos. Em segundo lugar, dispõe-se de um conjunto de dados constituídos pelas declarações dos sujeitos da pesquisa a respeito de suas práticas de leitura e de escrita, assim como a respeito do modo pelo qual vêem a língua escrita e avaliam suas capacidades e usos. Embora, neste artigo, seja utilizado, de modo central, o primeiro grupo de indicadores, recorre-se, de maneira secundária e auxiliar, ao segundo grupo de indicadores.

Certamente, ambos apresentam limitações para a apreensão de um fenômeno de natureza complexa como o letramento, e essas limitações devem ser levadas em conta na interpretação dos dados. As habilidades avaliadas, primeiramente, representam apenas parcialmente o conjunto de procedimentos e capacidades que os leitores utilizam nas diferentes práticas de que participam. São apreendidas, além disso, num contexto que não reproduz todos os condicionantes sociais e discursivos dos contextos de uso da escrita que pretende representar e que, ao interpor, entre o leitor e textos, um conjunto de perguntas e a presença de um entrevistador, constitui uma nova situação discursiva particular, aquela de um teste. As práticas de leitura e escrita, por sua vez, são apreendidas por meio de evidências indiretas – as declarações dos sujeitos sobre tais práticas. As declarações supõem, na maior parte das vezes, um esforço de rememoração pouco natural para os sujeitos, uma vez que são levados a determinar e quantificar materiais ou eventos submersos em práticas rotineiras, que não supõem, necessariamente, a atenção a esses aspectos, nem, muito menos, sua retenção<sup>9</sup>. Por último, essas declarações têm por objeto práticas culturais hierarquizadas em termos de sua legitimidade, o que faz pesar sobre os sujeitos um efeito de censura – resultando na subestimação de práticas e disposições tidas como ilegítimas ou, ao contrário, na superestimação daquelas consideradas mais desejáveis ou apropriadas<sup>10</sup>.

Apesar disso, deve-se ter em mente que a consciência dessas limitações se expressou, na elaboração e utilização dos instrumentos, num conjunto de precauções de natureza metodológica. As habilidades de leitura apreendidas foram determinadas com base em tarefas contextualizadas, organizadas em torno de um suporte de efetiva circulação social – uma revista e não um conjunto de folhas de teste –, que apresentava ao leitor gêneros textuais de uso corrente e apropriados ao suporte, como anúncios, notícias, reportagem, carta, cupom de promoção, dentre outros. Se, evidentemente, essas precauções não instauram uma efetiva situação de uso da língua escrita, elas atenuam, em certa medida, a

artificialidade da situação de teste. Em sua realização, além disso, buscou-se controlar o efeito que a familiaridade com enunciados ou questões de testes exerce sobre os sujeitos. Em nenhuma parte do instrumento foram utilizadas questões fechadas, com respostas de múltipla escolha. As tarefas mais simples e construídas especialmente para apreender habilidades de sujeitos menos escolarizados (e, portanto, menos familiarizados com esses gêneros de texto) eram apresentadas oralmente pelo entrevistador e respondidas, também oralmente, pelo entrevistado. A partir das tarefas de dificuldade média, o sujeito escrevia, ele mesmo, suas respostas (que não envolviam a redação de sentenças, mas apenas de uma ou mais palavras) e, somente no final do teste (em que se apresentavam as tarefas mais complexas), lia os enunciados e redigia as respostas.

Tendo em vista o efeito de censura decorrente do maior ou menor grau de legitimidade de práticas de leitura, o questionário somente apresentava as perguntas relativas ao valor da leitura para o sujeitos, bem como às práticas de maior prestígio, como a leitura de jornais, revistas e, sobretudo, de livros, cabe registrar que o questionário também faz um extenso levantamento de práticas “ordinárias” ou “cotidianas”<sup>11</sup> de leitura e escrita, relacionadas à esfera da vida doméstica e de sua organização cotidiana, como fazer listas de compras, utilizar extratos bancários, contas e catálogo telefônico, controlar despesas familiares, por meio da escrita, dentre outras. Antes, portanto, de fazer suas declarações relativas a práticas de leitura de prestígio, os sujeitos tiveram a oportunidade de tornar visível para si mesmos uma familiaridade com materiais escritos, o que pôde, em certa medida, atenuar o efeito de censura no tratamento de usos legítimos da língua escrita. Por fim, procurou-se sempre utilizar perguntas em forma neutra, de modo a atenuar o efeito de busca da resposta esperada ou legítima na própria formulação da pergunta. Ao entrevistado perguntava-se, por exemplo, “o Senhor gosta ou não gosta de ler”, “costuma ou não costuma ler jornal”, etc.

Ao lado da consciência das limitações dos instrumentos do INAF, é importante que o leitor também tenha em mente, na interpretação dos dados obtidos, que, ao tomar como objeto de descrição e análise a distribuição do acesso à cultura escrita, os autores não pretendem *classificar* a população estudada tendo em vista seu maior ou menor acesso à língua escrita, e, por meio dessa classificação, *instituir* divisões entre os letrados e os iletrados, entre os que sabem mais e os que sabem menos, entre os leitores e os não leitores, de modo a hierarquizar, com base num ponto de vista “grafocêntrico”, esses grupos ou classes (cf., por exemplo, Kleiman, 2003). Ao contrário, considerando que, em escala societária, o domínio da escrita é, como a posse de outros bens, um dos fenômenos sociais que *instituem* essas divisões e diferenças, um dos fenômenos que *distinguem* grupos e hierarquias entre eles<sup>12</sup>, o que os autores pretendem é apreender, justamente, o modo pelo qual a sociedade brasileira desigualmente distribui o acesso à cultura escrita e, por meio dessa desigual distribuição, possibilita a uns e a outros maior ou menor acesso a bens e processos econômicos, sociais e culturais (dentre eles, uma maior ou menor possibilidade

de afirmação ou de “perda identitária”<sup>13</sup>. As “classes” ou “categorias” que aqui serão utilizadas (como “negros”, “mulheres” ou “evangélicos”), além disso, designam, como defende Pierre Bourdieu (1994), sob um ponto de vista teórico e, portanto, abstrato, um conjunto de “propriedades determinantes” que, em oposição a outras, permitem *explicar e compreender* os fenômenos sociais em estudo<sup>14</sup>. De modo algum podem ser tomadas com base num modo de pensamento “substancialista”,

*(...) qui est celui du sens commun – et du racisme – et qui porte à traiter les activités ou les préférences propres à certains individus ou certains groupes d’une certaine société à un certain moment comme des propriétés substantielles, inscrites une fois pour toutes dans une sorte d’essence biologique ou – ce qui ne vaut pas mieux – culturelle [...] (Bourdieu, 1994, p.18 – ênfase do autor)<sup>15</sup>.*

### Uma desigual distribuição do acesso à escrita

Os resultados dos testes aplicados em 2001 e 2003 mostraram uma distribuição relativamente semelhante e estável dos níveis de alfabetismo da população brasileira (Tabela 1).

De acordo com esses dados, a maioria da população (mais de um terço) encontra-se no nível 2 de alfabetismo, que representa um domínio *básico* das habilidades de leitura: com grande frequência, os sujeitos desse grupo conseguem localizar informações explícitas em textos curtos ou médios, mas apresentam dificuldades para fazê-lo quando se trata de um número maior de informações, quando essas informações são de natureza implícita (e demandam inferências de natureza mais complexa) e quando são apresentadas em textos de maior extensão. O segundo maior grupo é o que corresponde ao nível 1 (representado por pouco menos de um terço da amostra), em que se concentram os sujeitos que demonstram no teste um domínio de *rudimentos* da escrita, em sua maior parte identificados à codificação e decodificação de palavras, bem como à compreensão de sentenças e partes de textos. As menores concentrações da população estão distribuídas entre os grupos constituídos pelos que atingem o nível 3 de alfabetismo e pelos analfabetos. A proporção daqueles que atingem o nível 3, que representa um domínio *pleno* das habilidades testadas, corresponde a cerca de um quarto da população; já a proporção daqueles que se encontram na condição de analfabetismo é constituída por cerca de um décimo da população considerada<sup>16</sup>.

As ligeiras diferenças verificadas entre 2001 e 2003 estão dentro da margem de erro do estudo. Serão necessários mais levantamentos para verificar se as evoluções observadas – em especial a maior concentração que se identifica, em 2003, no nível 2 – confirmam-se como tendências ou apenas como flutuações no interior da margem de erro.

**Tabela 1**  
**Distribuição dos níveis de alfabetismo na população brasileira**  
**de 15 a 64 anos**

Níveis\ Ano	2001	2003
Analfabetismo	9%	8%
Alfabetismo Nível 1	31%	30%
Alfabetismo Nível 2	34%	37%
Alfabetismo Nível 3	26%	25%

Fonte: INAF 2001 e INAF 2003

Em síntese, os dados mostram que menos de três brasileiros em cada 10 alcançam o nível mais alto e pleno de alfabetismo; a maior parte da população se concentra, assim, nos dois primeiros níveis (1 e 2).

O relacionamento desses resultados com variáveis sociodemográficas evidencia que as desigualdades na distribuição do acesso à língua escrita correspondem, em linhas gerais, a desigualdades no acesso a outros recursos e benefícios econômicos, sociais e culturais, organizando-se, portanto, em torno de um “efeito Mateus”, de acordo com o qual quanto maiores os recursos de um indivíduo ou grupo social, maiores as probabilidades de torná-los rentáveis e passíveis de acumulação<sup>17</sup>.

Nas áreas geográficas e nos subgrupos populacionais em que a renda – assim como a disponibilidade de bens e serviços – é maior, também é maior a proporção de indivíduos que atingem os níveis mais avançados de domínio das habilidades de alfabetismo. Os resultados obtidos em 2003<sup>18</sup> mostram que o percentual dos que atingem o nível 3 de alfabetismo é mais acentuado nas Unidades da Federação (UF) com maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 27% no grupo de UF com IDH mais alto, 25% nos estados com IDH médio e 21% nas UF com IDH mais baixo<sup>19</sup>. Os resultados mostram, também, que, nos municípios com mais de 100 mil habitantes, 31% atingem o nível 3, contra 16% nos municípios com até 20 mil pessoas; do mesmo modo, em meios urbanos, é de 28% a concentração daqueles que atingem o nível 3, contra 13% em meios rurais.

As gerações que tiveram maior acesso à escolarização são também aquelas que mais têm acesso à cultura escrita: entre os jovens de 15 a 25 anos, os que alcançam o nível 3 de alfabetismo perfazem 39%, contra apenas 10% entre os que têm de 50 a 64 anos de idade<sup>20</sup>. Também a maior escolaridade do pai favorece o desempenho dos filhos no teste: tendem a apresentar maiores concentrações no nível 1 (43%) aqueles cujos pais não possuíam escolaridade; no nível 2 (40%), aqueles cujos pais estudaram da 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental e, no nível 3 (46%), aqueles cujos pais tiveram uma escolaridade superior ou igual à 4ª série<sup>21</sup>. Essas desigualdades são do mesmo modo acentuadas tendo em

vista as desigualdades construídas com base em relações raciais: 30% daqueles que se declaram brancos atingem o maior nível de habilidades, contra 21% dos que se declaram negros ou pardos. Por fim, essas desigualdades são ainda mais acentuadas na comparação entre indivíduos de famílias com maior ou menor poder aquisitivo: entre as pessoas pertencentes às classes A e B, segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil<sup>22</sup>, 56% atingem o nível 3, contra 31% na classe C e 13% nas classes D e E. As desigualdades de acesso à língua escrita tendem a reproduzir, desse modo, os mesmos padrões brasileiros das desigualdades de acesso a outros benefícios econômicos, sociais e culturais.

No interior desse quadro geral, porém, quatro fenômenos merecem atenção. Primeiramente, como as práticas de leitura e de escrita são, dentre as práticas culturais, aquelas mais dependentes da escola, o acesso à escolarização mais longa – sobretudo à educação básica, como se verá – constitui um importante fator na diminuição das desigualdades no acesso à escrita<sup>23</sup>. Em segundo lugar, esse efeito equalizador de uma maior escolaridade, entretanto, parece se mostrar mais limitado quando se exerce sobre famílias menos escolarizadas, sobre grupos com menor poder aquisitivo e sobre negros: mesmo que, por exemplo, uma maior escolaridade aumente os níveis de alfabetismo da população negra, isso não é suficiente para apagar as distâncias que a separam da população branca. Em terceiro lugar, ao que tudo indica, o efeito positivo da escolarização pode resultar, tendo em vista as relações de gênero, de uma possibilidade maior de tornar rentável a escolarização para domínio da cultura escrita: o “efeito Mateus” que organiza, em linhas gerais, a distribuição dos níveis de alfabetismo parece não se manifestar em relação às mulheres; embora estas tenham, em geral, menor acesso aos benefícios econômicos e simbólicos da escolarização, tendem – como se vem detectando, no Brasil e internacionalmente<sup>24</sup>, nas últimas décadas – a alcançar níveis mais altos de escolarização que os homens e parecem ser mais capazes de tornar rentáveis os efeitos dessa escolarização sobre o domínio da língua escrita. Por fim, ao que parece, independentemente da escolarização, a religião tende a constituir uma condição, cuja importância merece ser melhor dimensionada, relacionada ao acesso a níveis mais avançados de alfabetismo.

Examinar mais detidamente esses quatro fenômenos relacionados aos efeitos da escola sobre a inserção na cultura escrita será o objetivo da próxima seção.

## **Cultura escrita, duração e variação da experiência escolar**

Dentre os recursos sociais desigualmente distribuídos, a escolarização tem especial interesse para o estudo da difusão do alfabetismo. Pesquisas internacionais que empregam modelos multivariados para determinar o valor explicativo de fatores sociodemográficos nos níveis de alfabetismo da população adulta mostram sistematicamente que o nível de escolaridade é a variável com maior poder explicativo<sup>25</sup>. O mesmo se verificou em estudo dos níveis de alfabetismo

junto à população paulistana adulta<sup>26</sup>. Os resultados do INAF, por sua vez, também evidenciam os efeitos da desigualdade educacional nos níveis de alfabetismo da população. É o que se analisará em seguida.

### 1. Cultura escrita e duração da experiência escolar

Segundo os resultados de 2003, o nível 3 de alfabetismo só é majoritário entre pessoas com pelo menos a educação básica completa. A Tabela 2 mostra que, dentre as pessoas que não frequentaram ou não completaram nenhuma série escolar, 80% são analfabetos e 20% têm um nível rudimentar de habilidade de leitura, de acordo com o teste<sup>27</sup>. Entre as pessoas com um a três anos de estudo, chama a atenção o fato de que 32% se encontram ainda na condição de analfabetismo absoluto, ao lado dos 51% que só atingem o nível 1<sup>28</sup>. Na população com quatro a sete anos de estudo, verifica-se uma concentração ainda grande no nível 1, quase a mesma relativa ao nível 2. Só entre pessoas com pelo menos oito anos de estudo passa-se a obter uma concentração de mais de 80% no nível básico e pleno de alfabetismo, sendo que o nível pleno só é majoritário entre pessoas com pelo menos o ensino médio completo<sup>29</sup>.

**Tabela 2**  
**Distribuição dos níveis de alfabetismo na população brasileira de 15 a 64 anos, segundo os anos de estudo\* (2003)**

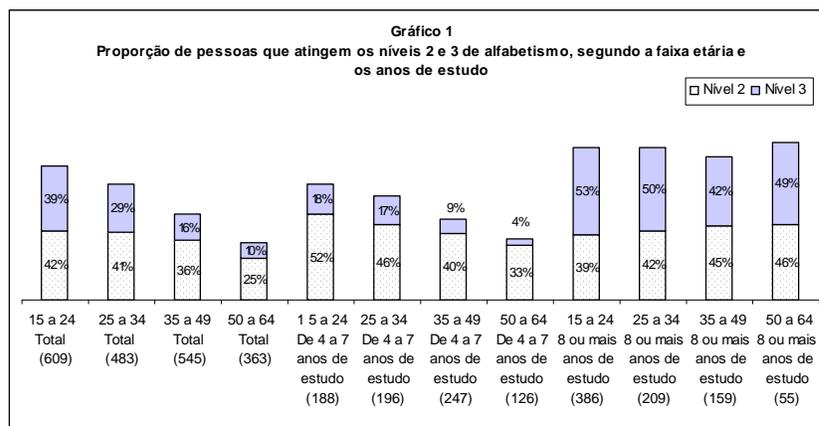
	Nenhum	1 a 3	4 a 7	8 a 10	11 ou mais
Analfabetismo	80%	32%	2%	-	-
Alfabetismo Nível 1	20%	51%	42%	14%	4%
Alfabetismo Nível 2	-	16%	43%	46%	37%
Alfabetismo Nível 3	-	1%	12%	40%	59%
BASE	91	343	757	410	399

\*Os anos de estudo referem-se à última série concluída, assim, pessoas com 8 anos de estudo têm o correspondente ao Ensino Fundamental completo e as com 11 anos de estudo ao Ensino Médio completo. Fonte: INAF 2003.

À medida que controlamos a escolaridade, ou seja, comparamos grupos com níveis de escolaridade semelhante, as diferenças entre áreas geográficas e subgrupos sociais – apontadas anteriormente – se atenuam ou desaparecem. No conjunto da amostra, a proporção de pessoas com nível 3 é de 28% na zona urbana e de 13% em meios rurais; considerando apenas a população com quatro a sete anos de estudo, a diferença cai para 12% contra 13%; considerando, por fim, a população com oito a dez anos de estudo, os habitantes de meios urbanos e rurais passam a demonstrar um nível equivalente de alfabetismo (de 41%). O mesmo ocorre com Unidades da Federação com IDH diferenciado: tomando

apenas a população com oito a dez anos de estudo, o percentual dos que atingem o nível 3 se situa em torno de 40%, seja qual for o IDH. As diferenças apreendidas, além disso, tendo em vista as populações de municípios com portes distintos, tendem a desaparecer ao serem também controladas pela escolaridade.

Com relação às diferenças entre grupos etários, é importante levar em conta que, como já se indicou, uma vez que a expansão da educação básica é um fenômeno recente em nosso país, os jovens têm em geral um nível de escolaridade mais alto que as demais gerações. É também preciso considerar que, para os mais jovens, a experiência escolar é mais recente. O Gráfico 1 (página seguinte) ilustra relações sugestivas quanto ao impacto da escolarização nas distintas gerações. Nas quatro primeiras colunas, referentes ao conjunto da amostra, é clara a vantagem dos mais jovens, cuja escolaridade também é maior<sup>30</sup>. Nas quatro colunas centrais, que mostram o desempenho da população com escolaridade mais baixa (de quatro a sete anos de estudo), verifica-se ainda o mesmo padrão, possivelmente graças à proximidade da experiência escolar dos mais jovens. Já nas colunas da direita, onde está representado o desempenho das pessoas com mais escolaridade, as diferenças são muito menores e não lineares. As reduzidas bases de cálculo não favorecem afirmações conclusivas, mas os dados sugerem a hipótese de que, a partir de um certo patamar de escolaridade – oito anos de estudo, nesse caso – as habilidades de alfabetismo se consolidam de modo a viabilizar sua manutenção e desenvolvimento ao longo da vida. Também não se pode perder de vista que, como as próprias bases de cálculo indicam, os que tinham acesso a uma escolaridade de oito anos há 30 ou 40 anos constituíam um grupo muito mais seletivo do que os que se escolarizaram nas duas últimas décadas.



Obs: Os números entre parênteses indicam a quantidade de pessoas da amostra em cada categoria, portanto, a base sobre a qual se calculam os percentuais.

Em síntese, tudo indica que uma escolarização mais longa (sobretudo maior que oito anos de estudo) seja uma importante condição para o acesso à cultura escrita, contribuindo para a redução das desigualdades que tendem a construir um desigual acesso a níveis mais altos de alfabetismo.

Apesar disso, observa-se que a relação positiva entre escolaridade e nível de alfabetismo tende a se mostrar limitada se se levam em conta outros elementos. Com efeito, como argumenta Magda Soares (2003),

*(...) é preciso analisar o avesso dos dados, pois não são desprezíveis os números que indicam a negação de uma relação entre letramento e escolarização: surpreende que 42% dos que completaram o Ensino Médio e não completaram o Ensino Superior, ou seja, dos que tem onze a catorze anos de escolaridade, não tenham atingido o nível 3 de alfabetismo, e ainda que 22% dos que têm curso superior completo estejam nos níveis 1 e 2 (p. 99)<sup>31</sup>.*

Em torno de que fenômenos sociais se constroem, na sociedade brasileira, esses fortes limites ao papel da duração da escolarização sobre a inserção na cultura escrita? Para responder a essa pergunta, Magda Soares (2003) formula três hipóteses principais. A primeira delas refere-se a uma possibilidade de “ocorrência de um retorno ou reversão a níveis de habilidades inferiores àqueles atingidos por via do processo de escolarização, em decorrência de pouco ou nenhum uso da leitura e da escrita fora da escola, seja por falta de oportunidades, seja por falta de interesse” (p. 99). A segunda hipótese é a de que pelo fato de um longo período de tempo poder “estar interposto entre a época em que ocorreu a escolarização e o momento da avaliação das habilidades de leitura e escrita” (p. 99) pelo INAF, um indivíduo pode ter mostrado um desempenho insuficiente por “estar afastado por muitos anos da situação ‘teste’” (p. 99), pela “estranheza diante dessa situação” (p. 99-100) ou pela possibilidade de as habilidades medidas pelo teste não serem “mais aquelas desenvolvidas pela escola à época em que o indivíduo a freqüentou” (p. 100). Por fim, a terceira hipótese – que a autora desenvolve detidamente em seu trabalho – é a de que o reduzido efeito da duração da escolarização sobre uma parcela importante da população se deveria a “um possível distanciamento entre o *letramento escolar* – as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas na e pela escola – e o *letramento social* – as habilidades demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade” (p.100 – ênfase da autora).

Os pressupostos dessa última hipótese são três. Primeiramente, a autora assume que o letramento é um fenômeno situado, dependente dos contextos de uso e de aquisição da escrita, o que leva a postular a existência de *letramentos* e não de um letramento universal e abstrato. Em segundo lugar, com base em estudos sobre o processo de construção dos saberes escolares<sup>32</sup>, a autora considera que o contexto escolar e as necessidades peculiares desse contexto constroem, com base nos usos da língua escrita em sociedade – o *letramento social*

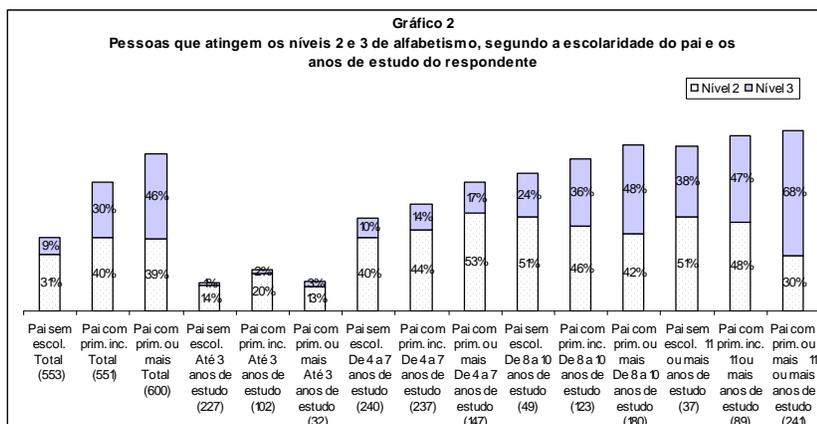
–, um tipo específico de letramento, a que denomina *letramento escolar*. Por fim, a autora assume que letramento social e letramento escolar, “embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos” (p. 111).

Argumentando que, diferentemente de outras avaliações de níveis de alfabetismo ou de leitura, que medem o letramento escolar, o INAF apreende, pelas características descritas na primeira parte deste artigo, um letramento social, a autora conclui que, por serem parte de processos sociais mais amplos, “experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar” (p. 111). Em síntese, apesar das diferenças entre o que se ensina na escola e o que se demanda em outras esferas do mundo social, quanto maior a escolarização, maior seu peso na construção de níveis de letramento social. Assim, paradoxalmente, a autora termina por chegar a uma conclusão que *nega* sua hipótese de partida: os limites da duração da escolarização sobre o desenvolvimento de habilidades de uso da língua escrita não podem ser explicados pela distância entre o letramento que se vivencia na escola e o letramento social, medido pelo INAF.

A hipótese feita por Magda Soares é, portanto, insuficiente para auxiliar a compreender as razões pelas quais o efeito equalizador da extensão da escolaridade não se manifesta para expressivas parcelas escolarizadas da população brasileira; que esse efeito – como já se indicou mais acima de modo sucinto – não anule as diferenças determinadas pela duração da escolaridade do pai, não anule as diferenças de classe, não anule as diferenças construídas em torno de relações raciais. Buscar compreender esses limites da duração da escolarização será o objetivo da próxima seção.

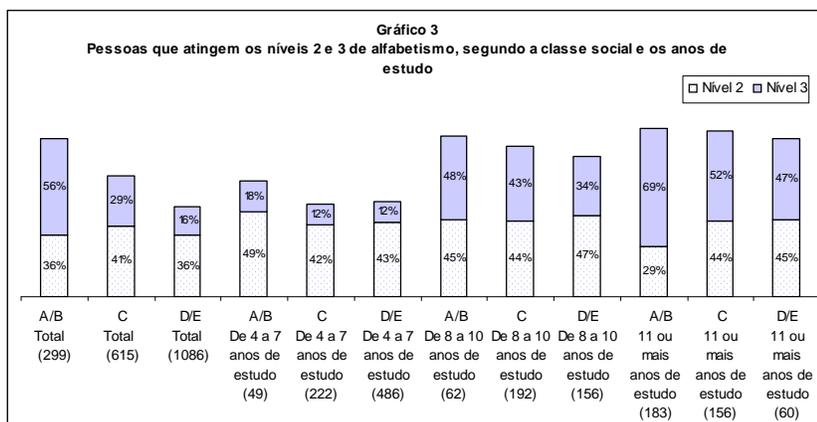
## **2. Cultura escrita e *variação* da experiência escolar**

Tendo em vista as diferenças determinadas pela duração da experiência escolar do pai (Gráfico 2), deve-se observar, antes de tudo, que os dados evidenciam um acentuado incremento da escolarização dos respondentes em relação à escolaridade de seus pais. Para isso, basta levar em conta que, dentre aqueles entrevistados cujos pais tiveram de um a três anos de estudo, 43% realizaram quatro a sete anos de estudo, 22% oito a dez anos e 16% 11 ou mais, o que significa que 81% deles alcançaram uma escolaridade superior à de seus pais. Apesar disso, como se pode verificar pelo gráfico, mesmo controlada a escolaridade do filho, é regularmente maior a participação nos níveis mais altos de alfabetismo daqueles cujos pais têm maior escolaridade.



Assim, a duração da escolaridade dos entrevistados não se mostra suficiente para reduzir o efeito da antiguidade da experiência escolar familiar, ou, em outros termos, da antiguidade da acumulação do capital escolar pela família<sup>33</sup>. São, portanto, fatores ligados à diferenciação da experiência escolar – ao modo pelo qual alunos oriundos de meios mais ou menos escolarizados se relacionam com a instituição escolar (e com seus usos da escrita) e à maneira por meio da qual essa instituição lida com esses diferentes modos de relação – que podem auxiliar a compreender os limites da duração da escolarização sobre a inserção na cultura escrita<sup>34</sup>.

A classe social do indivíduo, determinada pelo poder aquisitivo da família, também parece ser um desses fatores que condicionam tipos de experiência escolar diferenciados e que, desse modo, limitam as chances de uma maior escolarização implicar uma inserção mais definitiva na cultura escrita. Como se pode observar por meio do Gráfico 3, mesmo tendo alcançado o mesmo número de anos de estudo, apenas as classes A e B apresentam sempre participações

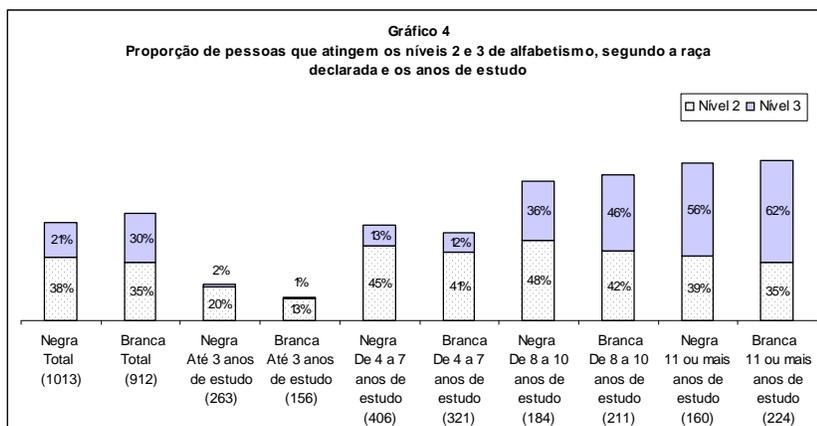


maiores nos níveis mais altos de desempenho, particularmente no nível 3, com percentuais que chegam a 48% na faixa dos indivíduos que tiveram de oito a dez anos de estudo e a 69% na faixa dos indivíduos com 11 ou mais anos.

Tendo em vista esses resultados, é forçoso perguntar se as diferenciações apreendidas não seriam resultantes, dentre outros fatores, da diferenciação da experiência escolar de crianças e jovens pertencentes a esses diferentes grupos, bem como das redes de ensino – públicas ou privadas – às quais os diferentes grupos tendem a ter acesso. Os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por exemplo, mostram sistematicamente que alunos de escolas privadas (às quais, evidentemente, têm acesso as crianças e jovens provenientes de grupos com maior renda) apresentam médias de desempenho mais altas que os alunos das escolas públicas (INEP, 2002). Essas diferenças de rendimento são excessivamente altas para deixarem de ser evidenciadas. No Saeb 2001, a média em leitura de crianças da 4ª série de escolas privadas alcança 209,2, enquanto a de crianças da mesma série de escolas públicas atinge 162,8 nas estaduais e 157,9 nas municipais. Na 8ª série, a média, nas particulares, é de 282, contra, aproximadamente, 229 tanto nas estaduais quanto nas municipais. No 3º ano do Ensino Médio, por fim, os alunos das escolas particulares apresentam uma média de 309,6, em contraposição à média de 253,2 de alunos das públicas. Ao final do Ensino Médio, portanto, um estudante de escola pública não alcança a média obtida, ao final do ensino fundamental, por um estudante de escola particular.

A diferenciação da experiência escolar dos diferentes grupos pode, portanto, fornecer elementos para compreensão da desigual distribuição do acesso à língua escrita. Apesar disso, outros fatores merecem ser levados em conta. Como se pode observar pelo gráfico, mesmo com níveis de escolaridade mais baixos, os indivíduos de renda mais alta alcançam níveis mais altos de alfabetismo, o que leva a supor que, além da escolarização diferenciada, esses indivíduos possuem, ao longo da vida, possibilidades de inserção no mundo social que favorecem o acesso – ainda que mais lacunar – à cultura escrita.

A comparação entre brancos e negros com anos de escolaridade semelhante pode também auxiliar no exame do efeito do tipo diferenciado de experiência escolar, bem como do peso que possibilidades, ao longo da vida, de inserção em diferentes contextos sociais exercem sobre o acesso à cultura escrita. No Gráfico 4, podemos observar que, no total da amostra, é maior o percentual de brancos nos níveis de alfabetismo mais elevados. Entre pessoas com escolaridade mais baixa, entretanto, é entre os negros que se encontram os maiores índices nos níveis mais altos. Já entre as pessoas que têm de oito a dez anos de estudo, ou 11 ou mais anos, os brancos passam a levar vantagem, o que possivelmente se explique, dentre outros fatores, pelo tipo diferenciado de experiência escolar a que esses dois grupos têm acesso.



De acordo com dados do Saeb (Araújo & Luzio, 2003) crianças e jovens negros tendem a ter um rendimento menor na avaliação em leitura e matemática do que crianças e jovens brancos, mesmo que os pais possuam o mesmo nível de escolaridade, o que leva a supor que, no interior das escolas (sejam elas públicas ou privadas) se propiciem oportunidades distintas de relação com a escola e com o saber, em função da pertença a um ou outro grupo étnico<sup>35</sup>.

Os dados do INAF relativos às populações menos escolarizadas – nas quais se identifica um melhor desempenho entre negros que entre brancos – são de especial interesse para a análise das desigualdades raciais. Isto porque os demais indicadores existentes normalmente se referem a populações escolarizadas, sejam elas as avaliações escolares, sejam os estudos populacionais em países desenvolvidos, onde a escolarização básica é universalizada. Os dados do INAF, ao permitirem a comparação entre grupos com menos e mais escolaridade, reforçam a hipótese de que – pelo menos no que se refere ao domínio da escrita – é a escola que tende a promover ou a reforçar a segregação, por meio de mecanismos que merecem estudos mais detalhados.

Os dados sobre as práticas de leitura e escrita apurados pelo INAF reúnem evidências que tornariam ainda mais complexa a análise desses mecanismos de segregação na esfera escolar (e possivelmente também fora dela) que explicam as condições de letramento diferenciadas de negros e brancos. Seria de se supor, tendo em vista as diferenças de desempenho, bem como as chances desiguais, no Brasil, de acesso da população negra aos diferentes tipos de capitais (econômico, social e cultural), que, no nível das práticas, se apreendesse uma menor participação dessa população em práticas letradas. Não é o que demonstram dados sobre declarações de práticas. Na esfera doméstica, por exemplo, dentre um conjunto de 14 práticas investigadas, observa-se que, entre pessoas com baixa escolaridade, os brancos têm maior envolvimento com praticamente todas as práticas, com exceção da escrita de cartas; no grupo com maior escolaridade, entretanto, a desvantagem dos negros desaparece<sup>36</sup>. Nesse caso, seria

possível supor que, entre pessoas com menos escolaridade, o envolvimento menor dos negros com práticas de leitura e escrita na esfera doméstica esteja mais diretamente associado a um acesso mais restrito ao universo do consumo (do que depende parte importante dos usos da escrita examinados) do que propriamente à insuficiência de habilidades para enfrentar as demandas de leitura nesse âmbito, uma vez que, no teste, os indivíduos com menor escolaridade não demonstram capacidades inferiores aos dos brancos. Por outro lado, o desaparecimento das diferenças entre negros e brancos quando consideradas as pessoas com maior escolaridade (8ª série pelo menos) talvez possa ser explicado pelo fato de que junto a esse subgrupo o acesso ao consumo e mecanismos a ele relacionados já é suficientemente homogêneo e que as diferenças quanto a habilidades de leitura não se manifestem particularmente nesse âmbito. Como observa Britto (2003), não é nas práticas ordinárias de leitura e escrita que os mecanismos de segregação social operam mais agudamente.

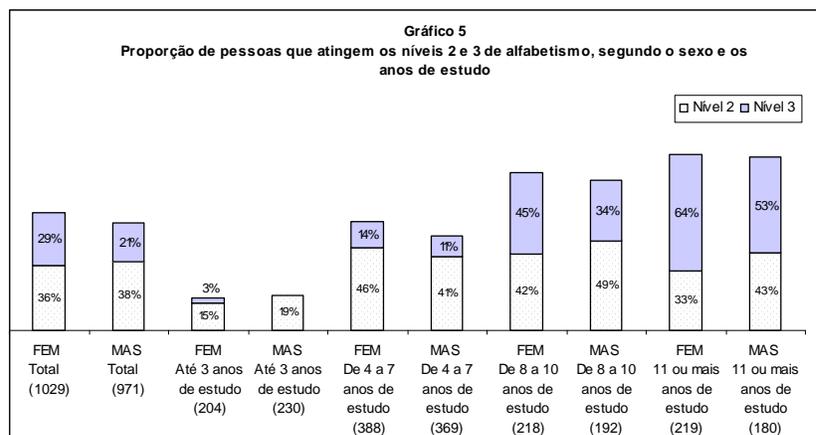
O que é curioso em relação a esse aspecto é que, na esfera do consumo cultural, na leitura de livros, revistas e jornais, por exemplo, onde mecanismos de distinção social incidem fortemente, como atesta farta produção sociológica sobre o tema, tampouco se observam diferenças entre negros e brancos, tal como seria de se supor tendo em vista as diferenças do nível de alfabetismo. O que os dados mostram é que, tanto o gosto pela leitura para entretenimento quanto a leitura de jornais, revistas e livros de ficção é muito mais freqüente entre pessoas com escolaridade mais alta, seja qual for a raça declarada, o que evidencia a forte dependência dessas práticas da escolarização<sup>37</sup>.

Abranger adequadamente a complexidade dos efeitos das relações de raça nas configurações do letramento, considerando ao mesmo tempo níveis de habilidades e práticas – ambos aliados a diferenças na experiência escolar –, excede as possibilidades desse artigo. Se abrimos esse parêntese na sua linha principal análise, referida à duração e variação da experiência escolar, foi também para deixar marcada a constatação de que os níveis de habilidade de uso – ainda que fundamentais – não são os únicos determinantes do envolvimento diferenciado em práticas de letramento. Estão em jogo aí também disposições e orientações ideológicas sobre as quais, certamente, a experiência escolar também tem efeitos. Há que se ter em vista que tanto a duração quanto a qualidade da experiência escolar determinam não só níveis de habilidade e práticas diferenciados, mas também atitudes e valores com relação à leitura e a escrita, que precisam ser melhor explorados.

Assim, no que diz respeito à escola, se se retoma a hipótese de Magda Soares (2003), é forçoso concluir que nela se produz não um letramento escolar genérico<sup>38</sup>, com forte impacto sobre o letramento social, mas letramentos distintos de acordo com os grupos ou subgrupos sociais que participam das experiências com a língua escrita que nela se promovem. Evidentemente, essas diferenças, como mostram numerosas pesquisas, decorrem do fato de a escola brasileira propiciar, em linhas gerais, experiências mais limitadas para o domínio da

língua escrita e – portanto, formas de letramento mais restritas – quanto menores forem os capitais (cultural, social ou econômico) dos grupos por ela atendidos, seja pela diferenciação entre escolas públicas e privadas, seja pelo desenvolvimento de formas “brandas” de exclusão, como as diferentes formas de “condescendência” e de seleção “insensível” para com alunos vistos como “fracos”<sup>39</sup>. De modo menos evidente, a diferenciação pode também decorrer da maneira pela qual esses distintos grupos dão significado ao domínio da língua escrita na escola (e fora dela). É necessário considerar – é o que, por exemplo, demonstra Labov (1976a) em seus estudos sobre a mudança lingüística<sup>40</sup> – que se possam vivenciar as experiências escolares com a língua padrão (com a língua “quase” escrita) como forma de opressão ou, como defende Angela Kleiman (2003, p. 213), de ameaça a uma identidade lingüística, cultural e racial: “a aquisição da escrita pode ser percebida, pelos sujeitos das camadas pobres, como um processo autoritário que ocasiona uma perda identitária, ao exigir a transformação do sistema lingüístico e das estratégias pragmático-discursivas que lhes são conhecidas e familiares” (p. 213).

As diferenças no desempenho de homens e mulheres talvez possam auxiliar na compreensão dos diferentes modos pelos quais os sujeitos vivenciam as oportunidades – às vezes iguais, às vezes diferentes – de experiência escolar com a língua escrita. É que essas distinções organizadas em torno de relações de gênero, apesar de estarem também correlacionadas a diferenças na escolaridade, o fazem de maneira bastante particular. Nesse caso, a peculiaridade reside no fato de que vantagens em matéria de escolaridade e de domínio de habilidades de alfabetismo não correspondem a vantagens no acesso a outros recursos sociais, nem a posições de maior poder ou prestígio<sup>41</sup>. Embora venham regredindo historicamente, as desigualdades entre homens e mulheres no que tange ao poder econômico e político ainda são marcantes na sociedade, como atestam, por exemplo, os indicadores relativos à renda e ao emprego, ou ainda à ocupação de cargos eletivos nos poderes executivo ou legislativo. Mesmo nessa condição de subalternidade, a população feminina avançou mais em termos de escolarização, passando a apresentar, a partir da década de 1990<sup>42</sup>, uma média de anos de estudo superior à da população masculina. A amostra do INAF 2003 retrata essa situação: o percentual de mulheres com pelo menos oito anos de estudo é de 43%, contra 38% dos homens. O mais interessante, entretanto, é que a comparação entre grupos com escolaridade semelhante revela uma sistemática vantagem das mulheres tendo em vista o rendimento no teste. Entre os indivíduos de escolaridade mais baixa, a diferença não é expressiva, mas eleva-se nos grupos com mais escolaridade, chegando, no nível 3, a 11 pontos percentuais de diferença junto aos dois últimos grupos (Gráfico 5).



Os dados sugerem que o melhor desempenho em leitura das mulheres está associado a outras condições culturais, não circunscritas à escolarização, que imprimem peculiaridades à experiência escolar das meninas no que se refere à sua inserção na cultura escrita, o que explicaria o fato de que estas também demonstram melhor desempenho em leitura nas avaliações escolares<sup>43</sup>. O mesmo não ocorre em relação à matemática. Na edição do INAF de 2002 – que focalizou habilidades matemáticas – a escolaridade mais alta da população feminina não lhe garantiu melhores desempenhos no teste, o que constitui evidência de que a escolarização não produz resultados homogêneos seja qual for a área de aprendizagem ou o grupo populacional<sup>44</sup>.

Encontram-se, na literatura a respeito, diferentes possibilidades de explicação das relações de homens e mulheres com a língua escrita e a experiência escolar<sup>45</sup>. Pierre Bourdieu<sup>46</sup>, por exemplo, enfatiza – ao discutir uma tendência feminina a adotar a língua padrão, bem como outros modelos culturais – a posição dominada da mulher nas sociedades masculinas, que, desfavorecendo formas independentes de mobilidade social, contribuiriam para a construção de uma “disposição socialmente adquirida para se conformar” (p. 69), em outros termos, para a construção de uma disposição à “docilidade cultural”<sup>47</sup>. Pierre Bourdieu (1983b) fornece também elementos para a exploração do reverso das relações até aqui analisadas, vale dizer, a relação entre homens e leitura, se se toma o exame, por ele realizado, das relações de jovens de meios fortemente desfavorecidos e marginalizados com a cultura e a língua padrão, como uma expressão extrema das relações masculinas com a cultura<sup>48</sup>:

*C'est évidemment entre les hommes et, parmi eux, chez les plus jeunes et les moins intégrés [...], que se rencontre le refus le plus marqué de la soumission et de la docilité qu'implique l'adoption des manières de parler légitimes. La morale de la force qui trouve son accomplissement dans le culte de la violence et de jeux quasi-suicidaire, moto, alcool ou drogues dures, où s'affirme le*

*rapport à l'avenir de ceux qui n'ont rien à attendre de l'avenir, n'est sans doute qu'une des manières de faire la nécessité vertu. Le parti-pris affiché de réalisme et de cynisme, le refus du sentiment et de la sensibilité, identifiés à une sensiblerie féminine et efféminée, cette sorte de devoir de dureté, pour soi comme pour les autres, qui conduit aux audaces désespérées de l'aristocratie paria, sont une façon de prendre son parti d'un monde sans issue, dominé par la misère et la loi de la jungle, la discrimination et la violence, où la moralité et la sensibilité ne sont d'aucun profit (p. 101)<sup>49</sup>.*

As experiências culturais de meninos e meninas, portanto, particularmente o modo pelo qual a língua padrão (e a língua escrita a ela associada) integra o conjunto dos traços em torno dos quais se constroem identidades masculinas e femininas, podem auxiliar a compreender a maneira por meio da qual transformam a experiência escolar, dão diferentes significados a ela e à aquisição de saberes, dentre eles a leitura e a escrita. Certamente, esses elementos da construção identitária feminina e masculina, que imprimem peculiaridades à experiência escolar de meninas e meninos, afetam outras esferas da experiência de homens e mulheres, reforçando, ao longo da vida, as diferenciações que se instauram a partir da escola. É isso que sugerem, por exemplo, os dados levantados pelo INAF, assim como o de estudos internacionais sobre práticas de leitura e escrita nas esferas doméstica e do consumo cultural, em que se identifica um envolvimento muito maior das mulheres com essas práticas a não ser em casos bem específicos<sup>50</sup>. Como já mencionado acima em referência às relações raciais, também no que se refere às relações de gênero, uma análise que compreenda práticas em diferentes esferas, associadas ainda a diferenças na escolaridade e nos níveis de alfabetismo encerra uma complexidade que excede o escopo desse artigo.

Ainda assim, as evidências aqui comentadas são suficientes para afirmar que a duração da escolaridade é uma variável limitada para explicar a distinta rentabilidade do aprendizado da escrita tendo em vista relações de gênero. É também uma variável limitada para explicar uma última diferenciação: aquela que se estabelece entre católicos e evangélicos<sup>51</sup>. Os dados mostram que distribuição dos dois grupos pela duração da escolarização é relativamente a mesma, embora se verifique uma maior concentração, ainda que discreta, de católicos (24%), dentre aqueles que tiveram até três anos de estudo, contra a concentração de evangélicos (20%) no mesmo grupo de escolaridade. Apesar dessa semelhante distribuição da escolarização, os evangélicos tendem a apresentar menor participação que os católicos no nível 1 de alfabetismo (27% contra 32%) e, correspondentemente, maior participação no nível 3 (29% contra 22%). Embora as duas religiões se organizem em torno do livro e da leitura, as diferenças no desempenho provavelmente se expliquem pelo modo particular com que católicos e evangélicos se relacionam com a escrita na esfera da religião<sup>52</sup>.

A prática religiosa, com efeito, parece ter um papel destacado no acesso à cultura escrita<sup>53</sup>, em especial para os grupos com menos escolaridade. A Bíblia e livros religiosos estão entre os materiais preferidos dos que afirmam gostar de

ler como forma de entretenimento. Ao contrário de outros materiais, como revistas, jornais e demais tipos de livros, a preferência pela bíblia e por livros religiosos é maior entre as pessoas com menos escolaridade: 58% dos que têm até três anos de estudo os indicam como preferidos, contra 48% dos que têm de quatro a sete anos de estudo, contra 36% dos que têm de oito a dez anos e 26% dos que têm 11 ou mais. Dados sobre os acervos presentes nas residências dos brasileiros também revelam o papel destacado da esfera religiosa na popularização do acesso ao texto impresso: 87% possuem a bíblia ou livros religiosos em sua residência, enquanto 80% possuem livros escolares; 71%, dicionário; 62%, livros infantis; 61%, livros de receitas de cozinha; 44%, livros de literatura ou romances; 35%, enciclopédias.

O amplo predomínio da religião católica na população brasileira dificulta o estudo comparativo das práticas de letramento dos diversos grupos religiosos com base numa amostra como a do INAF, que abrange um número muito pequeno de casos de religiões minoritárias. A título exploratório, entretanto, é relevante analisar algumas diferenças entre as práticas dos dois grupos majoritários – os católicos, que constituem 68% da amostra, e os evangélicos, que constituem 19% –, na medida em que ajudam a compreender as diferenças observadas nos níveis de alfabetismo desses dois grupos.

Um primeiro diferencial observado diz respeito ao próprio envolvimento nos ambientes socializadores dessas religiões: Entre os católicos, 29% afirmam freqüentar a missa, culto ou reunião da igreja uma vez por semana e 10% duas vezes ou mais por semana; entre os evangélicos a relação se inverte drasticamente: se 19% freqüentam apenas uma vez por semana atividades da igreja, 62% o fazem duas ou mais vezes por semana. Além da maior freqüência ao ambiente da prática religiosa, as atividades de leitura e escrita aí realizadas também são diferentes: enquanto entre os católicos é maior o percentual dos que acompanham a leitura feita por outra pessoa, entre os evangélicos é bem mais freqüente a leitura autônoma e a escrita, como se observa na Tabela 3.

**Tabela 3**  
**Atividades de leitura e escrita realizadas durante missa, culto ou reunião na igreja, segundo a religião declarada**

<b>Atividades</b>	<b>Católica</b>	<b>Evangélica</b>
Seguir folheto ou livro na missa ou culto	69%	59%
Ler a bíblia	53%	84%
Ler em voz alta durante missa ou culto	35%	46%
Escrever	12%	31%
Dar palestras, testemunhos ou aulas	6%	29%
<b>BASE</b>	<b>1367</b>	<b>371</b>

Fonte: INAF 2003

Em síntese, podemos afirmar que, na construção do acesso à cultura escrita, no Brasil, a duração da escolarização possui um papel fundamental, mas insuficiente para anular diferenças produzidas por fatores como o capital cultural da família de origem e a classe social definida pelo poder aquisitivo, aliados às diferenças construídas pelas relações de raça e gênero. Ao que tudo indica, as significativas desigualdades quanto aos níveis de alfabetismo alcançados por pessoas com graus de escolaridade semelhantes se devem às variações da experiência escolar que um sistema educacional bastante heterogêneo promove junto a grupos, diferenciados segundo a condição socioeconômica, a raça e o sexo. Além disso, os fatores que determinam as diferentes experiências escolares vivenciadas pelas classes sociais, por homens e mulheres, negros e brancos, à medida que advêm da ordem social mais ampla, afetam outras esferas de socialização e uso da cultura escrita, prolongando assim as desigualdades construídas pela escolarização. Finalmente, ainda que a escola desempenhe um papel determinante das diferenciações quanto à participação na cultura escrita, outras esferas de socialização operam como agências de letramento, como se pode exemplificar em relação às confissões religiosas.

## Hipóteses e direções de pesquisa

Como se distribui, pela população brasileira, o acesso daqueles que têm, de algum modo, acesso à língua escrita? Como são construídos diferentes modos de inserção e de participação na cultura escrita? Em torno de que condições sociais se organiza essa desigual distribuição? Este artigo teve por objetivo central reunir elementos para responder a essas perguntas, tendo em vista o levantamento de hipóteses interpretativas para o desenvolvimento de pesquisas posteriores.

O que se apreendeu, pela análise dos dados, é que o acesso à cultura escrita no Brasil é desigualmente distribuído; que essa desigualdade de acesso segue, em suas linhas gerais, a desigual distribuição de recursos econômicos, sociais e culturais que caracteriza a sociedade brasileira. O que se apreendeu, ainda, é que a *duração da escolarização* – particularmente quando superior a 11 anos – é um importante fator na redução das possibilidades desiguais de inserção na cultura escrita.

Apesar disso, a análise mostrou, também, que, embora o efeito positivo exercido pela maior escolarização, persistem desigualdades nas chances de acesso, organizadas em torno da antiguidade da experiência escolar do grupo familiar de origem dos indivíduos, de sua classe social, das relações de gênero e de raça. A análise mostrou, além disso, que, a despeito da escolarização, a confissão religiosa parece ser um importante fator para o acesso a maiores índices de alfabetismo.

Os dados existentes, bem como o estado da literatura a respeito do tema permitiram explorar, de modo central, a hipótese de que a influência dos fatores que reduzem o efeito da duração da escolarização se dá – evidentemente, de forma não exclusiva – por meio influência desses fatores sobre a *diferenciação da experiência escolar* dos indivíduos e grupos sociais, tanto porque a escola trata diferentemente esses indivíduos e grupos quanto porque esses indivíduos e grupos constroem modos de relação diferenciados com a instituição escolar. Essa experiência diferenciada levaria à criação de diferentes letramentos, vale dizer, de possibilidades mais ou menos lacunares de inserção na cultura escrita. Ainda que secundariamente e de forma limitada, os dados permitiram, ainda, supor que esses fatores que atuam sobre a diferenciação da experiência escolar dos indivíduos continuam atuar sobre eles, ao longo da vida, por meio das possibilidades maiores ou menores que organizam para o uso da língua escrita.

A dificuldade de captar indicadores sobre a qualidade da experiência escolar e não apenas sobre a sua duração é uma limitação importante das pesquisas em larga escala sobre o letramento da população adulta, inclusive do INAF. Suas próximas edições deveriam explorar meios de coletar informações sobre as características das escolas freqüentadas pelos sujeitos, assim como da forma como esses sujeitos constroem sua trajetória escolar. É possível avançar nesse sentido trabalhando com informações relativamente simples de serem levantadas, tais como a dependência administrativa da escola (estadual, municipal, privada), o fluxo escolar (idade de entrada, interrupções, repetências) e mesmo aspectos mais subjetivos como a relação com professores e colegas, conteúdos de estudo, etc. Ainda assim, há que se reconhecer que limitações dadas tanto pela escala quantitativa do estudo como pela natureza pretérita da experiência escolar da maior parte da população alvo do INAF exigem que as análises sobre as relações entre letramento escolar e letramento social recorram à triangulação com dados das avaliações escolares em larga escala, assim como de estudos de caso que permitam explorar mais adequadamente as experiências de grupos específicos tais como negros e brancos, homens e mulheres, populações rurais e urbanas, etc, em diferentes tipos de escola e contextos socioculturais. Os estudos de caso permitem ainda captar a experiência de casos excepcionais, tais como o de pessoas com baixa escolaridade e alto grau de letramento (cf Oliveira e Vóvio, 2003), cuja dimensão não têm significância do ponto de vista estatístico, mas que, na sua singularidade, encerram indícios reveladores de como a ordem social é desafiada, transforma-se e recompõe-se, à medida que os atores, em diferentes posições, a vivenciam e enfrentam. Nesse mesmo sentido, são também de grande interesse os estudos de caso junto a participantes de agências de letramento que podem ter um papel importante na transformação das clivagens no acesso à cultura escrita determinadas pela escolarização, tais como as práticas religiosas em diversas confissões ou ainda a práticas associativas e os movimentos sociais.

Outra dimensão que, no âmbito do INAF, merece aprimoramento e análises mais detidas – dada sua centralidade na vida adulta e importância como esfera de letramento – diz respeito ao trabalho. Os levantamentos já realizados reuniram uma série de informações sobre práticas de leitura e escrita relacionadas a essa esfera; embora limitadas, são suficientes para oferecer pistas sobre a extensão da cultura escrita nesse âmbito. Como uma vertente forte entre os estudos do letramento na população adulta apóia-se num forte viés economicista, na linha das teorias sobre o capital humano, torna-se ainda mais relevante abordar essa dimensão, inserindo-a numa perspectiva mais abrangente que considera o letramento como prática cultural complexa e o acesso à cultura escrita um *direito*, cujo retorno em termos de benefícios culturais e sociais e, por meio deles, econômicos depende de muitos outros fatores.

São precisamente essas conseqüências, para os indivíduos ou grupos sociais que merecem, por fim, uma maior atenção. Os dados existentes não permitem auxiliar a determinar os efeitos que a diferenciação do acesso à cultura escrita exercem sobre os indivíduos ou grupos, nem como eles vivenciam esses efeitos. De que modo a inserção diferenciada na cultura escrita afeta as condições de existência, os modos de relação consigo e com o mundo, as experiências sociais e culturais dos indivíduos e grupos? Que papel essa diferenciação exerce no jogo social mais amplo? Examinar possíveis respostas a essas perguntas é de fundamental importância: se o letramento é um direito a ser assegurado, os significados de uma maior ou menor participação no mundo letrado não podem ser tomados como dados: devem ser identificados e compreendidos, sob o risco de universalização dos significados, das necessidades e dos valores associados à escrita daqueles – professores, organizações não-governamentais, organismos internacionais, pesquisadores – cujas condições de existência, cujas relações consigo e com o mundo, cujas experiências sociais e culturais encontram na cultura escrita boa parte de sua razão de ser<sup>54</sup>.

#### Notas

1. Do primeiro Censo, em 1872, até o recenseamento de 1950, a proporção de analfabetos foi maior que a de alfabetizados: somente a partir da década de 1960 essa proporção se inverteu, quando o percentual de *alfabetizados* alcançou 53,3%. O número absoluto de analfabetos cresceu até o Censo de 1980, quando chegou a cerca de 32,7 milhões; esse número cai para cerca de 31,5 milhões no Censo de 1991 e para cerca de 25,6 em 2000. No Censo de 1872, o percentual de alfabetizados foi de apenas 17,7%, praticamente o mesmo percentual de analfabetos do Censo de 2000 (16,7%). Para todos os índices utilizados, considerou-se, para efeito de comparação, a população de cinco anos ou mais. Sobre uma análise histórica dos dados censitários, ver Ferraro (2002 e 2003), trabalhos de que extraímos os indicadores de alfabetização aqui apresentados.
2. A segunda seção do artigo apresenta detidamente o INAF.

3. Os estudos de caso são desenvolvidos por meio de dois grandes projetos. O primeiro deles, ao qual está vinculada Vera Masagão Ribeiro, volta-se para a análise de agências escolares e não-escolares de letramento e é desenvolvido sob a coordenação geral de Angela Kleiman (Kleiman, 2002), com apoio da Fapesp. O segundo, de natureza histórica, dirige sua atenção para processos e condições que permitiram, no século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a indivíduos, famílias e grupos sociais, originalmente muito afastados da cultura escrita, apropriarem-se, de modo mais ou menos permanente, dessa cultura. É desenvolvido sob a coordenação geral de Antônio Augusto Gomes Batista e Ana Maria de Oliveira Galvão (Batista & Galvão, 2002), com apoio do CNPq.
4. O INAF é desenvolvido por duas organizações não governamentais brasileiras: Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro. Ação Educativa tem como missão a defesa de direitos educacionais e atua na área de pesquisa e informação, desenvolvimento de programas de educação de adultos e mobilização social. O Instituto Paulo Montenegro é ligado a uma grande empresa de pesquisa que atua em toda a América Latina – o IBOPE – e tem como objetivo canalizar recursos financeiros e técnicos da empresa para iniciativas de interesse social sem finalidade lucrativa.
5. Sobre os resultados de 2001, ver Ribeiro *et al.* (2002) e Ribeiro (2003). Tanto para os resultados de 2001 quanto de 2003, ver INAF (2001 e 2003). Para os resultados da primeira edição do Indicador no domínio dos conhecimentos e práticas matemáticos, ver INAF (2002) e Fonseca (2004). A divulgação dos resultados da segunda edição nesse domínio está prevista para setembro de 2004.
6. A noção de “esfera” é, sob diferentes denominações, recorrente nos estudos lingüísticos e sociológicos e tende a designar um espaço da experiência humana organizado, dentre outros fatores, em torno de relações sociais e de um conjunto de princípios e esquemas de produção e recepção de discursos mais ou menos estáveis e homogêneos. Em grande parte, a noção se apóia no trabalho de Bakhtin (1986).
7. As propriedades socioculturais e econômicas retidas pelo questionário não permitem a análise de variáveis importantes para a compreensão da difusão do letramento, como, por exemplo, a ocupação. Por essa razão, neste artigo, os autores foram levados a utilizar um número mais reduzido de variáveis. Mais à frente se poderá encontrar uma discussão, ainda que sucinta, de variáveis pertinentes para a compreensão da difusão do alfabetismo.
8. As limitações dos procedimentos de construção do teste do Inaf e do tratamento utilizado para a apreensão de níveis de habilidades são analisadas por Soares & Júdice (2004).
9. Cf., a esse respeito, o trabalho de Anne-Marie Chartier (1993).
10. É necessário ressaltar que os termos “legitimidade” ou “legítimo” não são aqui usados em seu sentido usual. São, ao contrário, usados em seu sentido sociológico, para designar uma disposição, um objeto ou uma prática que são “arbitrários culturais dominantes”, mas desconhecidos como tais, embora tacitamente reconhecidos como “positivos”, “bons”, “adequados”, “naturais” (cf. Bourdieu, 1983a). Para uma discussão sobre o efeito de legitimidade e sobre a censura que exerce sobre sujeitos de pesquisa, ver Bourdieu (1993): “En fait, [...] la plus élémentaire interrogation de

l'interrogation sociologique apprend que les déclarations concernant ce que les gens disent lire sont très peu sûres en raison de ce que j'appelle l'effet de légitimité: dès qu'on demande à quelqu'un ce qu'il lit, il entend: qu'est-ce que je lis que mérite d'être déclaré? C'est-à-dire: qu'est-ce que je lis en fait de littérature légitime?" (p. 273-274). *(De fato, [...] a mais elementar interrogação da interrogação sociológica ensina que as declarações a respeito do que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras em razão daquilo que eu chamo de efeito de legitimidade: assim que se pergunta a alguém o que ele lê, ele ouve: o que é que leio que merece ser declarado? Quer dizer: o que é que eu leio em matéria de literatura legítima? Tradução nossa.)*

11. As práticas "ordinárias" ou "cotidianas" de leitura e escrita são aquelas que, precisamente, são em geral opostas às práticas de prestígio e constituem aquelas, também geralmente, "esquecidas" pelos sujeitos de pesquisa, em razão de não apresentarem valor algum distintivo. Sobre essas relações, no que diz respeito à escrita, cf. Fabre (1997).
12. O que não implica reconhecer que, em outras escalas do mundo social, "as demandas em torno dos usos da leitura e da escrita são bastante distintas nos diferentes espaços, mesmo quando se trata de um mesmo país" (Galvão, 2003, p. 150), nem, tampouco, desconhecer que o "letramento tem sido, crescentemente, pensado em contextos específicos e não de maneira abstrata e universal" (Galvão, 2003, p.150).
13. A expressão entre aspas é empregada por Kleiman (2003, p. 213).
14. A respeito do problema das classificações na pesquisa sociológica, particularmente de seus efeitos sobre o mundo social, ver também Bourdieu (1988).
15. *"que é aquele do senso comum – e do racismo – e que leva a tratar as atividades ou as preferências próprias a certos indivíduos ou a certos grupos de uma certa sociedade, num certo momento como propriedades substanciais, inscritas de uma vez por todas numa espécie de essência biológica ou – o que não é muito melhor – cultural". Tradução nossa.*
16. O que corresponde, aproximadamente, ao percentual de analfabetos absolutos obtido pelo Censo de 2000. Embora os dados censitários de 2000 indiquem um percentual de 13% de analfabetos, eles dizem respeito à população de 15 anos ou mais, enquanto os do Inaf descrevem a população de 15 a 64 anos (IBGE, 2000). Com base nos dados desagregados divulgados pelo IBGE, é possível calcular o percentual de analfabetismo da faixa etária de 15 a 59 anos, mais próxima daquela compreendida pelo Inaf; nessa faixa, o Censo 2000 apura um índice de 9,7% de analfabetismo.
17. Utilizamos, aqui, num sentido mais amplo, a expressão de Merton (1985), em alusão à frase bíblica de que "à aquele quem tem, tudo será dado; à aquele que não tem, tudo será negado".
18. Empregaremos sempre para análise, a partir daqui, os dados do INAF 2003.
19. Para essa análise, as unidades da federação foram estratificadas segundo o IDH: no estrato com IDH mais altos (IDH1) estão Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Distrito Federal; no estrato com IDH médios (IDH2) estão Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Amazonas, Amapá e Rondônia; no estrato com IDH mais baixos (IDH3) estão Pará, Tocantins,

Maranhão, Piauí, Ceará, Bahia, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Sergipe e Alagoas.

20. Tomando 2003 como base, a primeira faixa alcançou a idade escolar entre 1985 e 1995, período em que a matrícula escolar na educação fundamental está próxima da universalização, enquanto a segunda faixa alcançou a mesma idade entre 1946 e 1960.
21. Em razão das baixas concentrações de pais com escolaridade superior à quarta série, não foi possível discriminar subgrupos no interior dessa categoria mais geral.
22. Trata-se de um indicador criado pela Associação Nacional de Empresas de Pesquisa. Estima o poder de compra de pessoas e famílias urbanas. Para se ter uma idéia do significado em termos de renda familiar, em 2000, a renda média familiar de cada classe era: E – 207 reais; D – 424 reais; C – 927 reais; B2 – 1.669 reais; B1 – 2.804 reais; A2 – 4.648 reais e A1 – 7793 reais. Cf: ANEP (2004).
23. “La lecture obéit aux mêmes lois que les autres pratiques culturelles, à la différence qu’elle est plus directement enseignée par le système scolaire, c’est-à-dire que le niveau de l’instruction va être plus puissant dans le système des facteurs explicatifs, le deuxième facteur étant l’origine sociale. Dans le cas de la lecture aujourd’hui, le poids du niveau de l’instruction est plus fort.” Bourdieu (1993, p. 274). (“*A leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, o que quer dizer que o nível de instrução vai ser mais importante no sistema de fatores explicativos, o segundo fator sendo a origem social. No caso da leitura hoje, o peso do nível de instrução é mais forte*”.) Tradução dos autores.
24. Para um resumo de resultados nacionais e internacionais relativos a diferenças de desempenho escolar ligadas a relações de gênero, ver Bonamino *et al.* (2002, p. 105-106).
25. O International Adult Literacy Survey – realizado pela OECD – traz os resultados da aplicação de um modelo multivariado para determinar a contribuição relativa de 12 fatores sobre a proficiência em teste de alfabetismo aplicado em amostras de 20 países. Entre esses 12 fatores, incluem-se sexo, idade, inserção profissional e práticas de leitura diversas, além do nível de escolaridade do respondente e de seus pais. Em 17 desses países, o nível de escolaridade dos respondentes se confirma como melhor preditor do desempenho, quer dizer, como o fator com maior peso explicativo (OECD, 2000). Apesar disso, é preciso destacar que não se pode generalizar o peso da escolarização no processo de alfabetização (cf., por exemplo, Street, 1995 e, para uma perspectiva histórica, Graff, 1991), nem abstrair, como pode conduzir uma leitura inadequada de modelos estatísticos, tanto a escolarização quanto a alfabetização do conjunto das condições que organizam a vida social (ver, por exemplo, Furet & Ozouf, 1977).
26. Nesse estudo (Ribeiro, 1999), o nível de escolaridade obteve peso relativo de 47%, enquanto o segundo fator explicativo mais importante, frequência de leitura e escrita no ambiente de trabalho, obteve peso relativo de 17%.
27. Como o percentual de pessoas sem nenhuma escolaridade é relativamente pequeno na população, a amostra do INAF não inclui um número suficiente de casos para que se possam fazer análises mais detalhadas sobre esse subgrupo. Entretanto, em caráter

ilustrativo, vale mencionar que dos 91 casos nessa situação, 28 afirmaram ter participado de programas de alfabetização de adultos, sendo que 10 deles atingiram o nível 1 de alfabetismo. Dos 63 casos que não participaram de programas de alfabetização de adultos, apenas 8 atingiram o nível 1.

28. Essa permanência breve na escola – de um a três anos – mesmo não garantindo um nível mínimo de alfabetização para quase um terço da população, parece ter algum efeito no auto-conceito sobre sua condição de alfabetização. Além de se submeter ao teste, a amostra entrevistada pelo INAF também respondeu à pergunta “o Senhor sabe ler e escrever?”, a mesma utilizada pelo Censo para aferir índices de analfabetismo. Entre as pessoas sem escolaridade, o percentual de analfabetismo segundo o desempenho no teste do INAF (80%) é muito semelhante ao índice obtido por auto-declaração (82%); já entre as pessoas com 1 a 3 anos de estudo, o índice de analfabetismo segundo auto-declaração é de 17%, pouco mais que a metade do índice obtido por meio da testagem (32%).
29. Esses dados parecem indicar a inadequação do critério estabelecido *por inferência*, pelo IBGE, como indicador de alfabetização funcional; de acordo com esse critério quatro anos de escolarização seriam suficientes para que um indivíduo respondesse de maneira adequada às demandas de uso da leitura e da escrita na sociedade brasileira. Ferraro (2002 e 2003), busca, também, por inferência, estabelecer níveis de letramento por meio da correlação com anos de escolaridade. Para uma crítica ao critério do IBGE, bem como ao estabelecimento de critérios por inferência, ver Soares (2003).
30. Na amostra do INAF 2003, a proporção dos que têm escolarização até a 4ª série é de 80% no grupo com 50 a 64 anos de idade, 59% nos de 35 a 49 anos, 37% nos de 25 a 34 e 13% nos de 15 a 24 anos.
31. A autora se refere aos dados do INAF 2001.
32. A autora se apóia nos trabalhos Chevalard (1991), Perrenoud (1993) e Forquin (1993).
33. Para a noção de capital escolar, cf Bourdieu (1998).
34. Uma análise pormenorizada do papel da família na transmissão da cultura escrita, feita a partir de dados do próprio INAF, é desenvolvida por Ana Maria de Oliveira Galvão (2003). Essa análise permite tornar mais complexa a discussão sobre o efeito da antiguidade da experiência escolar familiar, bem como de sua inserção na cultura escrita, para o letramento de suas novas gerações. Deve-se ressaltar, porém, que os dados aqui analisados tendem a nos forçar a enfatizar, bem mais que a autora, a força da família, em detrimento da escolarização, na mediação “entre o indivíduo e sua relação com a escrita” (p.149-50). Para uma análise do papel da família na transmissão da leitura, cf. Singly (1993a, b e c). Para o modo pelo qual a família favorece a construção de relações diferenciadas com a escola e a experiência escolar e, sobretudo, com as aprendizagens iniciais do ler e do escrever, cf. Charlot & Rochex (1996), Bernardin (1995) e Terrail (1992). Uma síntese da pesquisa brasileira sobre as relações entre família, escola e experiência escolar pode ser encontrada em Nogueira *et al.* (2000).
35. “O estudo mostra [...] que, em leitura, na 4ª série do Ensino Fundamental, 67% dos estudantes negros apresentam desempenho classificado como ‘crítico’ ou ‘muito

crítico' contra 44% de alunos brancos" (Araújo & Luzio, 2003, p. 8). "Alunos brancos, matriculados na 4ª série (rede pública e particular) – filhos de mães com escolaridade até a 8ª série do Ensino Fundamental – obtiveram média de desempenho de 175 pontos em Matemática, contra uma média de 160 de desempenho de estudantes negros filhos de mães com a mesma escolaridade. Essa diferença de 15 pontos entre as médias de desempenho aumenta para 38 quando comparamos brancos, com mães de escolaridade média e superior, com alunos negros, com mães de mesma escolaridade" (Araújo & Luzio, 2003, p. 8-9).

36. As práticas investigadas nesse âmbito foram: procurar número de telefone no catálogo, escrever bilhetes, cartas, ler correspondência impressa, preparar lista do que precisa comprar, procurar ofertas em folhetos ou jornais, verificar a data de vencimento de produtos, comprar a prazo com crediário, anotar dívidas e despesas, copiar receitas, ler manuais para instalar aparelhos, ler bula de remédio, pagar contas em bancos ou casas lotéricas, realizar depósito ou saque em caixa eletrônico. Observou-se, entre as pessoas com baixa escolaridade, que os brancos têm maior envolvimento com todas as práticas arroladas, exceto escrita de cartas; no grupo com pelo menos 8 anos de estudo, as diferenças entre negros e brancos favorecem ora um grupo ora outro, nunca ultrapassando os 5 pontos percentuais, com uma exceção: a frequência de uso do caixa eletrônico por brancos é 11 pontos percentuais superior à dos negros (no grupo com menor escolaridade a vantagem dos brancos é de 9 pontos), fato que pode estar revelando maior exclusão de pessoas da raça negra do sistema bancário. Informações como essas, assim como os dados sobre escrita de cartas junto a pessoas negras com baixa escolaridade, encerram interessantes sugestões de pesquisa, indicando tanto limitações quanto oportunidades construídas por esse grupo, no que se refere à participação na cultura escrita. O mesmo se poderia dizer sobre as informações do INAF sobre práticas de letramento associadas ao acompanhamento escolar das crianças, onde os negros têm um envolvimento destacado, superior aos dos brancos seja qual for o nível de escolaridade.
37. Embora, ainda que discretamente, os negros demonstrem ter menor acesso a práticas de leitura de jornais e revistas.
38. Como, aliás, reconhece a autora: "... e talvez se pudesse falar de *letramentos escolares* e de *letramentos sociais*, no plural [...]. Soares (2003, p.111 – ênfase adicionada).
39. Sobre as formas "brandas" de exclusão, ver Bourdieu & Champagne (1998); sobre a variação dos modos de relação com a escola e com a experiência escolar, ver o já citado trabalho de Charlot & Rochex (1996); sobre as limitações de acesso à cultura escrita pela escola brasileira, desde seus primeiros momentos, cf. o estudo exemplar de Castanheira (1991), o trabalho de Garcia (1992), que mostra como o conceito de alfabetização que sustenta a avaliação em escolas públicas tende a se mostrar bem mais restrito que o de escolas particulares, bem como o estudo de Leal (1991), que, analisando o trabalho com a produção de textos em escolas com populações socioeconômicas distintas, apreende que, embora o trabalho dessas escolas não se diferencie metodologicamente, está baseando, no caso de crianças de meios desfavorecidos, numa visão estereotipada e em expectativas negativas que terminam por reproduzir, na sala de aula, "sob um manto de neutralidade", "as diferenças existentes nos planos econômico e social".

40. “Les causes majeures de l’échec en lecture, ce sont les conflits politiques et culturels à l’intérieur de l’école, les différences de dialecte sont importants parce qu’elles symbolisent le conflit” (Labov, *Language in the Inner City*, p.XIV, citado por Encrevé, 1976, p. 23). (*As causas maiores do fracasso em leitura residem nos conflitos políticos e culturais no interior da escola; as diferenças de dialeto são importantes porque elas simbolizam o conflito*). Tradução nossa.
41. Ver, a respeito das desigualdades entre gêneros, Bourdieu (1999).
42. Cf.: Di Pierro (2000).
43. O maior desempenho em leitura de manifesta também no Saeb 2001 e no Pisa 2000 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), avaliação promovida pela OCDE (2003). Nos 32 países pesquisados por esse programa, o desempenho feminino em leitura se revelou superior ao masculino. A construção de modos diferenciados de relação de meninas e meninos com a escola é analisada por Charlot & Rochex (1996), Terrail (1992) e, especialmente, por Duru-Bellat & Jarousse (1995). As diferenças relativas ao nível de alfabetismo tendem também a se manifestar no nível das práticas de leitura, de acordo com dados do próprio INAF, como verá mais à frente, e de pesquisas internacionais. Uma discussão mais geral dos dados do INAF 2001 pode ser encontrada em Carvalho & Moura (2003). Uma análise aprofundada das possibilidades de interpretação das relações entre gênero e práticas de leitura pode ser encontrada em Garbe (1993). Em relação ao domínio da língua padrão, fenômeno estreitamente relacionado ao aprendizado e desenvolvimento da língua escrita, cf. Labov, Bourdieu & Encrevé (1983), Labov (1976b), Bourdieu (1983b) e Laks (1983).
44. Análises dos resultados do Inaf 2002 produzidas por especialistas em educação matemática encontram-se na coletânea organizada por Maria Conceição Ferreira Fonseca (2004); especialmente sobre análise do desempenho de homens e mulheres, ver artigo de José Francisco Soares e Renato Júdice (2004, p. 47-61).
45. Evidentemente, abordam-se aqui questões de gênero e não de sexo, vale dizer, da construção social das diferenças sexuais. Cf. Scott (1990).
46. Em Labov, Bourdieu & Encrevé (1983). Para um desenvolvimento, com forte base empírica, do raciocínio de Pierre Bourdieu, cf. Trudgill (1991). Para uma análise de uma vertente da crítica feminista a essas abordagens, ver Aebischer & Forel (1991).
47. Essa disposição, evidentemente, não seria própria da “essência” desse grupo social, mas resultante de posições objetivas ocupadas no espaço social, num determinado momento (o que, em se tratando de relações de gênero, é extremamente importante, dadas as fortes transformações imprimidas, nos últimos anos, na posição da mulher – a respeito das transformações da fala “feminina”, cf. Paratesi (1991). Referindo-se ao problema da inovação lingüística e da docilidade às normas (lingüísticas), Bourdieu se pergunta se “ne faut-il pas établir un lien entre la position qu’occupent les innovateurs dans vos enquêtes [de Labov] et ce que nous venons de dire des dispositions propres aux femmes? Comme les femmes, qui ont une disposition socialement acquise à s’élever dans la hiérarchie sociale (entre autres raison parce que, dans la plupart des sociétés, elles se marient de bas en haut), les locuteurs qui appartiennent à la fraction supérieure de la classe ouvrière ou à la fraction inférieure de la petite bourgeoisie peuvent également être considérés comme des agent sociaux que

cherchent à monter. On peut en conclure qu'un des facteurs qui est au principe de l'innovation sociale et linguistique, avec ce que cela suppose de conformité et de docilité aux normes dominantes, est la disposition à l'ascension sociale." (Labov, Bourdieu & Encrevé, 1983, p. 69-70). (*"não seria necessário estabelecer um elo entre a posição que ocupam os inovadoras nas pesquisas do senhor [de Labov] e aquilo que acabamos de falar sobre disposições próprias às mulheres? Como as mulheres, que têm uma disposição socialmente adquirida a se elevar na hierarquia social (entre outras razões porque, na maioria das sociedades, elas realizam casamentos ascendentes), os locutores que pertencem à fração superior da classe operária ou à fração inferior da pequena burguesia podem igualmente ser considerados como agentes sociais que buscam ascender. Pode-se concluir a esse respeito que um dos fatores que está no princípio da inovação social e linguística, com o que esse princípio supõe em termos de conformidade e docilidade em relação às normas dominantes, é a disposição à ascensão social."* – Tradução nossa.) Para a situação das disposições de "docilidade cultural" num quadro mais amplo, que extrapola as relações de gênero, ver Bourdieu (1979).

48. As resistências de meninos e jovens em relação a modelos culturais dominantes, vistos como "femininos" e, portanto, como uma ameaça à construção das identidades masculinas, é exaustivamente tratada na literatura sociolinguística. Essa literatura evidencia um apego – dos homens – a modos de falar estigmatizados e associados a grupos sociais dominados. A título de exemplo: "En discours surveillé, les femmes emploient moins les formes stigmatisées que les hommes" (Labov, 1976b: p. 331 – *"em discurso controlado, as mulheres empregam menos as formas estigmatizadas do os homens"* – tradução dos autores); "é possível sugerir que mudanças linguísticas que afastam a linguagem da norma padrão são introduzidas na comunidade pelos membros da classe operária superior e média. Ou melhor, podemos supor que as mudanças desse tipo são lançadas pelos *homens* da classe operária superior e média, devido às formas de linguagem não-padrão utilizadas e que são indicativas de *prestígio latente*". (Trudgill, 1991, p. 96 – ênfase nossa).
49. "É, evidentemente, entre os homens e, entre eles, entre os mais jovens e os menos integrados [...], que se encontra a recusa mais acentuada à submissão e à docilidade que implica a adoção de maneiras de falar legítimas. A moral da força que encontra sua realização no culto à violência e aos jogos quase suicidas, moto, álcool ou drogas pesadas, nos quais se afirma uma relação com o futuro dos que não têm nada a esperar do futuro, é apenas uma das maneiras de tornar a necessidade em virtude. A opção ostentada pelo realismo e pelo cinismo, a recusa do sentimento e da sensibilidade, identificados a uma afetação feminina e efeminada, essa espécie de dever de dureza, tanto para si como para os outros, que conduz às audácias desesperadas do aristocratismo pária, são uma maneira de se acomodar a um mundo sem saída, dominado pela miséria e pela lei da selva, pela discriminação e pela violência, no qual a moralidade e a sensibilidade não servem para nada." Tradução nossa.
50. Análises sobre diferenças de gênero em práticas de leitura e escrita na esfera doméstica e do consumo cultural baseadas nos dados do Inaf encontram-se em Carvalho & Moura (2003). Para referências de estudos sobre o tema em outros países, ver, como já se indicou, Garbe (1993).

51. Os questionários do INAF, em suas três edições, não diferenciam, dentre os católicos, os ramos romano, ortodoxo ou brasileiro, nem, dentre os evangélicos, aqueles pertencentes a igrejas de missão (como os luteranos e os metodistas, dentre outros) daqueles pertencentes a ramos de origem pentecostal (como a Assembléia de Deus, a Igreja Universal ou a do Evangelho Quadrangular, dentre outros). Certamente, como mostram os dados sobre alfabetização dos distintos grupos evangélicos (discutidos na n. 36), estes apresentam marcadas diferenças tendo em vista o uso da escrita em suas práticas de devoção, e a análise que aqui se fará em muito se beneficiaria dessa distinção. Na impossibilidade de fazê-la, a análise se caracterizará como uma primeira aproximação do fenômeno organizado em torno das relações entre escrita, religião e escolarização.
52. Essas diferenças se mostram também em relação aos indicadores de alfabetização nos dois grupos: 83,6% dos católicos com cinco anos ou mais de idade são alfabetizados, contra 84,8% dos evangélicos pentecostais, 86,6% dos que pertencem a outras igrejas evangélicas e 90,6% dos evangélicos de missão. O percentual de alfabetizados junto aos espíritas mostra a importância da análise das relações entre religião e letramento: 96,7% dos que se declaram espíritas são alfabetizados. Cf. IBGE (2000).
53. Para uma análise das relações entre práticas religiosas e alfabetização, cf. GRAFF (1991) e Chartier & Hébrard (2000a).
54. Cf., a esse respeito, Chartier & Hébrard (2000b) e Lahire (1999).

#### Referências Bibliográfica

- AEBISCHER, V. & FOREL, C. Introdução. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Falas masculinas, falas femininas? Sexo e linguagem*. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 7-19.
- ANEP. Critério de Classificação Econômica Brasil <http://www.anep.org.br/codigosguias/CCEB.pdf>. (acessado em 22 de julho de 2004).
- ARAÚJO, Carlos Henrique & LUZIO, Nildo W. Saeb e equidade. *Boletim do Salto para o Futuro. Saeb: inclusão pela qualidade*. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação a Distância do Mec/TVE. <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/saeb/tetxt3.htm>. (Acessado em 07/11/2003).
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BATISTA, A.A.G. & GALVÃO, A.M. de Oliveira. *Entrando na cultura escrita: percursos individuais, familiares e sociais nos séculos XIX e XX; projeto de pesquisa*. Belo Horizonte; Recife: UFMG; UFPE, 2002.
- BERNARDIN, Jacques. *Lire-écrire au CP/CE1: le rôle de l'activité dans l'évolution des mobiles d'apprendre*. ESCOL, Université Paris 8, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, 1995.
- BONAMINO et al. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao Pisa. *Educação & Sociedade*, vol. 23, n. 81, p. 91-114, dez. 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

- BOURDIEU, Pierre. Vous avez dit “populaire”? *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 46, p. 98-105, mars 1983b.
- BOURDIEU, Pierre. *Lições da aula*: aula inaugural proferida no Collège de France São Paulo: Ática, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: \_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. 4. ed. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 72-79.
- BOURDIEU, Pierre. La lecture: une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Pratiques de la lecture*. Paris Payot et Rivage, 1993, p. 267-294.
- BOURDIEU, Pierre. Espace social et espace symbolique. In: \_\_\_\_\_. *Raisons pratiques: sur la théorie de l’action*. Paris: Seuil, 1994, p. 15-29.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 4. ed. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 217-227.
- BRITTO, Luis Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p. 47-64.
- CARVALHO, Marília & MOURA, Mayra. Homens, mulheres e letramento: algumas questões. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p. 177-192.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Entrada na escola, saída da escrita*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, 1991.
- CHARLOT, Bernard & ROCHEX, Jean-Yves. L’enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire, *Lien social et politiques*, RIAC, n. 35, p. 137-150, printemps, 1996.
- CHARTIER, Anne-Marie *et al.* Lectures pratiquées et lectures declares. Réflexions autour d’une enquête sur les lectures des étudiants em IUFM. In: FRAISSE, E. (Org.) *Les étudiants et la lecture*. Paris: PUF, 1993, p. 73-98.
- CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean. Discours d’Église. In: \_\_\_\_\_. *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris: Fayard, 2000<sup>a</sup>, p. 13-90.
- CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean. Lecteurs en perdition: illettrisme et illettré. In: \_\_\_\_\_. *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris: Fayard, 2000<sup>b</sup>, p. 617-640.
- CHEVALARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- Di PIERRO, Maria Clara. Public Policy and Adult Education for Women in Brasil. In: Cortia & Stronquist (Eds.). *Promoting Education for girls and women in Latin America*. Nova Iorque e Londres: Routledge Falmer, 2000.
- DURU-BELLAT, Marie & JAROUSSE, Jean-Pierre. Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents, *Économie et statistique*, n. 293, 1995, p. 77-93

- ENCREVÉ, Pierre. Labov, linguistique et sociolinguistique. In: LABOV, W. *Sociolinguistique*. Paris: Minuit, 1976, p. 9-35.
- FABRE, Daniel (org.). *Par écrit: ethnologie des écritures quotidiennes*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1997.
- FERRARO, Alceu R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos? *Educação & Sociedade*, vol. 23, n. 81, dez. 2002, p. 15-47
- FERRARO, Alceu R. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p. 195-207.
- FONSECA, Maria Conceição Ferreira (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004.
- FORQUIN, Jean-Claude. Pedagogia, sociologia e cultura. In: \_\_\_\_\_. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- FURET, François & OZOUF, Jacques. Lire et écrire: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry. Paris: Minuit, 1977.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p. 125-153.
- GARBE, Christine. Les femmes et la lecture. In: CHARDRON, Martine et SINGLY, François de. *Identité, lecture, écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou, 1993, p. 187-212.
- GARCIA, Maria Melo. *Alfabetização: uma ou duas? Um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, 1992.
- GRAFF, Harvey J. *The Legacies of Literacy: continuities and contradictions in western culture and society*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1991.
- IBGE. *Censo Demográfico 2000*. CD.
- INAF: um diagnóstico para a inclusão social pela educação; primeiros resultados. São Paulo; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2001. <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf01.pdf>. (Acessado em 20/07/2004).
- INAF. *Segundo indicador de alfabetismo funcional* (avaliação de matemática). São Paulo; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003. <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf02.pdf>. (Acessado em 20/07/2004).
- INAF. *Terceiro indicador de alfabetismo funcional* (leitura e escrita). São Paulo; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003. <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf03.pdf>. (Acessado em 20/07/2004).
- INEP. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: relatório nacional 2001*. Brasília: Inep/Mec, 2002.
- KLEIMAN, Angela B. *Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento*. Projeto temático. Campinas: Iel/Unicamp, 2002.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes

- de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 209-225.
- LABOV, William. *Sociolinguistique*. Paris: Minuit, 1976a.
- LABOV, William. Le cadre social du changement linguistique. In: \_\_\_\_\_. *Sociolinguistique*. Paris: Minuit, 1976b, p. 352-437.
- LABOV, W., BOURDIEU, P. & ENCREVÉ, P. Le changement linguistique: entretien avec William Labov, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 46, mars 1983, p. 67-71.
- LAHIRE, Bernard. *L'invention de l'illettrisme*. Paris: La Découverte, 1999.
- LAKS, Bernard. Langage et pratiques sociales: étude sociolinguistique d'un groupe d'adolescents, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.46, mars 1983, p. 73-97.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *A escrita aprisionada – uma análise da produção de textos na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, 1991.
- MERTON, Robert K. *La sociologia de la ciencia: investigaciones teoricas y empiricas*. 2. ed. Madrid: Alianza, 1985, 2v.
- NOGUEIRA, Maria Alice *et al.* *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OCDE. *Conhecimentos e atitudes para a vida*. Resultados do Pisa 2000. São Paulo: Moderna, 2003.
- OECD. *Literacy in the information age: final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD, 2000.
- OLIVEIRA, Marta Kohl & VÓVIO, Cláudia Lemos. Homegeneidade e heterogeneidade nas configurações do letramento. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p. 47-64.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PARATESE, Nora G. de'. As palavras tabus e a mulher. In: AEBISCHER, V. & FOREL, C. (orgs.). *Falas masculinas, falas femininas? Sexo e linguagem*. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 61-74.
- RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.
- RIBEIRO, Vera Masagão *et al.* Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *Educação & Sociedade*, vol. 23, n. 81, dez. 2002, p. 49-70.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica, *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n. 16, v. 2, jul./dez, 1990, p. 5-22.
- SINGLY, François de. Le livre et la construction de l'identité. In: CHARDRON, Martine et SINGLY, François de. *Identité, lecture, écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou, 1993a, p. 131-152.
- SINGLY, François de. Les jeunes et la lecture. *Dossiers Éducation et formations*, n. 24, 1993b.

- SINGLY, François de. Savoir hériter: la transmission du goût de la lecture chez les étudiant.  
In: FRAISSE, Emmanuel (Org.). *Les étudiants et la lecture*. Paris: PUF, 1993c, p. 49-71.
- SOARES, José Francisco & JÚDICE, Renato. A medida de competência matemática no estudo do alfabetismo funcional. In: FONSECA, Maria Conceição Ferreira (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004, p. 47-61.
- SOARES, Magda B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.
- SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- STREET, Brian V.. The schooling of literacy. In: \_\_\_\_\_. *Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography and education*. London: Longman, 1995, p. 106-131.
- TERRAIL, Jean-Pierre. Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire, *Éducation et formations*, n. 30, Janvier-mai, 1992, p. 3-11
- TRUDGILL, P. Sexo e prestígio lingüístico. In: AEBISCHER, V. & FOREL, C. (Orgs.). *Falas masculinas, falas femininas? Sexo e linguagem*. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 77-101.

Antônio Augusto Gomes Batista é professor da Faculdade de Educação da UFMG; diretor do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e pesquisador do CNPq.

Endereço para correspondência:  
dute@fae.ufmg.br

Vera Masagão Ribeiro é coordenadora de programas da ONG Ação Educativa, pesquisadora apoiada pela Fapesp.

Endereço para correspondência:  
vera@acaoeducativa.org