

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Renata Sperrhake

**O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização, o
analfabetismo e o alfabetismo/letramento**

Porto Alegre

2013

Renata Sperrhake

**O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização, o
analfabetismo e o alfabetismo/letramento.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Saete Traversini

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Sperrhake, Renata

O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento / Renata Sperrhake. -- 2013. 132 f.

Orientadora: Clarice Salete Traversini.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Alfabetização. 2. Analfabetismo. 3. Alfabetismo/letramento. 4. Saber estatístico. 5. Governamentalidade. I. Traversini, Clarice Salete, orient. II. Título.

Renata Sperrhake

**O SABER ESTATÍSTICO COMO DIZER VERDADEIRO SOBRE A
ALFABETIZAÇÃO, O ANALFABETISMO E O ALFABETISMO/LETRAMENTO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Clarice Salete Traversini – Orientadora

Prof^a Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade – UFRGS

Prof. Dr. Samuel Lopez Bello – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Natália de Lacerda Gil – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Darlize Teixeira Mello – ULBRA - SMED/POA

Agradecimentos

Ao finalizar o presente trabalho, presto meus agradecimentos:

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Clarice Salete Traversini. Pela generosidade da acolhida como sua orientanda, pelo rigor teórico e metodológico exigido, pela disponibilidade e atenção, pelo cuidado e comprometimento, por ajudar a trilhar o caminho desse trabalho com tanto profissionalismo e carinho.

À CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela concessão da bolsa de Mestrado e pela sua manutenção quando do meu ingresso como professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a qual foi fundamental para a realização do Curso.

Agradeço aos professores que compuseram a banca de qualificação do projeto: Prof^a Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade, Pro^o. Dr^o. Samuel Lopez Bello e Prof^a Dr^a. Natália de Lacerda Gil, pelas produtivas sugestões dadas para a continuidade da escrita da Dissertação. E agradeço por terem aceitado o convite de compor a banca de Defesa Final, a qual a professora Darlize Teixeira de Mello, generosamente, aceitou também integrar. Agradeço muitíssimo por disponibilizarem parte de seu tempo de férias para a leitura da Dissertação.

Agradeço ao Prof. Dr^o. Samuel Lopez Bello, com quem fiz três disciplinas durante o Curso de Mestrado, pelas sempre produtivas discussões em aula, pela apresentação cuidadosa dos estudos de Michel Foucault, por ter atentado para a necessidade de se olhar para as práticas, algo que muito me mobilizou e mobiliza na realização de pesquisas em educação.

À Prof^a. Dr^a. Natália de Lacerda Gil pelas sugestões de bibliografia e pelo empréstimo de livros e textos que muito ajudaram no decorrer da pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade, por ter me aceitado como professora estagiária na sua turma de “Linguagem e Educação II”, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, agradeço muito pela generosidade da acolhida e pela possibilidade ímpar de aprendizado. Agradeço pela disponibilidade em me atender pessoalmente após a banca de qualificação do projeto para discussão do seu parecer, por todo o incentivo dado durante o período em que atuei como sua bolsista de Iniciação Científica, período em que muito aprendi sobre alfabetização e sobre a pesquisa em educação, agradeço imensamente.

À Prof^a. Dr^a. Clarice Traversini e à Prof^a. Dr^a. Sandra Andrade, por terem me aceitado como professora estagiária em sua turma de “Seminário de Docência VI: Saberes e Constituição da Docência (6 aos 10 anos ou EJA)”. Agradeço pela possibilidade de vivenciar a docência compartilhada e pelas discussões realizadas em aula, que muito contribuíram tanto para minha prática como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto para minha formação como professora do Ensino Superior.

Às alunas das turmas de “Linguagem e Educação II – A” (2011/2) e “Seminário de Docência VI: Saberes e Constituição da Docência (6 aos 10 anos ou EJA)” (2012/2), por terem me acolhido como professora estagiária, pela generosidade com que escreveram as avaliações dos meus estágios, pela disponibilidade em aprender com quem também está aprendendo.

Ao grupo de orientação das professoras Maria Luiza Xavier e Clarice Traversini, pelas produtivas aulas e discussões, pela atenção e pelas sugestões quando da apresentação do projeto e da dissertação. Agradeço também pelos momentos de compartilhados com cafés (na casa da Delci), festinhas de aniversário e outras comemorações. Especial agradecimento às colegas Carolina Lehnemann Ramos, Luciane Leite e Delci Klein, pela leitura do texto da dissertação e pelos cuidadosos comentários e sugestões.

Às colegas Sandra Lemos e Rita de Cássia Machado, com quem organizei a disciplina “Seminário Especial: Trajetória, Pesquisa e Produção de Conhecimento: 40 Anos do PPGEDU”, pelo companheirismo e pelo carinho.

À colega Juliana Freitas, agradeço pela parceria, pelo carinho, pelas divertidas trocas nas redes sociais, pela “tarde de unidades de análise”, pelas palavras sempre positivas e alegres. Foi um prazer compartilhar contigo esses dois anos de Mestrado!

Aos muitos amigos do Facebook que acompanharam, através de minhas postagens, o andamento da dissertação, as angústias e a correria final, “curtindo” e deixando comentários e mensagens com incentivos, palavras de apoio e motivação que geraram momentos mais leves em meio às páginas abertas dos livros.

Às minhas queridas amigas Ana Paula, Flávia, Marjoe, Renata e Sabrina, por terem entendido as ausências e por terem tornado os momentos de presença sempre tão divertidos.

À querida amiga Nádía Lima, pela correção linguística do trabalho e pela tradução do resumo em tempo recorde. É bom saber que quando precisamos podemos contar com os amigos.

Ao meu irmão Eduardo, pelas palavras divertidas e à minha irmã Luiza, que me ajudou com explicações sobre termos do jornalismo.

Aos meus pais, Renato e Cleusa, agradeço pelo carinho, pela preocupação e pelo amor de sempre. Agradeço à minha mãe por ter recortado as reportagens do Jornal Zero Hora durante esses dois anos, guardando-as para mim.

E, por fim, ao meu amor Rodrigo, que me acompanha na trajetória acadêmica e de vida, que me ajudou com as tabelas de organização dos dados e com os conceitos da estatística. Agradeço pelo companheirismo, pelo incentivo, pelo carinho, pelo bom humor e, principalmente, pelo amor.

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível. (FOUCAULT, 2011a, p.5).

RESMO

Nesta Dissertação de Mestrado tenho como objetivo compreender de que modo o saber estatístico se constitui em um dizer de verdadeiro e como ele opera na produção discursiva da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento. Tal estudo se inscreve no referencial teórico-metodológico dos Estudos Culturais em Educação em vertente pós-estruturalista. Inspiro-me nas teorizações de Michel Foucault e utilizo os conceitos de discurso, verdade, biopolítica e governamentalidade. Com o primeiro movimento que realizei no trabalho busquei elencar alguns aspectos históricos e técnicos da constituição da estatística, pois se supõe que esses elementos (históricos e técnicos) conferem às estatísticas um *status* de verdade. Também trouxe as contribuições de Michel Foucault ao estudo do saber estatístico como um saber necessário ao governo da população. O segundo movimento consistiu-se em pesquisar as maneiras pelas quais os saberes sobre a leitura e a escrita são quantificados, com quais instrumentos, a partir de quais entendimentos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento. Assim, analisei algumas formas de produção de estatísticas sobre alfabetização, analfabetismo e alfabetismo/letramento. O material empírico da pesquisa é composto por artigos acadêmicos de revistas de Educação e de Estatística, resumos de dissertações e teses, e por matérias jornalísticas de publicações impressas e digitais. Nas análises mostrei que o saber estatístico opera na produção discursiva da alfabetização de três maneiras: como material empírico, como procedimento metodológico e fazendo-se referência às estatísticas ou ao saber estatístico. Além disso, mostrei que essa produção discursiva opera com dados estatísticos utilizando tanto percentuais quanto números absolutos para uma mesma informação, trazendo *rankings* e mostrando dados que possibilitam comparações. A partir das análises pude mostrar ainda algumas estratégias utilizadas para “fazer falar” os dados, como os comentários dos especialistas, e foi possível visibilizar a formação de professores como a causa e a solução para os baixos e para os altos índices de alfabetização e de alfabetismo/letramento. Discuti a invenção dos níveis de alfabetismo/letramento entendendo-os nesta pesquisa como *gradiente de alfabetismo/letramento* que operam na multiplicação das posições do sujeito alfabetizado. Em síntese, com as diferentes análises realizadas nessa dissertação, mostrei que o saber estatístico opera como um dizer verdadeiro na produção discursiva da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento, na medida em que é capaz de produzir saberes que posicionam os sujeitos quando da sua relação com a leitura e a escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Analfabetismo. Alfabetismo/letramento. Saber estatístico. Governamentalidade.

ABSTRACT

This Master Thesis aims to understand how the statistical knowledge constitutes a discourse of truth and how it operates in the discursive production of literacy, alphabetization and illiteracy / literacy. This study falls within the theoretical and methodological framework of Cultural Studies in Education in a poststructuralist strand. Based upon theories of Michel Foucault, the concepts of discourse, truth, biopolitics and governmentality are found here. This paper has aimed primarily to list some historical and technical aspects of the constitution of statistics, because it is assumed that these elements (historical and technical) provide statistics a status of truth. As well as, it was brought the contributions of Michel Foucault to the study of statistical knowledge as a needed knowledge to govern the population. The second motion consisted in researching the ways in which knowledge about reading and writing are quantified, with which instruments, from which understandings about alphabetization and alphabetic literacy / literacy. Thus, some ways of producing statistics on alphabetic literacy, literacy and illiteracy / literacy were analyzed. The research's empirical material consists of academic papers and magazines of Education and Statistics, besides, newspaper articles of printed and digital publications. The analyses showed that the statistical knowledge operates in the discursive production of literacy in three ways: as empirical material, methodological procedure and by making reference to statistics or statistical knowledge. Furthermore, it was shown that this discourse production operates statistical data using both percentages and absolute numbers for the same information, also bringing rankings and showing data that allow comparisons. The analyses also showed some strategies used to "talk to" the data, as the comments from experts, and allowed visualization of teacher's educational background as a cause and solution for the low and high rates of alphabetization and alphabetic literacy / literacy. There were discussions on the invention of levels of alphabetic literacy / literacy, understanding them in this research as gradient of alphabetic literacy / literacy operating in proliferation of the literate subjects' position. In summary, the different analyzes performed in this dissertation showed that the statistical knowledge operates as a real 'say' in the discursive production of alphabetization, alphabetic literacy and illiteracy / literacy, as it is capable of producing knowledge that positions the subject related to reading and writing.

Keywords: Alphabetization. Illiteracy. Alphabetic Literacy/literacy. Statistical knowledge. Governmentality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reportagem “Todos pela Educação”	10
Figura 2 – Questionário Básico	49
Figura 3 – Tabela Taxa de Analfabetismo 1	52
Figura 4 – Tabela Taxa de Analfabetismo 2	52
Figura 5 – Tabela Taxa de Analfabetismo 3	53
Quadro 1 – Níveis de letramento (FERRARO, 2003)	60
Quadro 2 – Níveis de Alfabetismo (INAF)	63
Figura 6: Evolução do Indicador de Alfabetismo (INAF)	65
Quadro 3 – Descrição Resumida dos Níveis de Proficiência em Leitura (PISA) ..	68
Figura 7 – Resultados (PISA)	71
Quadro 4: Distribuição das matérias por categoria	89
Figura 8 – Ranking – Jornal Zero Hora	93

LISTA DE ABREVIATURAS

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PROVA ABC – Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização

Sumário

1 INTRODUÇÃO	13
2 NA SINGULARIDADE DAS PRÓPRIAS TRAVESSIAS	17
2.1 TRAVESSIAS DA PESQUISA E DA PESQUISADORA	17
2.1.1 Alguns estudos com/sobre estatísticas	22
2.2 TRAVESSIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	23
2.3 TRAVESSIA METODOLÓGICA DA DISSERTAÇÃO	31
3 SABER ESTATÍSTICO: ALGUNS INDÍCIOS SOBRE COMO OS NÚMEROS SE TORNAM FORMAS DO DIZER VERDADEIRO	37
3.1 A CONSTITUIÇÃO DA ESTATÍSTICA COMO DIZER VERDADEIRO: INDÍCIOS HISTÓRICOS E TÉCNICOS.....	37
3.2 RECORTES SOBRE A EMERGÊNCIA DO SABER ESTATÍSTICO NA OBRA DE MICHEL FOUCAULT	47
4 A QUANTIFICAÇÃO DAS VERDADES DISCURSIVAS DA ALFABETIZAÇÃO, DO ANALFABETISMO E DO ALFABETISMO/LETRAMENTO	50
4.1 ALFABETIZAÇÃO, ANALFABETISMO E ESTATÍSTICAS: ALGUMAS FORMAS DE PRODUÇÃO	52
4.2 ALFABETISMO/LETRAMENTO E ESTATÍSTICAS: OUTRAS FORMAS DE PRODUÇÃO.....	63
4.2.1 Outras classificações: alfabetização e alfabetismo/letramento	78
5 SABER ESTATÍSTICO E ALFABETIZAÇÃO: A PRÁTICA ACADÊMICA E A PRÁTICA JORNALÍSTICA EM ANÁLISE	81
5.1 COMO A PRÁTICA ACADÊMICA DA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO FAZ USO DO SABER ESTATÍSTICO	81
5.2 O USO DO SABER ESTATÍSTICO NA PRÁTICA JORNALÍSTICA SOBRE ALFABETIZAÇÃO, ANALFABETISMO E ALFABETISMO/LETRAMENTO	93
5.3 ALFABETISMO/LETRAMENTO COMO GRADIENTE.....	105
6 TRAVESSIA FINALIZADA... MAS QUE PRETENDE CONTINUAR	111
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	126

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 – Reportagem “Todos pela Educação”

30 de novembro de 2012

MINAS GERAIS COLOCA PLACAS COM NOTA DO IDEB NAS ESCOLAS ESTADUAIS; MEDIDA DIVIDE ESPECIALISTAS

Rede estadual de Goiás e município do Rio já adotam iniciativa

Tweet 13 Curtir 9

Mariana Mandelli

As escolas da rede estadual de Minas Gerais começaram a receber nesta semana placas informativas contendo os resultados do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Até agora, 21 unidades de ensino foram contempladas e a ideia é que, até o início do ano letivo de 2013, as mais de três mil escolas administradas pelo estado recebam e instalem o painel.

Segundo a Secretaria de Educação de Minas Gerais, a escola escolhe o local onde fixar a placa, contanto que seja num ponto em que haja grande fluxo e de fácil visualização. Os índices mostrados referem-se aos resultados do Ideb no ciclo I e II do Ensino Fundamental, uma vez que o Ideb do Ensino Médio é calculado de forma amostral.

Minas não é o primeiro Estado a adotar a medida. Em agosto do ano passado, a rede estadual de Goiás também afixou placas com as notas do Ideb nas escolas (veja foto ao lado). Com a divulgação do índice de 2011, a secretaria afirma que os painéis estão sendo atualizados e fixados em um poste na calçada dos estabelecimentos de ensino. O próprio prédio da secretaria tem, em sua fachada, uma grande placa com os índices totais da rede.



Mônica Salvador/SEDUC-GO

Fig. 1: Reportagem veiculada no site Todos pela Educação em 30 de novembro de 2012. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/25076/minas-gerais-coloca-placas-com-nota-do-ideb-nas-escolas-estaduais-medida-divide-especialistas/> Acesso em: 03/01/2013

Trago para a abertura da presente Dissertação de Mestrado uma reportagem, assim como fiz na Proposta que antecedeu esse texto. Naquela ocasião eu havia escolhido a reportagem “Nota na fachada: avaliação da escola à vista de todos”, veiculada no Jornal Zero Hora na segunda-feira, 4 de julho de 2011. Tal reportagem tratava de um projeto que tramitava na Câmara dos Deputados e que determinava que todas as escolas deveriam expor sua nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) na porta da instituição em um painel de, no mínimo, um metro quadrado. Ironicamente, ou não, ao fazer o levantamento do material empírico da pesquisa que me propus a realizar, encontro a reportagem acima no site “Todos pela Educação”, e que relata a colocação de placas com a nota do IDEB nas escolas.

Como relatei na Proposta de Dissertação, antes de ter lido a reportagem do Jornal Zero Hora, meus interesses de pesquisa já estavam direcionados para o estudo das estatísticas e de alguns dos efeitos produzidos por elas. Mais especificamente, interessava-me estudar as estatísticas que focalizam a quantificação da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento. Quando encontrei aquela reportagem, em julho de 2011, e me deparei com a proposta do economista Gustavo Loschpe, levada à Câmara dos Deputados pelo deputado federal Edmar Arruda, questionei-me sobre o porquê e como um número poderia se tornar tão importante e representativo da realidade escolar. Questionei-me sobre como o indiscutível poder dos números na cultura política moderna (ROSE, 1991) faz pensar sobre a maneira que índices e taxas adquirem centralidade na atualidade. Tal questionamento fez-se reforçado ao encontrar, em novembro de 2012, a reportagem do site “Todos pela Educação”¹ com a concretização da proposta feita mais de um ano antes.

Independente do posicionamento mediante a proposta e a iniciativa, o que motiva sua citação nessa dissertação é a força e os efeitos produzidos pelos índices e pelos números.

Apesar das reportagens escolhidas para a abertura da Proposta e da Dissertação não trazerem as temáticas da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento, elas estão nos meus interesses de pesquisa desde que

¹ Na reportagem são apresentados pontos de vista diferentes perante a proposta: Ruben Klein, da Fundação Cesgranrio, membro da comissão técnica do Todos pela Educação e presidente da Associação Brasileira de Avaliação não aprova a ideia, enquanto que Claudia Costin, secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro, defende a colocação das placas.

inicie como Bolsista de Iniciação Científica² nesta Universidade e compõem, junto com o saber estatístico, o foco desse trabalho.

Antecipo que o objetivo geral desta Dissertação será compreender de que modo o saber estatístico se constitui em um dizer verdadeiro e como ele opera na produção discursiva da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento. Para que tal objetivo seja alcançado, a presente Dissertação de Mestrado está organizada em seis capítulos, além desta Introdução, sobre os quais faço uma breve descrição.

No segundo capítulo, intitulado “Na singularidade das próprias travessias”, apresento minhas travessias de pesquisadora, da pesquisa realizada, as travessias teórico-metodológicas que embasam esse estudo e a travessia metodológica da dissertação. São apresentados os conceitos que mobilizaram esse estudo, discutindo de que maneira eles ajudam a pensar o objeto de pesquisa aqui trabalhado.

O terceiro capítulo é dedicado ao saber estatístico. Ao trazer elementos históricos e técnicos desse saber, pretende-se mostrar como ele se constitui em um dizer verdadeiro ao compartilhar de uma economia política da verdade (FOUCAULT, 2011). Além disso, são mostrados alguns recortes da emergência do saber estatístico como um saber necessário ao governo do Estado.

No quarto capítulo trago algumas das maneiras como a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento vêm sendo medidos com a utilização do saber estatístico. A partir dos critérios escolhidos para quantificação, classificações são produzidas e, com essas classificações, tipos de pessoas (HACKING, 2005) são criados.

O quinto capítulo é dividido em três sessões e, cada uma delas, trata de analisar as relações entre saber estatístico e alfabetização, analfabetismo e alfabetismo/letramento tendo como material analítico diferentes práticas. Primeiramente privilegia-se as práticas acadêmicas da área da alfabetização, depois, as práticas jornalísticas que apresentam dados numéricos sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento. Além disso, discute-se da emergência dos níveis de alfabetismo/letramento, propondo tratá-los como gradiente.

² No projeto intitulado “O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento (RS: 1961-2006)”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Iole Trindade.

O sexto e último capítulo traz as considerações a respeito das análises empreendidas, buscando mostrar de que maneira a Dissertação procurou alcançar os objetivos propostos.

2 NA SINGULARIDADE DAS PRÓPRIAS TRAVESSIAS

“[...] principalmente como modo de cada um inventar e experimentar a si mesmo, na singularidade das próprias travessias.” (FISCHER, 2012, p. 22)

Inspiro-me na epígrafe acima para dar título a este capítulo, pois aqui irei tratar das travessias que me levaram à pesquisa, ao mestrado e às temáticas que escolhi para este trabalho. Nas seções que seguem trago um pouco dos modos como experimentei a vida na Graduação em Pedagogia e as práticas de pesquisa, da forma como, estudando e pesquisando, questionamentos sobre fatos do dia-a-dia foram se constituindo como objeto de pesquisa e inevitavelmente, paralelamente a isso, parte de mim foi se (re)inventando a cada página lida e escrita.

2.1 TRAVESSIAS DA PESQUISA E DA PESQUISADORA

Meu interesse pelo estudo da alfabetização foi motivado pelas aulas de Linguagem e Educação II e III³, cursadas na Faculdade de Educação da UFRGS. Esse interesse levou-me a ingressar, como bolsista de Iniciação Científica, em um projeto chamado “O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento (RS: 1961-2006)”⁴, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Iole Maria Faviero Trindade. O envolvimento com a alfabetização como bolsista de Iniciação Científica e o meu desejo em ser professora alfabetizadora me levaram a realizar o estágio docente curricular com uma turma de 1º ano do ensino fundamental e a ter como tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia a alfabetização e suas representações⁵.

³ Ambas ministradas, na época, pela professora Luciana Piccoli.

⁴ Projeto do qual participei durante um ano e meio.

⁵ Tal trabalho teve o título “Discursos sobre Alfabetização no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS: uma análise de suas representações” e foi orientado pela Prof^a. Dr^a. Iole Trindade.

No período em que atuei como bolsista tive contato com os Estudos Culturais e os estudos pós-estruturalistas, estudos nos quais essa Dissertação de Mestrado se insere. As leituras realizadas me ajudaram a compreender este campo de estudo e campos correlatos, ao mesmo tempo em que explicitavam conceitos e concepções dos campos, visões e entendimentos sobre o que é pesquisar, também mostravam as possibilidades de investigações a ser realizadas, os diferentes objetos de pesquisa e vieses sobre os quais esses objetos podem ser “olhados”, as articulações teórico-metodológicas que podem ser formuladas de acordo com o interesse do pesquisador.

Com a finalização da graduação, ingressei no Curso de Especialização “Estudos Culturais nos currículos escolares contemporâneos na educação básica”⁶, vinculado à linha de pesquisa “Estudos Culturais em Educação” da Faculdade de Educação da UFRGS. Durante o curso pude ampliar e aprofundar os entendimentos sobre o campo de estudos que havia escolhido para desenvolver minha trajetória acadêmica.

Além da entrada no Curso de Especialização, cursei como aluna PEC⁷, no segundo semestre de 2010, a disciplina “Gêneros textuais, tipos, suportes... entre alfabetizações e letramentos”, ministrada pela professora Iole Trindade no PPGEDU-UFRGS. Uma das leituras realizadas nessa disciplina foi um texto do professor Alceu Ferraro publicado no livro “Letramento no Brasil” (RIBEIRO, 2003), em que o autor analisa dados do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) em articulação com os dados do Censo 2000 e da Contagem da População de 1996. Outro texto, de Roxane Rojo (2009), publicado no livro “Letramentos múltiplos, escola e inclusão social”, também analisa dados estatísticos sobre alfabetização, alfabetismo, analfabetismo e letramento. Esses estudos envolvendo dados estatísticos despertaram várias inquietações. Foi assim que decidi que, ao prestar a prova para seleção no Curso de Mestrado, proporia trabalhar com as estatísticas de alfabetização. Essa decisão me impulsionou a querer investigar algumas das possíveis relações entre esses dois temas.

Um dos resultados dessa decisão foi meu Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, orientado pela Prof^a. Dr^a. Clarice Traversini, intitulado “O Saber Estatístico nos Discursos Acadêmicos sobre Alfabetização, Analfabetismo e

⁶ Em agosto de 2010.

⁷ PEC – Programa de Educação Continuada.

Alfabetismo/Letramento: uma forma de produzir sujeitos”, concluído e apresentado em dezembro de 2011.

Ainda durante a graduação e no período em que atuei como bolsista, mas mais intensamente depois do início do Curso de Especialização, passei a me interessar pelos estudos de Michel Foucault, pelos conceitos por ele trabalhados, pela produtividade desses conceitos. Fischer (2007, p.39) sugere que podemos “trabalhar com Foucault” e não aplicar sua teoria ou usar seu método. Assim, trabalhar com esse autor era um dos objetivos que eu tinha, antes mesmo de ser selecionada para o Curso de Mestrado.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande Sul, como mestranda, cursei diversas disciplinas que estavam ancoradas na perspectiva pós-estruturalista. Além disso, como exigência da CAPES, agência financiadora da minha bolsa de mestrado, realizei dois estágios docentes na graduação, no Curso de Pedagogia⁸. Cabe destacar que os estágios foram momentos de importantes aprendizados para minha formação como professora e como pesquisadora.

No que se refere à pesquisa de mestrado, essa sofreu algumas modificações desde a defesa do projeto, em janeiro de 2012. Naquela ocasião, eu havia proposto, como possibilidade de continuidade da pesquisa, buscar a compreensão de como a produção das estatísticas educacionais, mais especificamente de alfabetização e alfabetismo/letramento, tem incidência nas práticas escolares. Como essas estatísticas conduzem a conduta dos sujeitos dentro da instituição escolar. E, ainda, de que maneira esses números produzem sujeitos infantis alfabetizados, analfabetos e letrados. Por meu interesse de pesquisa estar direcionado para as práticas de alfabetização e alfabetismo/letramento, uma possibilidade era investigar como a *Prova ABC* (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização)⁹ tem repercussões no ambiente escolar. Tal intenção não se concretizou, pois a Prova ABC não foi aplicada no Rio Grande do Sul no ano de 2012, dificultando a busca de

⁸ Os estágios foram realizados nas disciplinas “Linguagem e Educação II”, sob responsabilidade da professora Iole Trindade, e “Seminário de Docência: Saberes e Constituição da Docência (6 a 10 anos e EJA), sob responsabilidade das professoras Clarice Salet Traversini e Sandra dos Santos Andrade.

⁹ Tal prova foi aplicada no primeiro semestre de 2011 como um projeto piloto, em algumas escolas do Brasil, nas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental. Cerca de 6 mil alunos de escolas municipais, estaduais e particulares de todas as capitais do Brasil responderam às questões da prova, que eram divididas em leitura, escrita (redação) e matemática.

informações. Apesar disso, o interesse por esse viés da pesquisa continua e pretendo seguir nessa investigação futuramente.

Diante do que foi exposto acima, a continuação da pesquisa de mestrado sofreu modificações. A intensificação nos estudos das obras de Michel Foucault foi fundamental para o novo delineamento que a pesquisa tomou. Assim, continuei com as temáticas que me interessavam, estatísticas e alfabetização, porém, passei a dar mais atenção a uma questão que estava presente no início de meu projeto de mestrado, a respeito de uma reportagem, já mencionada neste texto, veiculada no Jornal Zero Hora, em 4 de julho de 2011, com o título “Nota da Fachada – Avaliação da escola à vista de todos”. A partir dessa reportagem questionei-me sobre como e por que um número poderia se tornar tão importante e representativo da realidade¹⁰ escolar. Questionei-me sobre como o indiscutível poder dos números na cultura política moderna (ROSE, 1991) faz pensar sobre a maneira que índices e taxas adquirem centralidade na atualidade.

No intuito de investigar como esse *indiscutível poder dos números* (ROSE, 1991) foi construído é que, em parte, a presente pesquisa foi organizada. Dessa forma, mostrar algumas formas pelas quais a estatística se tornou um dizer verdadeiro se fez importante. Além disso, tornou-se necessário pesquisar as maneiras pelas quais os saberes sobre a leitura e a escrita estavam sendo quantificados, com quais instrumentos, a partir de quais entendimentos sobre alfabetização e alfabetismo/letramento. Assim, voltei meu olhar para a produção das estatísticas sobre alfabetização, analfabetismo e alfabetismo/letramento, para a maneira como a produção acadêmica acerca desses temas fez uso das estatísticas e para as maneiras como a mídia veicula as estatísticas de alfabetização, analfabetismo e alfabetismo/letramento.

Foucault nos ensina que não se pode pensar qualquer coisa em qualquer tempo, “pensamos apenas nas fronteiras do discurso do momento” (VEYNE, 2011, p.49). Então, meu interesse em pesquisar estatísticas e alfabetização não se faz por acaso, neste momento. Existem condições históricas que permitem que esses temas sejam pesquisados e que lhes conferem alguma importância na atualidade. Fischer (2012), na apresentação de seu livro “Trabalhar com Foucault: a arqueologia de uma

¹⁰ A partir do referencial teórico-metodológico aqui adotado tenho o entendimento de que a “realidade” é produzida discursivamente.

paixão” entende que, na perspectiva desse autor, qualquer tema, objeto ou conceito, se constitui radicalmente na história.

Durante os últimos anos vimos uma crescente quantidade de avaliações externas que pretendem avaliar as aprendizagens dos alunos e a qualidade da educação brasileira, que geram índices e taxas que pretendem diagnosticar problemas, apontar avanços e comparar desempenhos. Atualmente, para avaliar a Educação Básica brasileira temos cinco provas aplicadas em nível nacional: *Provinha Brasil*¹¹ (2º ano do Ensino Fundamental), *Prova Brasil* (5º e 9º anos do Ensino Fundamental), *Enem* (Exame Nacional Ensino Médio), *SAEB* (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a recentemente lançada *Prova ABC*¹² (final do 3º ano do Ensino Fundamental). Além disso, se atentarmos para as reportagens veiculadas na mídia iremos notar que os números são frequentemente evocados quando se trata de falar da educação¹³. Tais índices e taxas são também instrumentos utilizados pelos governos para diagnosticar problemas do sistema educacional e, assim, propor programas e intervenções para minimizá-los. Foi o que vimos acontecer, recentemente, com a *Prova ABC*, avaliação amostral realizada em 2011 e que, a partir de seus resultados, motivou a criação do Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC¹⁴ – pelo Ministério da Educação, que tem como principal objetivo alfabetizar as crianças brasileiras até os 8 anos de idade.

Todos esses elementos (e ainda outros mais) que articulam estatísticas, avaliações, ações governamentais e alfabetização das crianças na “idade certa”, fazem parte do quadro de condições históricas que permitem que se estude/pesquise sobre a produção das estatísticas educacionais de alfabetização neste momento e que conferem a essa temática a importância de sua discussão.

Gil (2002), em sua Dissertação de Mestrado, destaca “uma certa rarefação das investigações sobre as estatísticas educacionais, que se acentua quando se trata de examinar o uso de tais estatísticas nos discursos que circulam no campo educacional” (GIL, 2002, p.25). Além disso, em pesquisa no Portal de Teses da CAPES, com o objetivo de encontrar resumos de trabalhos que fossem embasados

¹¹ Um estudo sobre a Provinha Brasil foi realizado por Mello (2012).

¹² A Prova ABC é uma iniciativa do Movimento Todos pela Educação e do Instituto Paulo Montenegro, em parceria com a Fundação Cesgranrio e o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

¹³ As maneiras como esses números aparecem nas reportagens será alvo das análises do capítulo 5, nesta dissertação de mestrado.

¹⁴ Mais informações sobre esse Plano serão apresentadas na seção 5.4.

nos estudos de Michel Foucault e que tratassem dos temas da alfabetização (e correlatos) e da estatística, apenas um resumo de dissertação de mestrado¹⁵ foi encontrado.

Diante do que foi apresentado é que justifico a escolha feita por mim, em parceria com minha orientadora, acerca das temáticas desta dissertação, pretendendo contribuir para os estudos sobre os usos da estatística no discurso educacional, em especial, os que tratam da alfabetização.

Antes de passar à seção 2.2, em que procuro explicitar o referencial teórico e os conceitos que embasam esse estudo e o tornam possível, apresento um breve levantamento bibliográfico a respeito de estudos com/sobre estatísticas, alguns dos quais articulados com a educação.

2.1.1 Alguns estudos com/sobre estatísticas

Cabe mencionar algumas pesquisas e textos produzidos que se debruçam sobre o estudo do saber estatístico. No campo da Sociologia das Estatísticas destaco os trabalhos de Nelson Senra (1996, 1999, 2005, 2009), T. Popkewitz e S. Lindblad (2001), Santos (2006) e Fonseca (2005). Em uma abordagem histórica do estudo das estatísticas, no Brasil, destacamos os trabalhos desenvolvidos por Natália Gil (2002, 2007, 2008, 2012). Em outra perspectiva temos os trabalhos de Ferraro (1987; 2002; 2004; 2009) que discute o analfabetismo através de dados estatísticos produzidos pelos Censos.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, destacamos os seguintes estudos que fazem discussão e análises sobre estatísticas, governamentalidade e educação: o estudo de Traversini (2003) sobre o Programa Alfabetização Solidária (PAS), em que a autora procura analisar como o PAS constitui-se em uma forma de governamentalização da sociedade brasileira e dos indivíduos. Klein (2010) estudou como os discursos que circulam nas páginas da Ação ABC Alfabetizando se constituem em estratégias de governo e operam sobre os governos municipais

¹⁵ Klein (2010).

e a população para manter os índices de analfabetismo reduzidos. O trabalho de Mello (2012) analisa os discursos estatísticos e pedagógicos da Provinha Brasil. Os trabalhos de Traversini e Bello (2009, 2011a, 2011b) focalizam o saber estatístico como uma tecnologia de governo. Já Bello (2011, 2012) faz uso do conceito de numeramentalização e, a partir dele, também Pinho (2011) e Kreutz (2012) se utilizam do termo em seus estudos.

2.2 TRAVESSIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

“Movimentamo-nos, portanto, entre os perigos e
as urgências dos discursos verdadeiros.”
(FISCHER, 2012, p.14).

As diferentes formas de abordagem de um tema, em uma pesquisa, estão marcadas por diversos aspectos: o referencial teórico que embasa o estudo, a trajetória do pesquisador, as escolhas feitas por ele durante o período da pesquisa, o material a ser estudado, dentre outros. Todos esses aspectos estão implicados na forma como irei trabalhar com os dois temas principais em minha pesquisa. De alguma maneira, esse meu entendimento do que é empreender uma investigação (científica) está ancorado no campo e na perspectiva teórica que escolhi para trabalhar, anunciada anteriormente. O campo é o dos Estudos Culturais em Educação, em sua vertente pós-estruturalista.

Os Estudos Culturais fornecem uma maneira de entender conceitos, teorias e métodos como produções culturais localizadas historicamente, que podem, de certa forma, responder a questões específicas de um tempo histórico e que só são possíveis a partir de certas condições. Esse entendimento permite que se olhe para conceitos, teorias e métodos como verdades provisórias produzidas no interior de relações de poder e que lutam para ganhar legitimidade. Assim, “[...] a produção de conhecimentos é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico [...]” (COSTA, 2007, p.14). Dessa forma, não tenho a pretensão de utilizar o campo de estudos mais verdadeiro, mais correto ou mais objetivo, apenas o utilizo por considerar que as questões que ele me permite levantar são relevantes e instigantes, neste momento de minha trajetória acadêmica, para este

estudo em particular. Ou seja, aproveito-me da provisoriedade que o próprio campo permite.

Além disso, concordo quando Alfredo Veiga-Neto argumenta que é impossível, para os que assumem este posicionamento teórico, manter uma distância e assepsia metodológica. Então, coloco-me como parte deste trabalho, porque “somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos [...]” (VEIGA-NETO, 2007, p.35).

Fischer (2005) em um texto inspirador intitulado “Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê” traz a necessidade de que, em trabalhos acadêmicos, façamos uma “leitura assinada” (FISCHER, 2005, p. 122), mostrando

[...] como nos deixamos tocar pelo que lemos, pelas aulas de assistimos, pelos problemas da educação dos quais desejamos falar em nossos trabalhos, pela beleza dos conceitos que herdamos de um filósofo, de um sociólogo, de um psicanalista, de um educador. (FISCHER, 2005, p.119).

A atitude metodológica defendida pela autora no texto citado me mobiliza a pensar a prática de pesquisa que venho desenvolvendo: apropriação, reescrita e tensionamento de conceitos, continuação de obras de outros autores, submissão da teoria à discussão, vasculhar formulações teóricas a procura de um ponto de encontro com o que escolhemos como objeto de pesquisa. Essas atitudes tão bem descritas e assinadas por Fischer (2005) mobilizam, ainda que tímida e incipientemente, o fazer dessa pesquisa de mestrado e dessa pesquisadora.

Os conceitos que serão apresentados funcionaram como ferramentas para pensar esse estudo e realizar as análises nele contidas. Esses conceitos foram propositalmente *escolhidos* pois “tal forma de pensamento, desse autor, nessa circunstância específica, nessa construção particular, faz diferença, mobiliza, produz reverberações [...]” (FISCHER, 2005, p.124).

Michel Foucault e seus estudos forneceram importantes elementos para essa pesquisa de mestrado. Dentre os muitos conceitos trabalhados pelo autor, escolhi alguns que serão, a seguir, apresentados e relacionados com o objeto dessa pesquisa. São eles: discurso/prática discursiva; verdade/dizer verdadeiro; poder; governamentalidade e biopolítica.

Compreender e fazer uso do conceito de discurso em Foucault é uma tarefa desafiante e complexa, pois entender esse conceito, na perspectiva utilizada pelo autor, implica conhecer em profundidade e extensão sua obra. Por não dispor desse

conhecimento, o que fiz foi selecionar elementos a respeito desse conceito que me ajudassem a entender e analisar meu objeto de pesquisa. Desse modo escolhi trabalhar com *discurso* no sentido a ele atribuído quando articulado com o poder e a análise genealógica. Isso não significa que o que pretendi fazer foi uma genealogia das formas de quantificação da alfabetização por meio (ou através) do saber estatístico, por exemplo. Mas significa dizer que quando utilizada a noção de discurso e de análise do discurso, estou considerando um tipo de análise que “[...] não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado e para o qual o poder funciona” (FOUCAULT, 2010c, p.253). O poder não está fora do discurso, nem é sua fonte ou origem, “O poder é alguma coisa que opera *através* do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder” (FOUCAULT, 2010c, p.253) [grifo meu]. Se tratarmos o saber estatístico como um discurso podemos ver uma série de estratégias de poder funcionando através dele, a partir dele, para que a população possa ser governada. Portanto, é nesse sentido que os discursos serão aqui tratados.

Além disso, entendo os discursos como *práticas*. Segundo Edgardo Castro, em seu Vocabulário de Foucault (2009), apesar da importância do conceito, Foucault não apresenta uma exposição detalhada do que entende por prática, sendo necessária uma reconstrução a partir de indicações feitas em seus textos. Foucault trata de práticas discursivas e não discursivas, que integram o que o autor chama de dispositivo. Pode-se dizer que prática é, simplesmente, o que

[...] os homens *realmente fazem quando falam ou quando agem*. Ou seja as práticas não são expressão de algo que esteja ‘atrás’ do que se faz (o pensamento, o inconsciente, a ideologia, ou a mentalidade), senão que são sempre manifestas; não se remetem a algo fora delas que as explique, senão que seu sentido é *imane*nte. [...] Tanto o que se diz quanto o que se faz são positivities. As práticas, em suma, sempre estão ‘em ato’ e nunca são enganosas. (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 28 *apud* MARÍN-DÍAZ, 2012, p.28).

Nesse sentido, pretendo mostrar algumas das práticas que foram, pouco a pouco, conferindo cientificidade ao saber estatístico e localizando esse saber na ordem do discurso verdadeiro. Pretendo, também, mostrar algumas das práticas que intentam quantificar o saber, as habilidades e as práticas de leitura e escrita da

população em geral e de estudantes. Além disso, tenho a intenção de analisar de que forma a prática científica da área da alfabetização faz uso do saber estatístico em seus trabalhos; também, busco analisar a forma como esse saber é mobilizado no discurso midiático ao se veicularem reportagens e notícias a respeito da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento. A atitude analítica diante desses objetivos é a de olhá-los em sua superfície, em sua positividade.

No livro “A ordem do discurso”, ao tratar os procedimentos de exclusão dos discursos, Foucault argumenta que as interdições por que passam os discursos revelam que esses tem ligação com o desejo e o poder, uma vez que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2011a, p.10). Isso porque o discurso é o lugar onde se exercem, de modo privilegiado, alguns dos mais temíveis poderes (FOUCAULT, 2011a). Dentre os três procedimentos de exclusão dos discursos¹⁶, palavra proibida, segregação da loucura e a vontade de verdade – oposição entre o verdadeiro e o falso –, é esse último que mais interessa aqui.

Foucault aponta que passamos por diferentes formas na vontade de verdade e descreve o deslocamento sofrido pela verdade, que passa do que *era* o discurso ou do que ele *fazia* para o que ele *dizia*. “[...] chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação e sua referência” (FOUCAULT, 2011a, p.15). Esse deslocamento é abordado no livro “O governo de si e dos outros”, a partir do qual coloquei-me a pensar sobre a verdade, ou o “dizer verdadeiro” que, como podemos perceber, tem estreita relação com o discurso e a prática discursiva, abordados acima.

Na perspectiva assumida por Foucault, a verdade é histórica e, ao mesmo tempo, não pode ser dissociada da história. Paul Veyne (2011, p.25) argumenta que “a originalidade da busca *foucaultiana* está em trabalhar a verdade no tempo”. Segundo o autor, a verdade pode ser entendida como um *dizer verdadeiro*, falar conforme aquilo que é considerado verdadeiro, e que poderá não o ser daqui algum tempo. Foucault dirá que a história do Ocidente “não é dissociável da maneira como a verdade é produzida e inscreve seus efeitos” (Veyne, 2011, p.44). Cabe destacar

¹⁶ Ver Foucault (2011a).

que quando Foucault se refere à verdade ele não está se referindo ao “conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar” (FOUCAULT, 2011b, p.13), mas sim das “regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2011b, p.13). Essa definição é produtiva para o que se pretende fazer nessa dissertação: mostrar como um discurso considerado verdadeiro tem efeitos de poder. Dizendo de outro modo: como o saber estatístico, considerado um dizer verdadeiro, tem efeitos específicos de poder na produção discursiva da alfabetização.

Na aula de 14 de janeiro de 1976, do Curso “Em defesa da sociedade”, Foucault argumenta que somos condenados a confessar ou a encontrar a verdade e que, por outro lado, somos submetidos à verdade. Porém, o autor não está falando do sujeito do conhecimento que, através do uso da razão, chegaria à descoberta da verdade, nem a concebe como uma instância divina a qual todos devem curvar-se. Para ele, além de histórica, “a verdade é deste mundo” (FOUCAULT, 2011b, p.12), produzida no seio de relações de poder. Podemos entender que a verdade não é o fim, ou o resultado de uma busca, de uma descoberta. Ela é um trabalho de diagnóstico, que pode ser entendido como a tarefa de realizar uma história da verdade (CASTRO, 2009). Foi pensando nisso que organizei uma seção¹⁷ dedicada ao saber estatístico, buscando por elementos que, ao longo da história, colocaram esse saber na ordem do discurso, tornando-o um dizer verdadeiro.

No referencial *foucaultiano*, ao se tratar da verdade coloca-se em jogo o tema do poder, pois “[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, 2011b, p.12). Novamente, torna-se difícil a tarefa de sistematização de um conceito complexo e utilizado pelo autor em diversas obras. Porém, algumas coisas podem ser ditas a respeito do poder para Foucault. Primeiramente, o autor não o toma como algo repressivo, algo que apenas nega ou diz não. O poder é algo que, principalmente, “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2011b, p.8), ou seja, ele é tomado em sua positividade. Além disso, Foucault não escreveu uma teoria do poder, o que ele fez em seus trabalhos foi analisar o poder em funcionamento, suas formas de exercício, e principalmente detendo-se nos micropoderes, aqueles que funcionam nas pontas da rede de poder.

¹⁷ Capítulo 3 dessa Dissertação, especialmente a seção 3.1.

Um ponto fundamental na analítica de poder realizada por Foucault é que o poder é algo que se exerce e não algo que se possui.

O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, 2010a, p.26).

Foucault trata em seus estudos de dois tipos de poder: o poder disciplinar e o biopoder. O primeiro tem como foco o corpo individual e como objetivo principal a economia do gesto. Em *Vigiar e Punir* o autor se detém a analisar instituições que voltaram seus esforços para a produção de corpos dóceis¹⁸: a escola, o hospital, o quartel. O autor atenta para as técnicas, táticas e estratégias postas em funcionamento por estas instituições a fim de produzir corpos úteis com o menor esforço. No entanto, neste trabalho, é o biopoder que se mostra mais produtivo.

Na aula de 17 de março de 1976, do curso “Em defesa da sociedade”, o autor propõe o exame de outra forma de poder, que aparece na segunda metade do século XVIII. Segundo ele, essa tecnologia de poder não exclui a técnica disciplinar, mas a incorpora e a modifica parcialmente. Essa outra técnica de poder atua em outro nível, não mais no corpo individual, no “homem-corpo”, e sim no que ele chama de “homem-espécie”.

[...] a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 2010a, p. 289).

Foucault chama esse poder de “biopolítica da espécie humana” (FOUCAULT, 2010a, p. 289). Essa nova tecnologia de poder, centrada no *homem-espécie* se utiliza de “toda uma série de intervenções e controles reguladores [...]” (FOUCAULT, 2011d, p.154). A biopolítica lida com a “[...] multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem a corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto [...]” (FOUCAULT,

¹⁸ Corpos dóceis no sentido de corpos obedientes (VEIGA-NETO, 2011).

2010a, p. 204). Esse poder lida com a população e irá intervir nos fenômenos que lhe são gerais e se destina “a produzir forças, a fazê-las crescer e a ordená-las mais do que a barrá-las, dobrá-las ou destruí-las” (FOUCAULT, 2011d, p.148). Desloca-se, pois, o direito e o poder do soberano de deixar morrer para fazer viver¹⁹.

Segundo o autor, é nesse momento que se passa a utilizar o saber estatístico para medir os fenômenos próprios do homem-espécie, realizando-se as primeiras demografias. “[...] deveríamos falar de ‘bio-política’ para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana [...]” (FOUCAULT, 2011d, p.155). Assim, considero produtivo o conceito de biopolítica, pois investigo a produção estatística sobre os saberes, habilidades e usos da leitura e da escrita de uma população.

Os mecanismos implantados pela biopolítica são as previsões, as estimativas estatísticas e as medições globais. A biopolítica irá intervir em um elemento considerado novo por Foucault, que é a *população*. É sobre ela que a biopolítica irá intervir para tornar menos aleatórios os fenômenos que lhe são próprios, para otimizar um estado de vida. Trata-se de considerar o indivíduo “mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade [...]” (FOUCAULT, 2010a, p. 294). Através disso, essa tecnologia pretende agrupar os efeitos próprios de uma população, controlar as séries de eventos que podem ocorrer, e “eventualmente modificar a probabilidade desses eventos” (FOUCAULT, 2010a, p. 297).

Na sociedade contemporânea, me parece que cada vez mais se pretende modificar as probabilidades dos eventos de uma população. Um dos aspectos da população fortemente controlado, esquadrinhado, calculado é o da educação. A proliferação de números, índices e exames que pretendem criar taxas podem ser indícios deste controle sobre os processos educativos da população. A partir das reportagens mencionadas no início dessa Dissertação pode-se ter tal percepção, uma vez que a exposição da nota do IDEB na fachada da escola pode ser entendida como um mecanismo de controle dos processos educativos que tem como objetivo modificar uma situação e, conseqüentemente, aumentar essa nota. Esses números, índices e taxas, de uma maneira geral, pretendem dar ao conhecimento os

¹⁹ Sobre isso ver o capítulo “Direito de morte e poder sobre a vida” em Foucault (2011d) e a aula do dia 17 de março de 1976 em Foucault (2010a).

processos educativos para modificar as probabilidades dos acontecimentos tidos como indesejáveis, tais como evasão, repetência, não aprendizagem etc.

Tratar dessa forma de poder que tem incidência nos fenômenos próprios à população, o biopoder, remete a pensarmos sobre os modos como se dará essa incidência, ou seja, remete a pensarmos nas formas de governo²⁰ e na governamentalidade. Sinteticamente, governar consiste em conduzir condutas, em relação a si e em relação aos outros, conforme explica Bello (2012, p.99):

Essa definição de governo como condução da conduta pode ser tomada em dois sentidos: num sentido amplo, voltado ao controle ou direcionamento dentro de instituições ou nas comunidades ou no exercício da economia política e, num sentido mais restrito, referente à relação consigo mesmo e, com outras pessoas. (BELLO, 2012, p.99).

Governar, no sentido atribuído por Foucault, significa fazer funcionar um conjunto de ações sobre ações possíveis; ações sobre si e sobre os outros, tendo em vista uma finalidade.

Para trabalhar com as formas de governo, Foucault (2008a) propõe a ferramenta da governamentalidade que abre “[...] a possibilidade de compreender artes, racionalidades, saberes, regimes específicos de formas de pensar e agir em determinados momentos históricos e que estão envolvidos na produção de práticas e tecnologias, para o governo de si e dos outros” (BELLO, 2012, p.90).

No Curso “O governo de si e dos outros”, Foucault afirma que “O discurso verdadeiro, e a emergência do discurso verdadeiro, está na própria raiz do processo de governamentalidade” (FOUCAULT, 2010b, p.169). Essa afirmação faz pensar sobre o processo de condução das condutas (de si, dos outros) através do dizer verdadeiro, algo particularmente interessante para esse estudo, pois se trata de pensar nas maneiras como o saber estatístico, como “exercício do poder pelo discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 2010b, p. 149), conduz condutas em relação à alfabetização, ao analfabetismo e ao alfabetismo/letramento, quando esses são objetivados em práticas discursivas diversas.

Diante do referencial aqui apresentado, formulo a pergunta de pesquisa que guia a escrita dessa Dissertação de Mestrado: **De que modo o saber estatístico se constitui em um dizer verdadeiro e como ele opera na produção discursiva da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento?**

²⁰ Veiga-Neto (2002) propõe a utilização de governo diferenciando-a de governo.

Dessa pergunta, derivam-se alguns objetivos:

- Investigar como o saber estatístico se constitui em um dizer verdadeiro;
- Analisar os modos como a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento são mensurados através do saber estatístico;
- Analisar produções científicas que relacionem alfabetização, analfabetismo, alfabetismo/letramento e estatística para perceber como essa produção faz uso do saber estatístico para constituir/produzir formas de ser sujeito alfabetizado, analfabeto e letrado;
- Perceber de que modo a prática jornalística faz uso do saber estatístico para se referir à alfabetização, ao analfabetismo e ao alfabetismo/letramento;

Para que tal pergunta e tais objetivos fossem alcançados algumas travessias precisaram ser realizadas, as quais apresento na próxima seção.

2.3 TRAVESSIA METODOLÓGICA DA DISSERTAÇÃO

“Sempre que se produz um novo conhecimento
também se inventa um novo e peculiar caminho.”
(COSTA, 2007, p.19)

Nesta seção irei explicitar o caminho que construí para realizar essa Dissertação, isto é, a metodologia utilizada tanto para análise quanto para produção do material empírico. Utilizo a palavra metodologia com o mesmo entendimento de Meyer e Paraíso (2012)

Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação - e de estratégias de descrição e análise.
(MEYER; PARAÍSO, 2012, p.16)

Corazza (2007) utiliza a metáfora do labirinto para falar da pesquisa orientada pelo referencial dos Estudos Culturais pós-estruturalistas. Para a autora, a prática de pesquisa inscrita neste registro não tem pré-definidos os caminhos pelos quais andar, a teoria não indica, exatamente e sem erros, por quais lugares se deve

passar. Neste mesmo texto, em nota de rodapé a autora cita Mezan (1993, p.58) para falar da situação analítica:

[...] a teoria funciona como a estrela polar para o navegante: fornece coordenadas para o percurso, permite alguma ideia do rumo a tomar, mas não é o alvo que se quer atingir; Colombo não queria chegar à Ursa Menor, mas às Índias – e, como muitas vezes acontece na análise, chegou à América. (MEZAN, 1993, p.58).

Essa citação explicita a imprevisibilidade que, muitas vezes, acompanha a prática de pesquisa, e que acompanhou esta que aqui apresento, conforme já mencionado na seção “Travessias da pesquisa e da pesquisadora”.

Para responder à questão de pesquisa que mobiliza essa dissertação e alcançar os objetivos traçados, foram realizados alguns movimentos. Antes de passar a descrição da composição do *corpus* empírico, cabe destacar alguns aspectos que guiaram a escrita dos capítulos três e quatro que, a meu ver, são de cunho metodológico.

Para investigar como o saber estatístico se constitui em um dizer verdadeiro (primeiro objetivo dessa dissertação), busquei materiais que contassem a história desse saber, muitos dos quais da área da sociologia da estatística. Além desses, alguns materiais da área da estatística ajudaram no delineamento de alguns conceitos específicos desse campo. Também, a obra de Michel Foucault foi de grande valia para o entendimento do saber estatístico como um saber demandado pelo Estado. Esses elementos são abordados no capítulo três dessa dissertação, que eu diria, poder ser classificado como um capítulo bibliográfico.

Para analisar os modos como a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento são mensurados através do saber estatístico (segundo objetivo), busquei alguns materiais que, através de diferentes critérios, apresentassem formas de quantificação dos saberes, habilidades e usos da leitura e da escrita. Esse material compôs o capítulo quatro que pode ser considerado um capítulo bibliográfico-analítico.

Para a composição do *corpus*, do material analítico propriamente dito, realizei dois movimentos, que serão descritos separadamente, pois deram origem a duas seções analíticas que compõem o capítulo cinco e que pretendem levar a cabo o terceiro e o quarto objetivos traçados acima. Passo então a descrever os

movimentos que fiz para compor o corpus a ser analisado, as fontes que utilizei para busca e a maneira como essa foi feita.

1º Movimento:

Realizei uma pesquisa no Portal de Teses da CAPES²¹ e em revistas especializadas em educação e estatística, com buscas digitais pelo *Scielo*²², para as revistas especializadas em educação. A revista especializada em estatística escolhida foi a Revista Brasileira de Estatística e a busca foi realizada no Acervo Digital dessa revista²³. Para a busca realizada em acervos digitais utilizou-se as seguintes palavras ou descritores: “dados estatísticos”, “estatísticas educacionais”, “estatísticas”, “educação”, “alfabetização”, “analfabetismo”, “letramento” e “alfabetismo”. Esses descritores foram utilizados combinados, por exemplo: “estatísticas” e “alfabetização”; “dados estatísticos” e “letramento”, pois o objetivo era chegar aos textos e resumos que versassem sobre o tema da alfabetização (e temas correlatos) utilizando dados estatísticos ou se referindo a eles. Diante dos resultados da busca *online* foram selecionados os textos que fizessem referência à alfabetização e/ou ao analfabetismo e alfabetismo/letramento. Esses textos e resumos compõem o corpus empírico a ser analisado na seção 5.1 desse trabalho.

A busca realizada no Portal de Teses da Capes, utilizando os descritores supracitados, possibilitou o acesso a mais de 200 resumos. Dentre esses, a partir da leitura de seus títulos e textos, foram selecionados 33 resumos que atendiam aos critérios que elegi, já mencionados anteriormente. Esses resumos estão datados de 1998 a 2010. Cabe destacar que foi através dessa busca que tive acesso à Tese de Doutorado e à Dissertação de Mestrado da Prof^a. Dr^a. Natália de Lacerda Gil, que foram de grande valia para meus estudos. Foi por meio desses dois trabalhos que tomei conhecimento da Revista Brasileira de Estatística e, ao visitar seu acervo digital, decidi incluí-la como *corpus* desta pesquisa.

O acervo da Revista Brasileira de Estatística abarca o período de 1940 a 2009, totalizando 233 publicações, caracterizando-se como o acervo mais extenso aqui utilizado para busca. Neste acervo, fiz a leitura dos sumários, quando isso era possível, pois os números mais antigos da revista não apresentavam sumários, nesses casos, fiz a leitura dos títulos dos artigos ao longo da publicação. A partir

²¹ Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>. Acesso em: 09/09/2011.

²² Disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 12/08/2011.

²³ Disponível em: <http://www.rbes.ufscar.br/>. Acesso em 10/09/2011.

disso, foram selecionados três artigos para compor o *corpus* a ser analisado, um de 1946, um de 1951 e um de 1969. Ressalto que selecionei apenas os artigos que explicitamente tratavam de alfabetização, analfabetismo ou alfabetismo/letramento. Cabe mencionar que, nos primeiros anos da revista, o tema da educação era muito frequente, tendo, até, um número inteiro dedicado às questões educacionais²⁴.

Da pesquisa por artigos no *Scielo* foram selecionados 7 dentre os encontrados. Esses textos são de 1999 a 2009. Três artigos são da Revista Educação e Sociedade, dois da Educação e Pesquisa, um dos Cadernos de Pesquisa e um da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

O *corpus* a ser analisado na seção 5.1, então, é composto por 33 resumos de teses e dissertações e 10 artigos publicados em revistas científicas das áreas da educação e da estatística. O período de abrangência do *corpus* é de 1946 a 2010.

2º Movimento:

O segundo movimento realizado consistiu em buscar reportagens, notícias e matérias sobre alfabetização, analfabetismo e alfabetismo/letramento que utilizassem dados estatísticos. A escolha por utilizar reportagens e notícias como material empírico se deu após a banca da Proposta de Dissertação. O período delimitado para a busca foi de janeiro de 2011 a janeiro de 2013, que corresponde à duração do Curso de Mestrado. Duas fontes principais foram utilizadas para a busca: O Jornal Zero Hora, de grande circulação no estado do Rio Grande do Sul e o site do Movimento Todos Pela Educação, por ser responsável por diversas iniciativas no campo educacional e, principalmente, por ser um dos propositores da Prova ABC.

A busca no jornal Zero Hora foi feita tanto em sua versão impressa quanto na versão digital. Na versão impressa foram selecionadas reportagens, notícias e editoriais sobre alfabetização, analfabetismo e alfabetismo/letramento que trouxessem dados estatísticos. Na versão digital foi realizada uma busca utilizando os termos “alfabetização”, “analfabetismo”, “alfabetismo” e “letramento”, com o mesmo critério mencionado anteriormente. Cabe destacar que foram selecionadas as publicações que tratassem especificamente das temáticas elegidas, como foco central da publicação. Foram retiradas as que tratavam de outros assuntos e apenas mencionavam a alfabetização ou o analfabetismo.

²⁴ A referência a esta publicação é: Revista Brasileira de Estatística, 1941, v.02, n.08.

Outra forma de captação de publicações jornalísticas foi a utilização da ferramenta “alertas google”. Essa ferramenta envia por email atualizações de resultados recentes decorrentes de termos escolhidos pelo usuário. Utilizei os termos “alfabetização”, “analfabetismo”, “alfabetismo” e “letramento” como termos de consulta. Além desses utilizei também os termos “Prova ABC”, “Pnaic” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa MEC”, pois estavam relacionados aos meus interesses de pesquisa. Recebi em meu e-mail mais de 150 alertas com resultados decorrentes dos termos utilizados. Alguns desses alertas continham mais de dois ou três links para sites da internet. De toda essa quantidade de links, foram selecionados aqueles que atendiam aos mesmos critérios que guiaram a busca pelos materiais no site da Zero Hora e do Todos pela Educação. Além disso, foram descartadas reportagens e notícias repetidas, sendo mantidas as de jornais de maior circulação. Diante desse movimento, foram selecionadas 39 publicações, entre reportagens, notícias e editoriais. Essas publicações foram analisadas na seção 5.2 dessa dissertação.

A escolha por esses materiais se faz com o intuito de

[...] esmiuçar o sem-número de práticas produzidas pelos saberes de uma determinada época, para fazer emergir daí a descrição dos enunciados que, nesse tempo e lugar, se tornam verdades, fazem-se práticas cotidianas, interpelam sujeitos, produzem felicidades e dores, rejeições e acolhimentos, solidariedades e injustiças. (FISCHER, 2012, p.16).

Buscando trazer algumas práticas “produzidas pelos saberes de uma determinada época” (FISCHER, 2010, p.16), é que justifico a escolha dos materiais que compõem o *corpus* da pesquisa. A tentativa de olhar para práticas produzidas pela ciência e pela mídia em torno dos discursos da alfabetização, do analfabetismo, do alfabetismo/letramento e do saber estatístico, possibilitou examinar a emergência de enunciados que se tornam verdades em nosso tempo seus efeitos na produção de outras práticas e subjetivações.

O exame do material empírico foi realizado com inspiração na análise do discurso em vertente *foucaultiana*. Dessa forma, as análises empreendidas neste trabalho não buscam, nos discursos que compõem o *corpus*, por “discurso oculto”, ou pelo o que esse discurso queria mesmo expressar. Ficou-se “simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas” (FISCHER, 2012, P.74) ou,

citando essa mesma autora, entendo que “Não há nada por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos” (FISCHER, 2001, p. 198). Desse modo as análises são feitas sem a pretensão de fixar sentidos.

3 SABER ESTATÍSTICO: ALGUNS INDÍCIOS SOBRE COMO OS NÚMEROS SE TORNAM FORMAS DO DIZER VERDADEIRO

Neste capítulo, proponho-me a olhar para o saber estatístico sob diferentes ângulos. Esses ângulos são, evidentemente, complementares quando pensamos na produção da potencialidade do saber estatístico como um dizer verdadeiro. Então, primeiramente, trago alguns aspectos históricos da estatística. Também, procurarei diferenciar alguns termos que, de certa forma, compõem o saber estatístico e o fortalecem. Pode-se dizer que o que pretendi fazer foi mostrar a estrutura própria de um discurso que se propõe e é recebido como um dizer verdadeiro (FOUCAULT, 2011b). Posteriormente discuto, a partir desse autor, o saber estatístico como um saber necessário ao governo da população.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DA ESTATÍSTICA COMO DIZER VERDADEIRO: INDÍCIOS HISTÓRICOS E TÉCNICOS

O objetivo desta seção é elencar alguns dos elementos históricos a respeito do saber estatístico, bem como trazer aspectos técnicos desse saber, pois se supõe que esses elementos (históricos e técnicos) conferem às estatísticas um *status* de dizer verdadeiro. Tendo em mente que os discursos disputam legitimidade, o saber estatístico não “nasceu” imbuído do caráter de verdade que, inegavelmente, atribuiu-se a ele na atualidade. Nesse sentido, os estudos realizados nessa Dissertação possibilitaram compreender que esse caráter é construído a partir dos métodos que são utilizados para a produção das estatísticas, da cientificidade adquirida por esses métodos, dos locais onde elas são produzidas (órgãos do governo, instituições acadêmicas, etc.). Pensando nisso, meu intuito nesta pesquisa é contribuir para o que Besson (1995) chama de *metaestatística*, ou seja, o conhecimento sobre o conhecimento estatístico.

José Maria Pompeu Memória (2004), em sua publicação intitulada “Uma breve história das estatísticas”, aponta que desde a antiguidade os governos têm-se

empenhado em realizar levantamentos a respeito da população e de suas riquezas para fins militares e tributários. Por volta do século XVI a coleta de dados estatísticos para a administração pública passa a se tornar uma prática na Itália e na Alemanha. Essa coleta de informações para a administração do Estado nem sempre esteve vinculada a registros numéricos (TRAVERSINI; BELLO, 2009). A criação do vocábulo estatística (*statistik*), em 1749, é atribuída à Gottfried Achenwall, professor da Universidade de Gottingen²⁵, que a define como “a descrição, em um sentido amplo, da constituição de fatos notáveis a respeito do Estado” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.139-140). Definição essa revista pelo próprio autor, que passa a priorizar, em seus estudos, aspectos da organização do Estado, seu poder e suas fraquezas.

Apesar dessas informações a respeito do que se poderia chamar de estatística descritiva, Memória (2004, p.12) argumenta que acreditar nessas atividades como o começo da história da estatística é deixar de entender o seu verdadeiro significado. Para ele, a estatística teve seu início nas aplicações e interações com outras disciplinas, justamente por sua natureza de ciência do significado e uso de dados.

Por essa argumentação de Memória (2004) podemos destacar alguns aspectos que fazem do saber estatístico um saber quase inquestionável pois, ao dizer que a natureza dessa disciplina está em ela ser a “ciência do significado”, o autor nos aponta o dado estatístico como a expressão de algo, a ciência de significar algo de maneira quantitativa.

Como dito anteriormente, nem sempre a estatística esteve ligada aos números, e, também, outros aspectos da vida também não estavam. É com o fortalecimento do comércio e, posteriormente, com a aparição da burguesia, que a quantificação vai ganhar força e, principalmente, legitimidade. Antes disso, a utilização dos números sofria com o simbolismo religioso, que impedia o desenvolvimento da matemática e sua aplicação (SANTOS, 2006). Além disso, a escrita numérica em algarismos romanos dificultava o registro e a realização de contas. Com o mercantilismo, o crescimento das relações comerciais, e a invenção da moeda (dinheiro), vê-se aparecer a necessidade de uma contabilidade racional e lógica e, para isso, “Era preciso valer-se dos conhecimentos abstratos da matemática para tornar possíveis a

²⁵ Senra (2005, p.78) aponta duas vertentes produtoras de “números capazes de revelar os Estados”: a vertente acadêmica, com “rasgos de ciência”; e a vertente dos aritméticos políticos, homens práticos que “praticaram a elaboração de estatísticas utilizando os registros existentes”.

mensuração e a compreensão daquela realidade mais imediata, com efeito, a realidade das transações comerciais e financeiras” (SANTOS, 2006, p.10).

O uso dos números para a produção das estatísticas tem seus primeiros registros na metade do século XVII (pelo menos no que se refere à Europa). Coincidentemente, ou não, é entre os séculos XVII e XVIII que emerge a ciência moderna, regida pelos ideais da razão e da objetividade. Assim, pode-se pensar que o registro numérico iria conferir maior veracidade ao conhecimento produzido por este campo de saber uma vez que

A matemática oferece elementos para construção de uma linguagem tal que possa expressar o real, eliminando as ambivalências e auxiliando no processo de classificação, de segregação, de igualação, de condução da diversidade do real a uma unidade. (CLARETO; ROTONDO, 2010, p. 589).

Santos (2006) aponta que a necessidade de racionalizar a vida contribuiu para uma mudança de mentalidade²⁶ que trouxe consigo a necessidade de quantificação e mensuração. O autor menciona a divisão do tempo, do dia em 24 horas, e a mensuração do espaço, especialmente no que se refere ao território. A matemática pode ser considerada o instrumento dessa mudança e, dentre as transformações ocorridas no interior desse campo, destaca-se a substituição dos algarismos romanos pelos indo-arábicos, a tábua de calcular, o surgimento das notações operacionais, dos números fracionados e das letras representando incógnitas e variáveis. Com isso, “[...] os números foram aos poucos perdendo seus significados místicos e, assim, sendo usados com mais liberdade para fins, especificamente, quantitativos” (SANTOS, 2006, p.12). Mas Santos (2006) aponta que todas essas mudanças só foram possíveis a partir da inscrição, do registro, da escrita, ou seja, da visualização dessas notações.

Podemos inferir, assim, que as estatísticas numéricas não são aceitas como verdades de imediato. Serão necessários alguns séculos para que elas se tornem um saber imbuído do caráter de verdade. Isso pelo fato de que, nesse momento (por volta do século XVI), ocorria uma mudança de pensamento, conforme mencionado por Santos (2006), que definiu as bases da ciência moderna. Isso nos indica que o

²⁶ Este é o termo utilizado por Santos (2006). Foucault, porém, se refere a uma mudança nas formas de pensar, por isso, mais adiante, utilizarei “mudança de pensamento”.

fortalecimento da estatística, como um saber verdadeiro, esteve ligado à ciência e ao surgimento do Estado²⁷.

A utilização dos números pelo saber estatístico está relacionada com as listas. Traversini (2011, p.2) sugere que “[...] as racionalidades modernas, ao desejarem colocar ordem no que viam como caos, foram obcecadas pelas listas”. Desrosières (1996) aponta que a lista era o símbolo da atividade do Estado e que a estatística antiga é a contagem feita por meio dessas listas (de registros civis – óbitos, nascimentos, casamentos, batizados, etc.). Com a fundação da chamada *Aritmética Política*, atribuída a Sir. William Petty, os registros passam a listas de números úteis para o Príncipe e para comerciantes. Vê-se, a partir daqui, a produção de uma informação, de um número, que resumia uma lista. Segundo Desrosières (1996), nascia a estatística. A utilização dos números na produção das estatísticas está relacionada, também, com a busca pela produção de informações estáveis e incontrovertidas. Segundo Schwartzman (1997, p.15) “Na sociedade moderna, se você pode se expressar em números, sua credibilidade aumenta”.

Além da fundação da aritmética política, destaco também a fundação da *Royal Statistical Society*, a primeira associação estatística do mundo, em 1835. “Buscar organizar e publicar fatos destinados a ilustrar a condição e as perspectivas da sociedade” (SENRA, 2005, p. 46) eram os propósitos da associação. Para seus fundadores, as estatísticas forneceriam princípios segundo os quais estadistas e legisladores deveriam governar e legislar.

Martin (2001) aponta que a estatística, como a conhecemos hoje, foi composta pela junção de três abordagens: a francesa, a alemã e a inglesa. Cada uma tinha características diferentes, a abordagem francesa era mais centrada nos recenseamentos e nas descrições a respeito do país com fins administrativos e contábeis; a abordagem alemã era centrada em descrições e análises raramente quantificadas; e a abordagem inglesa era centrada na aritmética e na análise matemática de dados quantitativos. Não sem disputas e controvérsias, essas diferentes tradições constituíram a estatística como “ciência da contagem dos constituintes da sociedade e ciência do cálculo em vista da análise das contagens” (MARTIN, 2001, p.21).

²⁷ Esse aspecto será retomado na seção “Recortes sobre o saber estatístico na obra de Michel Foucault”.

A mudança no papel e nas funções do Estado suscitou as transformações sofridas pela estatística pública. “Em cada época, as questões consideradas sociais e incorporadas às responsabilidades do Estado variam conforme as modalidades de cada país” (DESROSIÈRES, 1996, p.7). O autor mostra como, desde o século XVIII, as demandas dos Estados por estatísticas foram se modificando, indo desde o recrutamento de exércitos e recolhimento de impostos até as consequências sociais da crise (década de 1980), passando por demandas relativas ao desemprego, à saúde e à pobreza. Desrosières (1996, p.9) explica que até o século XX, a estatística era “uma enumeração exaustiva, calcada em procedimentos estatais territoriais”, com tratamento administrativo local de casos individuais. A partir deste período, recorre-se às pesquisas por amostragem (aleatória), baseadas no cálculo das probabilidades. Apesar desse tipo de cálculo, baseado no método das amostragens aleatórias, já ser conhecido desde o século XVIII, ele fora rejeitado no século seguinte, pois alguns estatísticos acreditavam que a legitimidade e a confiabilidade da estatística estavam vinculadas à exaustividade da contagem.

Desrosières (1996, p.11) resume as mudanças ocorridas na prática estatística nos séculos XIX e XX:

No século XIX, a informação estatística era fornecida pela compilação de listas administrativas, por censos, exaustivos porém raros e abrangendo poucas variáveis, e por monografias locais, sobre alguns indivíduos mas com muitas variáveis. No século XX, a informação estatística foi transformada pela implementação de ferramentas completamente novas, como as pesquisas por amostragem e a contabilidade nacional. (DESROSIÈRES, 1996, p.11).

Nesse sentido, podemos perceber um deslocamento no que se refere aos critérios que forneceria à estatística sua legitimidade, passando da contagem exaustiva às novas ferramentas de cálculo.

Outro deslocamento, esse apontado por Senra (2005), se refere à função das estatísticas. Elas passam de um caráter estático, que forneceria o retrato da população e do território, expresso através da linguagem numérica, para o Príncipe ter uma visão do seu Estado: “O estado (com e minúsculo) é a ferramenta básica do Estado (com E maiúsculo)” (DESROSIÈRES, 1996, p.6), para números que possibilitariam conhecer a dinâmica dos acontecimentos (como intuito de estimular ações) e passariam, pouco a pouco, da promoção das riquezas do Estado à promoção da riqueza dos povos, voltando sua função para a administração.

Memória (2004) aponta que, após a aceitação dos levantamentos por amostragem, foi o aumento gradativo da matematização e a influência do uso dos computadores o que movimentou as mudanças na área da estatística. Segundo o autor, “Na década de 40, a estatística teórica podia ser compreendida por alguém com conhecimento razoavelmente bom em Matemática” (MEMÓRIA, 2004, p.82), porém, atualmente a maioria dos estatísticos não consegue ler os artigos publicados, dado o alto grau de sofisticação matemática.

Passo a tratar das instituições produtoras das estatísticas, pois de acordo com Schwartzman (1997, p.15) “A informação confiável é, desde logo, aquela que vem de uma instituição confiável”. No Brasil, temos a criação da Diretoria Geral de Estatística no ano de 1871. Entre sua criação e 1934 o órgão mudou de nome algumas vezes e teve suas funções ampliadas, até a extinção do Departamento Nacional de Estatística. Ainda em 1934 criou-se o Instituto Nacional de Estatística (INE) e, em 1937, com a incorporação do Conselho Brasileiro de Geografia, passou a se chamar Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cabe destacar que o IBGE é uma instituição pública federal, responsável, entre outras produções de estatísticas oficiais, pelo Censo Demográfico Brasileiro. “O objetivo das instituições de estatísticas [públicas e oficiais] é produzir resultados (conjuntos numéricos) que permitam uma ampla utilização (de caráter público) e sirvam a diferentes abordagens (a partir de bases de dados)” (FONSECA, 2005, p.14). Além da produção das estatísticas públicas, chamada de dimensão sociopolítica, as instituições que as produzem trabalham com o pensar e fazer a pesquisa, amparadas nos métodos científicos, chamada de dimensão técnica-científica.

Além das instituições produtoras das estatísticas oficiais, ainda podemos citar os centros de pesquisa ligados às universidades, que produzem não só as estatísticas, mas desenvolvem métodos e estudos dentro da ciência estatística. Somando-se a isso, tem-se, a partir da década de 80, a produção de estatísticas por organismos internacionais.

Depois de ter trazido alguns aspectos históricos acerca das estatísticas e das instituições que as produzem, aspectos esses que, conforme salientei no início desse capítulo, podem ser entendidos como condições que possibilitaram que esse saber adquirisse *status* de verdade, passo a tratar de conceitos do campo da estatística e do modo de produção das estatísticas, pois segundo Besson (1995) não

é possível entender nada sobre as estatísticas sem que se conheça o modo como elas são produzidas.

Neto (2004, p.2) argumenta que a *estatística* é “uma parte da Matemática Aplicada que fornece métodos para a coleta, a organização, a descrição, a análise e a interpretação dos dados quantitativos e a utilização desses dados para a tomada de decisões”. Segundo esse autor a estatística pode ser dividida em três áreas: descritiva, probabilística e inferência estatística. A estatística descritiva se utiliza de análises exploratórias e tem como objetivo descrever e resumir dados a partir dos quais se pode tirar conclusões. A probabilidade é uma “ferramenta matemática que deduz a partir de um modelo as propriedades de um fenômeno aleatório” (NETO, 2004, p.2). Já a inferência é um “conjunto de métodos que permite inferir o comportamento de uma população a partir do conhecimento da amostra” (NETO, 2004, p.2). Besson (1995) aponta que a estatística é uma técnica universal, uma vez que diversas disciplinas, em diversos países, utilizam os seus instrumentos e métodos.

Já as *estatísticas* decorrem da observação. Santos (2005) reconhece que a produção estatística parte de um olhar sobre a realidade, um olhar disciplinado, que se vale de métodos, mas ainda assim um olhar. Besson (1995) alerta que as estatísticas não são uma medida de diferentes aspectos da realidade, nem podem elas refletir a realidade. Segundo o autor, as estatísticas “refletem o olhar da sociedade sobre si mesma” (1995, p.19). Já Senra (2005, p. 16) afirma que “As estatísticas não revelam, simplesmente, as realidades, tal como são; antes, revelam realidades previamente construídas, idealizadas”.

Um aspecto interessante apontado por Besson (1995) a respeito da estatística é que essa tem um caráter estratégico. Isso porque “ela é o resultado de um processo de objetivação: a observação coloca o observado como objeto. Nesse sentido, ela constitui uma relação de poder, real ou simbólico [...]” (BESSON, 1995, p.39).

Dentre os métodos de observação estatística estão o *recenseamento* e as *técnicas de amostragem*. No recenseamento tem-se a observação da totalidade da população referida, o que “coloca problemas de organização e exploração: dessa forma, não pode ser nem frequente nem detalhado” (BESSON, 1995, p.29).

As técnicas de amostragem são aquelas em que se observa apenas uma parte da população (amostra): “Estuda-se esta população restrita e estende-se à

população total os resultados observados na amostra” (BESSON, 1995, p.29). O conceito de população para a estatística é entendido como o “conjunto de elementos em estudo que tem pelo menos uma característica em comum” (NETO, 2004, p.2), nesse sentido, pode-se ter população de pessoas, de coisas, de objetos. A amostra seria “qualquer subconjunto, não vazio, de uma população” (NETO, 2004, p.2). Uma amostra é calculada para que os resultados obtidos sejam estatisticamente confiáveis quando aplicados à população²⁸. O problema que se coloca é o do valor da extrapolação (inferência estatística). Esse mesmo autor menciona dois modos de amostragem que podem ser utilizados: *amostra aleatória* e *métodos de “quotas”*. Na amostra aleatória tira-se ao acaso a amostra da população que será observada.

Técnicas baseadas na teoria das probabilidades permitem calcular não o erro cometido (que só seria conhecido comparando-se os valores da amostra com os valores “reais”) mas o intervalo em que se tem uma probabilidade fixada de encontrar o valor “real”. (BESSON, 1995, p.30).

E quanto maior o efetivo medido, ou seja, quanto maior for a amostra em relação à população total, melhor será a estimativa.

No método de “quotas”, tem-se como princípio evitar o acaso. Dessa forma, procedem-se as escolhas que definem um modelo reduzido da população segundo critérios como idade, profissão, diplomas, etc. A inferência estatística tem como hipótese que as “variáveis de seleção estruturam efetivamente as opiniões” (BESSON, 1995, p.31).

Um conceito frequentemente mencionado quando se trata de estatísticas é o de *média* que em sua acepção mais ampla pode ser entendida como “qualquer promédio²⁹ de uma distribuição de frequência [...] média aritmética” (NETO, 2004, p.14). Porém, a média é uma informação incompleta sobre a distribuição de uma variável qualquer, que deve ser complementada com informações sobre dispersão, assimetria e curtose³⁰. De acordo com Besson (1995) a média pode bastar em níveis globais, porém, em níveis locais, ela pode não fazer sentido. Além disso, o autor, citando Desrosières (1988), recorda que o uso da média não foi aceito sem

²⁸ Além do cálculo, também existem os controles em relação às características da população (faixas etária, localização, gênero, etc.)

²⁹ “Termo genérico que indica qualquer medida de tendência central” (NETO, 2004, p.16).

³⁰ Ver NETO (2004).

dificuldades, no início do século XIX, e que a média se tornou uma “formulação científicista do destino³¹” (BESSON, 1995, p.35).

Pode-se apontar pelo menos um problema básico do uso da estatística por não estatísticos: o fato de que, muitas vezes, as informações não são usadas de forma adequada de acordo com a teoria, o que implica em espaço para distorções, erros de interpretação ou pelo menos análises incompletas. O exemplo mais claro em relação a isso talvez seja a farta divulgação de valores médios de variáveis, sem a informação de nenhuma medida de dispersão, assimetria ou curtose. Dito de forma mais concreta, informa-se que a variável X tem média 10, mas isso pode acontecer com alta incidência de valores 0 e 20, ou com alta incidência de valores 9 e 11, o que em muitos casos aplicados modifica completamente a informação relevante de pesquisa, e que portanto deveria ser informado. Outros exemplos de informações incompletas referem-se ao tamanho de amostra, aleatoriedade, erros-padrão, presença/ausência de viés, dentre outros conceitos básicos³².

Cabe ainda destacar o significado de alguns conceitos para a estatística:

Dado estatístico: é o resultado da observação de um atributo/variável qualitativa ou quantitativa;

Estimação: é uma avaliação indireta de um parâmetro, com base em um estimador através de cálculos de probabilidades;

Estimador: é uma característica numérica estabelecida para uma amostra;

Taxa: tipo de razão que indica uma comparação entre o número de casos efetivos e o número de casos potenciais;

Índices: são razões entre duas grandezas tais que uma não inclui a outra. (NETO, 2004, p.12-17).

Todos esses conceitos e termos da área da ciência estatística foram trazidos porque entendemos que a força da parte técnica é o que, em parte, sustenta o discurso estatístico como um dizer verdadeiro. SENRA (2005) afirma que é importante conhecer a intimidade das estatísticas, pois, ao toma-las como objeto de estudo, e não como meio de análise, “cria-se um campo de pesquisa, constitui-se uma sociologia das estatísticas” (SENRA, 2005, p.16).

³¹ “[...] cada um é, individualmente, livre para se casar, mas o número aproximado de casamentos que serão celebrados no decorrer do ano é aproximadamente determinado” (BESSON, 1995, p.35).

³² Reconheço que os apontamentos desse parágrafo podem ser compreendidos de outras maneiras (como diferentes apropriações do discurso estatístico, por exemplo) porém, considero importante salientar que diversos aspectos estão envolvidos na produção das estatísticas, os quais nem sempre são explicitados e que, muitas vezes, são fundamentais para o entendimento da informação estatística.

Para finalizar essa seção, trago as cinco características da economia política da verdade apontadas por Foucault (2011b), para pensar o saber estatístico como um dizer verdadeiro:

A “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”). (FOUCAULT, 2011b, p.13).

Pelo que foi mostrado, o saber estatístico atende a essas cinco características da política da verdade, na medida em que ele é centrado na forma do discurso científico, utilizando-se de métodos objetivos e fortemente matematizados, e nas instituições que o produzem; é um saber necessário tanto para a produção econômica quanto, e talvez principalmente, para o poder político; é objeto de grande difusão (haja vista a proliferação dos números); sua produção é quase exclusiva de instituições oficiais, ligadas ao Governo; é objeto de debate político e confronto social na medida em que em torno dele, de seus dados, diversos debates se travam em torno dos culpados, das causas, das soluções e de ações que pretendem modificá-los.

Foucault perguntou-se sobre os saberes que se constituem ou que querem se constituir ciência; perguntou-se sobre quais saberes têm poder de produzir conhecimento, de produzir ciência; e, principalmente, como lemos em seus últimos escritos, sobre que saberes mais nos subjetivam, mais nos incitam a saber a verdade “mais verdadeira” dos sujeito (FISCHER, 2012, p.36).

O saber estatístico parece ser um desses saberes que intencionavam e se constituíram como ciência; parece, também, ser um saber que produz conhecimento e produz ciência, não só no seu próprio campo, mas em muitos outros. Além disso, arrisco dizer, que ele também é um dos saberes que tem força no processo de subjetivação, não só incitando a saber “a verdade mais verdadeira” (FISCHER, 2012, p.36), como ajudando a produzi-la.

3.2 RECORTES SOBRE A EMERGÊNCIA DO SABER ESTATÍSTICO NA OBRA DE MICHEL FOUCAULT

Na introdução de “Microfísica do Poder” (2011b), Roberto Machado explicita o empreendimento de Foucault em obras como “Vigiar e Punir” (FOUCAULT, 2009) e “A vontade de saber” (FOUCAULT, 2011d), primeiro volume da “História da Sexualidade”, ao introduzir em suas análises a questão do poder.

[...] explicar o aparecimento de saber a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, imanentes a eles – pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica. (MACHADO, 2011, p.X).

Isso, me parece, é o que Foucault faz ao mostrar a emergência da estatística como um saber do Estado. Ele mostra a partir de quais condições foi possível, e necessário, o desenvolvimento de um saber que pudesse “falar” da população nos seus mais diversos aspectos. E o faz entendendo que esse saber é parte de um dispositivo que lhe permite existir enquanto uma estratégia de governamento da população.

O saber estatístico se formou no interior do dispositivo da Modernidade, sendo demandado por esse para que o governo das populações fosse possível. Quando governar tornou-se controlar os fluxos (nascimentos, circulação dos grãos, mortalidade, etc.), um saber sobre os fatos da população precisou ser inventado, “O discurso estatístico só pode se movimentar no interior de um dispositivo que o suporte”. (Veyne, 2011, p.59).

Foucault nos mostra que a emergência política da estatística, como saber do Estado, está relacionada com a arte de governar proposta pela literatura “anti-Maquiavel”. Nesse sentido

Governar um Estado significará portanto estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família. (FOUCAULT, 2011c, p. 281)

O movimento de governamentalização pelo qual o Estado de justiça da Idade Média foi pouco a pouco se tornando o Estado administrativo nos séculos XV e XVI,

devido às mudanças nas práticas de governo, exigiu “novas formas de organização e de produção de determinados tipos de saber” (TRAVERSINI; BELLO, 2010, p.138). Isso porque adquire centralidade a preocupação do Estado com a população, em detrimento da preocupação com o território. A noção de população assume centralidade nas atenções do Estado, sendo necessários procedimentos, técnicas, meios para assegurar sua regulação. Assim, a arte de governar os homens necessitava da produção de um conjunto de formas de saber, uma delas, que segundo Foucault acabou se tornando o maior instrumento da nova racionalidade governamental, foi a estatística (SENRA, 1996, p.89). “Isto quer dizer que o poder, quando se exerce em seus mecanismos mais finos, não pode fazê-lo sem a formação, a organização e sem pôr em circulação um saber [...]” (FOUCAULT, 2010a, p.29-30). Para que o Estado pudesse ser governado era preciso conhecer suas diferentes forças e recursos, e esses dados produzidos pela estatística vão se constituir no conteúdo essencial do saber do soberano. Para exercer seu poder, o soberano necessitava desse tipo de saber. “Conhecidas, as realidades tornam-se pensáveis e, por isso, potencialmente governáveis” (SENRA, 2005, p.15). Poder-se-ia dizer que as realidades são objetivadas por um discurso, das estatísticas no caso, e esse discurso gera práticas de governo (da população, de si).

Os monopólios naturais dos Estados – fiscal, militar e policial – exigiam um saber, mais e mais refinado e profundo, no qual os números ocuparam posição de destaque, aliás, os números estiveram desde sempre presentes nos interesses do Estado; o saber dos números sobre as realidades para o exercício do poder sobre elas próprias. Os números diziam muito, diriam tudo [...] (SENRA, 2005, p.19).

“Quantifica-se para conhecer, quantifica-se para governar” (TRAVERSINI; BELLO, 2010, p.141). É nesse sentido que compreendo a produção atual das estatísticas educacionais. A geração de dados sobre a educação escolar, através, entre outras maneiras, de avaliações externas de larga escala, pode ser entendida como uma técnica para se conhecer (e se produzir) informações sobre os alunos e, assim, poder intervir e governar a população escolar (alunos e professores).

Entendo a estatística como uma tecnologia, que atua como um instrumento de uma racionalidade governamental (racionalidade neoliberal, na atualidade) que produz números, índices e taxas que são utilizados para governar condutas. Este entendimento é possível através da ferramenta metodológica e conceitual da

governamentalidade, que fornece uma grade de análise que permite entender os “princípios racionais de ação para a orientação das condutas, dos modos de ser e de agir dos indivíduos e das populações” (VEIGA-NETO; TRAVERSINI, 2010).

Se entendemos tecnologia como ‘aqueles meios a que, em determinada época, autoridades de tipo diverso deitam mão para moldar, instrumentalizar e normalizar a conduta de alguém’ (Ramos do Ó, 2005, p.20) e conduzir também parcelar da população, então a estatística pode ser considerada uma tecnologia para governar. (TRAVERSINI; LOPES BELLO, 2010, p.143).

Interessa-me compreender como essa tecnologia de governo legitimou-se como um saber verdadeiro a ponto de se tornar quase incontestável, de produzir “um sedutor efeito como se contra eles não se tivesse argumentos” (ROSE, 1991, p.691). Esse efeito pode ser percebido na divulgação de dados estatísticos, através de reportagens, por exemplo. Esses dados contribuem para a produção de representações sobre boas escolas, bom ensino, bons professores, etc.

4 A QUANTIFICAÇÃO DAS VERDADES DISCURSIVAS DA ALFABETIZAÇÃO, DO ANALFABETISMO E DO ALFABETISMO/LETRAMENTO

“De todos os discursos e dispositivos sucessivos da loucura através da história, é impossível extrair o que é a loucura em si mesma [...]” (VEYNE, 2011, p. 73).

A epígrafe que abre esse capítulo não diz respeito às temáticas abordadas nesta dissertação de mestrado, porém, ela traz um entendimento acerca do conceito de loucura que pode servir para compreender a maneira como os conceitos de alfabetização, analfabetismo e alfabetismo/letramento serão aqui tratados: inspirada na citação de Veyne (2011), de todos os discursos e dispositivos da alfabetização (do analfabetismo e do alfabetismo/letramento) é impossível extrair o que ela é em si mesma. A perspectiva pós-estruturalista que, como já foi explicitado, serve de arcabouço teórico-metodológico para a escrita desse trabalho, permite que se entenda os conceitos como produzidos discursivamente, dessa forma, não existe a possibilidade de se descrever o que é, em essência, alguma coisa ou algum conceito. Alfabetização, analfabetismo e alfabetismo/letramento são produzidos a partir dos discursos que pretendem descrevê-los e analisá-los e das práticas que pretendem objetivá-los.

É a partir disso que terei como objetivo, no presente capítulo, mostrar alguns dos modos como um fato social, como a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento, é medido, mensurado, quantificado através do saber estatístico³³. Utilizo o termo “verdades discursivas”, no título do capítulo, para deixar explícito que se está tratando das práticas discursivas que pretendem dizer a verdade, ao mesmo tempo em que produzem a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento.

Compartilho da perspectiva de Ferraro (2009) que procura tratar “as estatísticas como objeto de investigação, de questionamento, e não simplesmente como algo *dado*” (FERRARO, 2009, p.15) [grifo do autor]. Dessa forma, os números aqui apresentados não nos interessarão pela quantidade de analfabetos, ou pelo nível de alfabetismo/letramento que pretendem expressar, e sim pela forma como

³³ Esta seção tem como base uma análise inicial publicada em Sperrhake e Traversini (2012b).

eles pretendem *dar conta* da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento. É preciso considerar que “a atividade estatística, por seus procedimentos taxionômicos, por sua necessidade de identificar formas sociais estáveis, por sua construção de categorias de classificação, participa do conhecimento e da elaboração do social” (MARTIN, 2001, p.31). A alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento fazem parte desse social que a estatística pretende conhecer e elaborar.

Soares (2006)³⁴ em artigo intitulado “Letramento: como definir, como avaliar, como medir”, produzido para a Seção de Estatística da UNESCO, traz a problemática de como avaliar e medir o avanço na direção da universalização do letramento. A autora coloca que os processos de produção de índices e estatísticas sobre os níveis de domínio da leitura e da escrita apresentam problemas sérios de diversas naturezas³⁵. Soares destaca os problemas de natureza conceitual, questionando: “que letramento é esse que se busca avaliar e medir?” (SOARES, 2006, p.64). Essa dificuldade de definição, segundo a autora, está localizada na impossibilidade de se delimitar com precisão quais seriam os conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções do letramento. Apesar de não ser possível definir o que é letramento sem que haja diversas disputas, Soares (2006, p.82) afirma que “Uma definição geral e amplamente aceita é necessária, especialmente, quando se pretende avaliar e medir níveis de letramento” e questiona “[...] sem ela, como determinar critérios que estabeleçam a diferença entre letrado e iletrado, entre diferentes níveis de letramento?”. Para a autora, a discussão dos problemas conceituais deveria servir de base para a solução dos problemas de ordem técnica, que se relacionam com os procedimentos de avaliação, os instrumentos de medida e a organização e processamento dos dados.

Tal dificuldade de definição não se restringe aos estudos e pesquisas que pretendem quantificar o alfabetismo/letramento, a alfabetização ou o analfabetismo. Mesmo entre os estudiosos da área da linguagem essa definição é disputada e controversa. Trindade (2004) trata dos conceitos de alfabetização e (an)alfabetismo como invenções, como produtos culturais datados. Assim, além da preocupação

³⁴ A publicação desse artigo no livro *Letramento: um tema em três gêneros* data de 2006. Entretanto, tal texto foi publicado anteriormente em inglês com o título “Literacy Assessment and its implications for Statistical Measurement”, em 1992, por solicitação da Seção de Estatística da UNESCO.

³⁵ “Os processos de obtenção desses dados apresentam, porém, sérios problemas de natureza técnica, conceitual, ideológica e política” (SOARES, 2006, p.63).

com o contexto histórico onde essas definições são produzidas, deve-se levar em conta “a possibilidade de receberem interpretações diversas em função de sua identificação se dar de forma mais direta com determinada orientação teórica” (TRINDADE, 2004, p.126).

Neste trabalho, assumo os termos letramento/alfabetismo, traduções possíveis da palavra *literacy*, como o “estado ou condição que assume aquele que aprender a ler e escrever” (SOARES, 1998), bem como os usos que podem ser feitos da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. Enquanto que a alfabetização seria a ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, a aquisição do código linguístico.

Cabe destacar que, ao longo do trabalho, irei respeitar os termos escolhidos pelos autores citados, uma vez que a discussão sobre as definições desses termos³⁶ extrapola os limites desse trabalho.

4.1 ALFABETIZAÇÃO, ANALFABETISMO E ESTATÍSTICAS: ALGUMAS FORMAS DE PRODUÇÃO

“As taxas de alfabetização, na verdade, são vistas como indicadores da saúde da sociedade e como um barômetro do clima social. Em consequência, o analfabetismo assume significado simbólico, refletindo um desapontamento não apenas com o funcionamento do sistema educacional, mas como a própria sociedade.”
(COOK-GUMPERZ, 1991, p.11).

A produção dos números que pretende medir a alfabetização e o analfabetismo está presente no cenário brasileiro desde o primeiro recenseamento nacional, realizado em 1872 (durante o Segundo Reinado, portanto). Essa constatação já nos aponta um elemento interessante: a alfabetização e o analfabetismo estão entre os elementos privilegiados quando se trata da mensuração da educação desde há muito tempo.

Além disso, a respeito do parágrafo anterior, alguns aspectos merecem ser explicados. Primeiramente, a opção por tratar alfabetização e analfabetismo como diferentes, e não como faces de uma mesma moeda: Ferraro (2009, p.21) aponta que “[...] nem o analfabetismo se reduz a simples ausência de alfabetização ou a

³⁶ Para tal discussão ver Trindade (2004), Soares (2004), Mortatti (2004) e Piccoli (2011).

mero desconhecimento da técnica de ler, escrever e contar, nem a alfabetização se limita a aprendizagem e domínio da técnica de ler, escrever e contar”. Esse entendimento decorre das diferentes significações atribuídas aos sujeitos desses discursos: os alfabetizados e os analfabetos. Assim, uma pessoa alfabetizada teria à sua disposição a possibilidade de utilizar essa habilidade (ler e escrever) em situações socialmente aprovadas, enquanto que uma analfabeta estaria privada disso³⁷. Tal argumentação remete a um segundo aspecto a ser considerado: tratar a alfabetização e o analfabetismo como socialmente construídos (COOK-GUMPERZ, 1991). A demanda (política e governamental) pela alfabetização da população mostra que esta esteve associada ora ao progresso da nação, ora a um temor a respeito da extensão dos seus efeitos³⁸. A questão do analfabetismo como um problema nacional também foi socialmente, além de politicamente, construída. Ferraro (2002, 2004) aponta que o analfabetismo só passou a ser visto como um problema com a reforma eleitoral de 1882 (lei Saraiva), que estabelecia a proibição do voto do analfabeto.

Com a emergência do analfabetismo como problema nacional e como categoria discursiva (FRADE, 2011), ganham destaque nas discussões em torno da educação os números que pretendiam mostrar a dimensão do analfabetismo no Brasil. A respeito do estudo do analfabetismo a partir de dados numéricos, Ferraro (2009) aponta que as informações do Censo, desde 1872, data do primeiro Recenseamento geral da população, apesar de apoiarem-se em critério frágil, são válidos por possibilitarem uma análise de longo prazo a respeito da educação.

A tarefa de mensuração da alfabetização e do analfabetismo está relacionada com a definição do que se entende por esses termos³⁹. Longe de ser tarefa fácil, essa definição estipula os critérios que serão utilizados para a produção das estatísticas educacionais sobre alfabetização e analfabetismo. Lembramos que esses critérios sofreram modificações no decorrer do século XX, conforme veremos a seguir.

Carlos Hasenbalg, em artigo publicado no livro “Estatísticas do século XX” (2006), aborda dois tipos de estatísticas educacionais: o primeiro, aquelas relativas

³⁷ Advertimos o leitor que sabemos da possibilidade de uma pessoa analfabeta participar de situações em que a leitura e a escrita são demandadas. Entretanto, não podemos perder de vista, que nas sociedades grafocêntricas essas habilidades são cada vez mais requeridas e valorizadas.

³⁸ A esse respeito ver Carvalho (2003).

³⁹ Definições essas ainda mais complicadas a partir dos estudos sobre alfabetismo/letramento, que serão abordados na próxima seção deste capítulo.

ao sistema de ensino, que trazem informações sobre o número dos estabelecimentos de ensino, corpo docente, matrículas, etc., e que Ferraro (2009, p.19) chama de “indicadores do movimento educacional”, cuja construção baseia-se “em dados extraídos dos registros de determinados eventos escolares” (FERRARO, 2009, p.19). O segundo tipo de estatísticas de educação são aquelas que se referem às características da instrução da população, dentre as quais encontram-se as taxas de alfabetização e analfabetismo. Ferraro (2009, p.19) nomeia essas estatísticas de “indicadores do estado educacional” e aponta que essas informações são obtidas, principalmente, pelos Censos Demográficos, pelas Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs), realizados por órgãos governamentais como o Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE).

A respeito das estatísticas sobre alfabetização e analfabetismo serem vistas como indicando o estado educacional da população, Ferraro (2009) faz uma ressalva apontando a fragilidade da informação estatística advinda dos Censos brasileiros, por tomarem como critério a resposta à pergunta “Sabe ler e escrever?”, dada pelo entrevistado. No Questionário Básico do Censo de 2010⁴⁰ podemos observar que a única informação inquirida a respeito da educação é justamente essa:

Figura 2 – Questionário Básico

EDUCAÇÃO	
PARA PESSOA DE 5 ANOS OU MAIS DE IDADE	
6.11 - SABE LER E ESCREVER? <input type="checkbox"/> 1 - SIM	<input type="checkbox"/> 2 - NÃO <small>(Se tem idade maior ou igual a 10 anos, siga 6.12) (Caso contrário, passe ao 6.13)</small>

Fig. 2: Questionário Básico, Censo 2010 – Pergunta “Sabe ler e escrever?”.

Interessante notar que, ao tratar das estatísticas referentes à instrução da população de 5 anos ou mais, para os Censos a partir de 1970, e ao trazer a taxa total de alfabetização, Hasenbalg (2006) coloca entre parênteses a expressão “ou analfabetismo”, o que nos permite perceber que a população era classificada em alfabetizada ou analfabeta. Obtida a taxa da alfabetização, imediatamente, obtinha-se também a taxa de analfabetismo. Conforme se pode perceber no excerto a seguir, a informação do IBGE corrobora o argumento acima, quando ainda mantém

⁴⁰ Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/coleta/questionarios>. Acesso em: 16/11/2012.

a expressão “taxa de alfabetização/analfabetismo”, deduzindo-se que, se por um lado, o indicador identifica uma taxa, também permite inferir-se a outra.

Um dos indicadores que permite identificar o nível educacional de uma população consiste na *taxa de alfabetização/analfabetismo*. No caso brasileiro, a alfabetização vem sendo investigada pelos Censos Demográficos de forma padronizada desde 1950. (IBGE, 2000, s.p.) [grifo meu].

Soares (2006, p.89) aponta que “em levantamentos censitários, questões práticas exigem que o letramento seja tratado como uma variável discreta e não contínua”, sendo assim, é inevitável usar as categorias dicotômicas “alfabetizado” e “analfabeto”⁴¹. Os critérios então utilizados pelo Censo para a “coleta”⁴² de dados sobre alfabetização e analfabetismo são a autoavaliação (resposta à pergunta já citada) e conclusão de uma determinada série escolar (anos de estudo), também declarada pelo respondente do questionário⁴³. Abordaremos primeiramente o critério da autoavaliação com base na resposta da pergunta anteriormente mencionada.

O critério utilizado pelo Censo para a produção da taxa de analfabetismo era, até metade do século XX, a escrita do nome: considerava-se analfabeta a pessoa que declarasse não saber escrever o próprio nome. A partir da década de 50, por uma exigência da UNESCO, este critério muda, passando a ser considerada analfabeta a pessoa que declarar não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. O que podemos questionar é que, apesar do critério ser a leitura e a escrita de um bilhete simples, esse critério não aparece no questionário do Censo. Soares (2006, p.92) questiona justamente esse aspecto: a falta de “qualquer referência ao *o quê* a pessoa é capaz de ler e escrever ou à *compreensão* do que é lido ou escrito”.

Segundo critérios do IBGE, retirados do Glossário do livro “Síntese de Indicadores Sociais” (2010), temos a seguinte definição:

taxa de analfabetismo - Porcentagem de pessoas analfabetas de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário. É considerada analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Aquela que apreendeu a ler e

⁴¹ Dicotômicas porque entende-se que existem uma ampla gama de alfabetizações, analfabetismos e alfabetismos/letramentos.

⁴² Coloco coleta entre aspas por entendermos que os dados não estão a espera de alguém que os colete. Entendo que os dados são produzidos.

⁴³ Cabe destacar que as perguntas do Censo são respondidas por um morador de cada domicílio, que responde por todos os outros.

escrever, mas esqueceu, e a que apenas assina o próprio nome é, também, considerada analfabeta. (IBGE, 2010, s.p.).

Ao se analisar a publicação do IBGE a respeito do Censo 2010 intitulada “Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios – Resultados do universo”⁴⁴, observa-se que um dos resultados analisados diz respeito à alfabetização. Dentre os aspectos levantados nessa publicação, podemos destacar as articulações feitas, nos textos, nas tabelas, nos gráficos, entre alfabetização e analfabetismo e outros critérios que parecem determinar essas características da população. Assim, a primeira articulação apresentada é entre taxa de analfabetismo e idade.

Os resultados do Censo Demográfico 2010 mostraram que, no País, havia 14,6 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade que não sabiam sequer ler e escrever um bilhete simples, sendo de 9,0% a taxa de analfabetismo deste contingente (IBGE, 2011, s.p.)⁴⁵.

Ainda a respeito dessa primeira articulação, são apresentados outros números por faixas etárias (entre 15 e 18 anos, acima de 15 anos, etc.) e um gráfico demonstrando a “tendência de declínio” de taxa de analfabetismo.

A segunda articulação apresentada se refere à taxa de analfabetismo e situação de domicílio (área urbana e rural). Aliado a esses dois elementos, inclui-se também a variável faixa etária. Uma terceira articulação apresentada é taxa de analfabetismo e sexo e, adicionalmente, faixa etária. O gráfico abaixo, retirado da publicação, exemplifica as diversas variáveis que são articuladas na produção da taxa.

⁴⁴ Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf - Acesso em: 16/11/2012.

⁴⁵ Apresentarei os trechos retirados do material empírico em caixas de texto, na fonte 11, para diferenciar das citações bibliográficas.

Figura 3 – Tabela Taxa de Analfabetismo 1

Tabela 16 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade e de 15 anos ou mais de idade, por sexo, situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil - 2000/2010

Ano	Taxa de analfabetismo (%)				
	Total	Sexo		Situação do domicílio	
		Homens	Mulheres	Urbana	Rural
10 anos ou mais de idade					
2000	12,8	13,2	12,5	9,6	27,7
2010	9,0	9,4	8,7	6,8	21,2
10 a 14 anos de idade					
2000	7,3	9,1	5,3	4,6	16,6
2010	3,9	5,0	2,7	2,9	8,4
15 anos ou mais de idade					
2000	13,6	13,8	13,5	10,2	29,8
2010	9,6	9,9	9,3	7,3	23,2

Fonte: IBGE, 2011.

Posteriormente, a publicação apresenta a taxa de analfabetismo por regiões e as reduções nos índices desde o Censo de 2000. Aqui também são trazidos dados por faixa etária e situação de domicílio.

Figura 4 – Tabela Taxa de Analfabetismo 2

Tabela 17 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade e de 15 anos ou mais de idade, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões - 2000/2010

Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo (%)					
	2000	2010	Situação do domicílio			
			Urbana		Rural	
			2000	2010	2000	2010
10 anos ou mais de idade						
Brasil	12,8	9,0	9,6	6,8	27,7	21,2
Norte	15,6	10,6	10,4	7,4	28,7	20,0
Nordeste	24,6	17,6	18,3	13,3	39,5	29,8
Sudeste	7,5	5,1	6,5	4,5	17,2	13,4
Sul	7,0	4,7	6,0	4,1	11,2	8,2
Centro-Oeste	9,7	6,6	8,5	5,8	18,0	13,3
15 anos ou mais de idade						
Brasil	13,6	9,6	10,2	7,3	29,8	23,2
Norte	16,3	11,2	11,2	7,9	29,9	21,3
Nordeste	26,2	19,1	19,5	14,3	42,7	32,9
Sudeste	8,1	5,4	7,0	4,8	19,3	14,7
Sul	7,7	5,1	6,5	4,4	12,5	9,0
Centro-Oeste	10,8	7,2	9,4	6,3	19,9	14,6

Fonte: IBGE, 2011.

Por último, são trazidas as taxas de analfabetismo por rendimento nominal mensal domiciliar per capita.

Figura 5 – Tabela Taxa de Analfabetismo 3

Tabela 19 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares permanentes, por Grandes Regiões, segundo as classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita - 2010

Classes de rendimento nominal mensal domiciliar per capita (salário mínimo) (1)	Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares permanentes (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Total (2)	9,0	10,6	17,6	5,0	4,7	6,6
Sem rendimento a 1/4 (3)	17,6	16,7	23,2	9,2	8,9	12,0
Mais de 1/4 a 1/2	12,3	10,9	18,8	7,7	7,5	9,1
Mais de 1/2 a 1	10,1	9,8	18,8	6,8	6,8	8,8
Mais de 1 a 2	3,5	4,0	6,1	3,0	2,9	3,8
Mais de 2 a 3	1,2	1,7	2,0	1,1	1,0	1,4
Mais de 3 a 5	0,7	1,1	1,2	0,6	0,5	0,8
Mais de 5	0,4	0,8	0,9	0,3	0,3	0,4

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Nota: Excluídas as pessoas cuja condição no domicílio era pensionista, empregado(a) doméstico(a) ou parente do(a) empregado(a) doméstico(a).

(1) Salário mínimo utilizado: R\$ 510,00. (2) Inclusive as pessoas sem declaração de rendimento nominal mensal domiciliar per capita. (3) Inclusive as pessoas com rendimento mensal domiciliar per capita somente em benefícios.

Fonte: IBGE, 2011.

Faixa etária, situação de domicílio, sexo, regiões e rendimento per capita. São essas as características destacadas pela publicação ao se apresentarem os dados sobre alfabetização e analfabetismo. E, diante disso, podemos questionar: por que são escolhidas essas características? Que conhecimentos precisamos produzir sobre essa parcela da população para gerenciar futuros riscos sociais?

Uma primeira análise possível é a seguinte: a publicação do IBGE menciona, diversas vezes, a expressão “nível de alfabetização” e, inclusive, o título da seção analisada é “Alfabetização”, porém, quando se mostra o dado numérico ele é nomeado de “taxa de analfabetismo”, corroborando a argumentação de Frade (2011, p.181): “[...] não é a alfabetização que aparece como fenômeno visível” e sim o analfabetismo. A literatura da área nos mostra que a ênfase nos aspectos da ausência das habilidades de leitura e escrita predomina sobre os aspectos de presença das mesmas entre a população. Sobre isso Trindade (2004, p.126) afirma que “O que teria contribuído para o uso generalizado dos termos *analfabetismo* e *analfabeto* teria sido justamente o preconceito com o indivíduo que não soubesse ler

e escrever e que, na Modernidade, era visto como ‘incivilizado’, ‘bruto’, ‘bárbaro’”. Já Soares (2006) aponta que no português do Brasil circulam, há muito tempo, termos como “analfabeto” e “analfabetismo” e que “só recentemente foram criados termos equivalentes a *literacy* – ‘alfabetismo’ e ‘letramento’” (SOARES, 2006, p.79)⁴⁶. A explicação dada pela autora é que são as demandas sociais de comportamento letrado que impulsionam a criação, e adicionamos a utilização de outros termos.

Uma segunda análise possível a respeito do predomínio do analfabetismo nos dados numéricos, é que esse pode ser tomado como problemático e representando um risco para o desenvolvimento social do país. Traversini (2003) argumenta que a invenção do risco possibilitou a classificação de espaços e indivíduos segundo determinadas características tidas como problemáticas. “[...] a associação de determinados fatores que constituem não apenas indivíduos, mas espaços/comunidades/populações de risco social.” (TRAVERSINI, 2003, p.110). Desse modo, evidenciar a faixa etária da população analfabeta, se são homens ou mulheres, a sua localização e rendimento *per capita*, constitui determinadas faixas da população como sendo de risco social. Com esse conhecimento sobre a população, agora classificada dessa forma, incidem políticas públicas com a finalidade de geri-las e preveni-las de possíveis situações de desemprego, criminalidade, carência de saúde, baixa escolarização, etc.

Dos critérios utilizados pelo Censo para a “coleta” de dados sobre alfabetização e analfabetismo já abordamos o da autoavaliação. Passamos agora ao critério “anos de estudo”, também declarado pelo respondente do questionário do Censo.

Outro critério utilizado pelo Censo para “coletar” dados sobre educação está presente no “Questionário da Amostra”⁴⁷, respondido por uma parcela da população, e consiste nos “anos de estudo” cursados. Esta informação é inquirida a quem frequenta a escola ou creche com o seguinte questionamento: “Qual série/ano que frequenta?”; e a quem não frequenta escola ou creche, mas já frequentou, pergunta-se: “Qual foi o curso de nível mais elevado que frequentou?”, seguido da pergunta “Concluiu este curso?”. Hasenbalg (2006, p.109) aponta que quando são trazidos os dados da população com 10 anos ou mais de idade, “passa-se do critério básico de alfabetização para os anos de estudo efetivamente completados pelas pessoas” e o

⁴⁶ Tomaz Tadeu da Silva, ao traduzir do texto de Graff (1990) utiliza o termo alfabetismo.

⁴⁷ Disponível em:

http://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_amostra_cd2010.pdf - Acesso em 16/11/2012

IBGE toma como base de cálculo a “População Economicamente Ativa – PEA”. E, nessa faixa de idade, passa-se a falar em analfabetos funcionais. Trazendo novamente os critérios do IBGE, do Glossário do livro “Síntese de Indicadores Sociais” (2010), temos:

alfabetização funcional - Alfabetização definida operacionalmente, segundo critérios da UNESCO e do MOBREAL, como o domínio de habilidades em leitura, escrita, cálculos e ciências, em correspondência a uma escolaridade mínima de quatro séries completas (antigo ensino primário).

taxa de analfabetismo funcional - Porcentagem de pessoas de uma determinada faixa etária que tem escolaridade de até 3 anos de estudo em relação ao total de pessoas na mesma faixa etária. (IBGE, 2010, s.p.).

Cabe destacar que o IBGE utiliza esse critério, anos de estudo, para classificar o alfabetismo/analfabetismo funcional, porém, como veremos a seguir, há outros critérios que também possibilitam fazer essa classificação.

Entre os autores que estudam os a alfabetização e o analfabetismo, a categoria da funcionalidade (alfabetização funcional, analfabetismo funcional) não aparece como algo consensual. Soares (2006) esclarece que esse termo advém de uma interpretação acerca da alfabetização e do alfabetismo/letramento, difundida a partir dos estudos de Gray (1956), que entende que as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas dos seus usos sociais, dessa forma, enfatiza-se a natureza pragmática do alfabetismo/letramento. Cabe destacar, ainda, que esse uso das habilidades de leitura e escrita está vinculado às atividades letradas que são demandas pelas diferentes culturas dos grupos sociais.

A categoria funcionalidade “como atributo essencial das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2006, p.73) foi utilizada pela UNESCO para padronizar internacionalmente as estatísticas educacionais. Em 1978, na Conferência Geral da Unesco, introduziu-se o conceito de “pessoa funcionalmente letrada”:

Uma pessoa é funcionalmente letrada quando pode participar de todas aquelas atividades nas quais o letramento é necessário para o efetivo funcionamento de seu grupo e comunidade e, também, para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento e o de sua comunidade. (UNESCO, 1978, p.1 *apud* SOARES, 2006, p.73)

Ferraro (2002) ao utilizar o critério “anos de estudo” para propor níveis de alfabetização⁴⁸, evita usar os termos alfabetização funcional e analfabetismo funcional, pois

Sua adoção acarretaria, entre outras dificuldades, a criação de tantos critérios, ou medidas de analfabetismo funcional e de alfabetização funcional, quantos, por exemplo, os níveis de desenvolvimento dos diferentes países ou regiões, assim como os níveis de demanda de leitura e escrita postos pelas mais diversas profissões. (FERRARO, 2002, p.37).

A respeito da utilização do critério anos de estudo para classificação da alfabetização funcional das pessoas ou para a atribuição de níveis de alfabetização ou analfabetismo/letramento, Soares (2006, p.96) argumenta que “avaliar ou medir o letramento com base no número de anos de escola fundamental concluídos é reconhecer que é gradualmente que as pessoas passam do analfabetismo, do não letramento, ao letramento, e que isso ocorre ao longo de um certo período de tempo e através de vários estágios”. Porém, a autora aponta alguns problemas decorrentes da utilização do critério anos de estudo. Um deles é a arbitrariedade da escolha da série/ano que marcaria a passagem do analfabetismo para a alfabetização.

[...] o número de anos de escolaridade considerados necessários para que seja alcançado o letramento pode aumentar como tempo: à medida que a sociedade vai se tornando mais complexa, mais exigências vão sendo feitas em relação às habilidades e práticas de leitura e escrita e, conseqüentemente, níveis mais avançados de escolarização vão sendo necessários. (SOARES, 2006, p.91).

Outro problema apontado por Soares (2006, p.98) decorrente da utilização do critério anos de estudo é que ele pressupõe que uma “educação universal e obrigatória é adequadamente oferecida”. Nesse sentido a autora argumenta que tal suposição implicaria o acesso e a permanência no sistema escolar e a organização. Além desses problemas, a autora levanta ainda outros, como a suposta relação de causa-e-efeito entre escolarização e letramento, a também suposta equivalência entre letramento escolarizado e letramento social e, ainda, a suposição de que a conclusão de uma série/ano escolar garantiria permanentemente o letramento, não podendo este ser perdido.

As categorias acima discutidas, por mais controversas que sejam, apontam para uma questão: o que levou a emergência de uma categoria a respeito da

⁴⁸ Tais níveis serão abordados na próxima seção.

alfabetização das pessoas, que há 30 ou 40 anos não existia? É importante observar que pessoas com diferentes experiências de leitura e escrita existiam anteriormente à classificação, mas só passaram a ser nomeadas dessa maneira a partir da criação dessas categorias.

Sobre essa emergência, a partir da inspiração em Hacking (2009), podemos lançar a hipótese de que a classificação da pessoa como funcionalmente alfabetizada (ou analfabeta) coloca em operação as próprias classificações, as pessoas classificadas, as instituições, os especialistas e o conhecimento demandado. Explicando: as classificações visibilizam a nova categoria produzida, no caso, o alfabetismo funcional; as pessoas precisam se reconhecer como pertencentes a essa categoria; instituições e especialistas conferem legitimidade a ela, que, por sua vez, é produzida a partir de determinados conhecimentos. Esses, vão se sofisticando, tornando as pessoas e suas características mais cada vez mais passíveis de detalhamento. Segundo Hacking, a contagem gera “suas próprias subdivisões e rearranjos [...] a contagem cria novas maneiras das pessoas serem” (HACKING, 2009, p.116). É na interação desse conjunto de aspectos que se percebe como o saber estatístico tem efeitos nos “[...] modos como as pessoas são entendidas, governadas e veem a si mesmas” (HACKING, 2009, p.115). A demanda pela categoria “alfabetizado/analfabeto funcional” não vem da estatística, porém, ela é objetivada pelo saber estatístico que passa a contabilizar as pessoas classificadas dessa forma.

Para finalizar as discussões dessa seção, proponho pensarmos sobre as estratégias utilizadas para agregar as estatísticas aos discursos da alfabetização e do analfabetismo mesmo quando ainda não existia uma produção específica desses números. Trindade (2004) analisa relatórios referentes à Instrução Pública no período de 1890 a 1930. Nesses relatórios está expressa a falta de dados estatísticos referentes ao estado de analfabetismo ou alfabetismo dos indivíduos, o que não impede que se façam *estimativas* a partir dos dados de nascimento, casamento e número de matrículas, por exemplo.

O decréscimo do analfabetismo, como, na falta de estatística especial, vem significando a diminuição dos analfabetos nos registros de casamento, o número crescente de matrículas e frequência nas escolas e collegios, a preferência, como já mencionei, da instrução em nossos collegios dão resposta afirmativa. (Relatório, 1918b, p.XII *apud* TRINDADE, 2004, p. 443).

Podemos destacar também a inferência produzida a partir da aprovação ou frequência a uma série escolar. A aprovação no 1º ano do Ensino Elementar era o critério que definia a classificação em alfabetizado e analfabeto. Conforme consta nos Boletins de Estatísticas Educacionais do Rio Grande do Sul, no período de 1945 a 1952⁴⁹, na seção que apresenta os dados referentes à Alfabetização no Curso Primário Comum, são trazidos os números referentes à matrícula efetiva no 1º ano e à aprovação no 1º ano. Diante disso, podemos inferir que a aprovação no 1º ano do Ensino Primário era considerada um critério de definição para a alfabetização. Gil (2007) analisando documentos de Estado publicados entre 1871 e 1940, aponta outro critério utilizado: “assumia-se a alfabetização escolar como correspondente ao total de alunos frequentando a 2ª série ao final do ano letivo (matrícula efetiva)” (GIL, 2007, p.176). É claro que devemos levar em consideração o que era ser alfabetizado naquele momento histórico, diante das propostas, concepções e metodologias de ensino que vigoravam como verdades naquela época.

As discussões dessa seção levaram em conta a quantificação dos a alfabetização e o analfabetismo, trazendo também, a invenção da categoria funcionalidade (alfabetização/analfabetismo funcional). Na seção que segue, serão abordadas as formas de quantificação do alfabetismo/letramento.

4.2 ALFABETISMO/LETRAMENTO E ESTATÍSTICAS: OUTRAS FORMAS DE PRODUÇÃO

A categoria alfabetização/analfabetismo funcional, cuja invenção foi abordada na seção anterior, é definida, entre outras formas, através do critério anos de estudos. Esse critério nos aponta para uma apropriação da leitura e da escrita no ambiente escolar, que abrangeria mais do que a codificação e a decodificação do código alfabético (alfabetização em sentido estrito). Tal apropriação, derivada de três ou quatro anos de permanência na escola, abarcaria alguns usos da leitura e da escrita que extrapolam a alfabetização no sentido acima citado. Assim, esse critério

⁴⁹ Período disponibilizado na Fundação de Economia e Estatística (FEE) do Rio Grande do Sul, conforme consulta feita em fevereiro/março de 2011.

e essa categoria relacionam-se com o que será tratado nessa seção: a quantificação do alfabetismo/letramento.

Soares (2006) aponta que além do desafio da universalização do letramento⁵⁰, tem-se também enfrentado o desafio de medir os avanços em relação a essa meta. “O conceito oposto a ‘analfabetismo’, significando mais do que ser capaz de assinar o nome próprio ou ler e escrever uma sentença simples, vai-se constituindo à medida que novas demandas de comportamento vão surgindo no contexto social” (SOARES, 2006, p.80). Com essas novas demandas de comportamento, diríamos letrado, surge também a necessidade de medir e classificar o quão letrado esses comportamentos são, em outras palavras: surge também a necessidade de medir e classificar as pessoas que utilizam ou não esses comportamentos. Cabe destacar que comportamentos letrados não são aprendidos apenas na escola. Poderíamos dizer que um significativo número desses comportamentos são aprendidos na vivência das práticas sociais nas quais eles são demandados. Os estudos de letramento/alfabetismo vêm para destacar essas práticas sociais e para tentar colocá-las no mesmo patamar das práticas escolares.

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas outros não, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p.19).

Assim, justificam-se outros critérios para a medição desses comportamentos além dos já mencionados “anos de estudo”, pois esses não dão conta da diversidade de práticas letradas existentes socialmente. Tais critérios serão alvo das análises dessa seção. Porém, antes de passar às outras maneiras de aferição e classificação do alfabetismo/letramento, irei abordar a classificação feita por Ferraro (2003) considerando dados da Contagem da População de 1996 realizada pelo IBGE, uma vez que essa classificação estabelece níveis de alfabetismo/letramento.

Ferraro (2003, p.195) faz, segundo ele mesmo, um “experimento de definição de níveis de *letramento*” a partir da Contagem da População de 1996. O autor argumenta que “vencido o analfabetismo absoluto no sentido censitário” (FERRARO,

⁵⁰ Entende-se neste trabalho letramento e alfabetismo como sinônimos (mesmo sabendo das diferenças atribuídas por alguns autores da área de estudos de linguagem).

2003, p.200) prefere “falar em etapas do processo de alfabetização e em diferentes níveis de alfabetismo ou letramento” (FERRARO, 2003, p.200). Dessa forma, com base nos dados já mencionados, classifica-se a população de 15 a 64 anos em três níveis de letramento. O autor aponta que, a questão fundamental ao se falar em níveis de letramento, está em definir os pontos de corte na escola de anos de estudo. A base de dados da Contagem da População de 1996 permite ao autor a classificação de 3 níveis:

Quadro 1 – Níveis de letramento (FERRARO, 2003)

Níveis de letramento definidos por Ferraro (2003) a partir da Contagem da População de 1996	
Nível 1	Um a três anos de estudo
Nível 2	Quatro a sete anos de estudo
Nível 3	Oito anos de estudo ou mais

O nível 1 definido por Ferraro (2003, p.202) corresponde ao que o autor chama de “*mínimo dos mínimos* em termos de letramento” [grifos do autor]. Apesar disso, a classificação nesse nível implica a ultrapassagem da barreira do analfabetismo absoluto. Ferraro (2003) compara esse primeiro nível com o conceito censitário de alfabetização, como capacidade de ler e escrever um bilhete simples. O nível 2 de letramento “atesta a aquisição da capacidade mínima de operação em sentido mais amplo e universal do que o contido na expressão alfabetização funcional [...]” (FERRARO, 2003, p. 203). Por atestar essa capacidade mínima, o autor nomeia o nível de *mínimo operacional*. Já o nível 3 é denominado de *mínimo constitucional*, por representar a conclusão do Ensino Fundamental⁵¹, estabelecido pela Constituição Federal de 1988 como o mínimo em se tratando de escolarização⁵².

As avaliações e medições que pretendem estabelecer níveis de alfabetismo/letramento da população buscam avaliar em profundidade as habilidades de leitura e de escrita. Os instrumentos utilizados para tal são, geralmente, testes ou provas. Questionários estruturados também são utilizados para aferir os usos cotidianos dessas habilidades. Por se tratar de procedimentos que utilizam uma grande variedade de informações, esse tipo de avaliação não

⁵¹ Por se tratar de um artigo de 2003, portanto antes da mudança do Ensino Fundamental para 9 anos, o autor ainda apresenta essa etapa de ensino com 8 séries.

⁵² Para uma explicação mais apurada dos níveis ver Ferraro (2003).

costuma ser aplicada a toda a população. Utiliza-se de uma *amostra* representativa dessa população, a qual serão aplicados os testes e/ou questionários.

Diferentemente dos levantamentos de cunho censitário, cujo objetivo é a medição da quantidade de alfabetizados e analfabetos, os levantamentos feitos por amostragem tem por objetivo avaliar a qualidade e a extensão do alfabetismo/letramento da população (SOARES, 2006). Iniciativas desse tipo são recentes e pouco numerosas no Brasil⁵³. Irei focalizar duas iniciativas de quantificação dos saberes e usos da leitura e da escrita realizadas no Brasil por sua visibilidade e periodicidade, são elas: o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)⁵⁴.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é uma iniciativa do Instituto Paulo Montenegro, instituição sem fins lucrativos que tem por objetivo desenvolver ações que contribuam na melhoria da qualidade da educação no Brasil, em parceria com a ONG Ação Educativa. Tal instituto, vinculado ao IBOPE, tem entre suas ações a “realização de uma pesquisa anual para subsidiar a criação e manutenção do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF” (MONTENEGRO; MONTENEGRO, 2003, P.7). Segundo definição disponível no seu site na internet o INAF

[...] é um indicador que mede os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. O objetivo do Inaf é oferecer à sociedade informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil e subsidiar a formulação de políticas nas áreas de educação e cultura⁵⁵.

A primeira divulgação dos resultados do INAF ocorreu em 2001. Entre 2001 e 2005 o INAF apresentou seus resultados anualmente, alternando as habilidades pesquisadas entre leitura e escrita, denominadas por letramento, e matemática (numeramento). A partir de 2007 a pesquisa passou a ser bienal, trazendo as habilidades de letramento e numeramento simultaneamente. Cabe destacar que o INAF não é uma avaliação escolar, “seu objetivo é apurar as habilidades e práticas da população de jovens e adultos em geral” (RIBEIRO, 2003, p.12-13).

⁵³ Soares (2006) aponta alguns estudos realizados nos Estados Unidos com esse objetivo.

⁵⁴ Programme for International Student Assessment (Pisa).

⁵⁵ Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por
Acesso em: 12 de janeiro de 2013.

A metodologia utilizada pela pesquisa consiste na aplicação domiciliar de teste cognitivo e entrevista, em uma amostra nacional de 2000 pessoas entre 15 e 64 anos, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. De acordo com as informações contidas no site do Instituto Paulo Montenegro,

O intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima estimada é de 2,2 pontos percentuais para mais ou para menos sobre os resultados encontrados no total da amostra. A definição de amostras, a coleta de dados e seu processamento são feitos por especialistas do IBOPE que, com o mesmo rigor com que realizam seus demais trabalhos, oferecem esses serviços gratuitamente em apoio à ação social realizada pelo Instituto Paulo Montenegro⁵⁶.

Além disso, a partir de 2006 passou a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI) como metodologia estatística, “que propõe modelos teóricos que representam o comportamento das respostas atribuídas a cada uma das questões como uma função da habilidade do indivíduo”. Além disso, a partir desse ano, o INAF passou a contar com a *escala de alfabetismo*, que integra as habilidades de leitura e escrita (letramento) e matemática (numeramento). “A partir de 2007, essas duas dimensões do alfabetismo passaram a ser mensuradas de forma integrada e simultânea, de modo a produzir um indicador mais sintético e abrangente” (INAF, 2011, p.5)⁵⁷.

Considero importante serem trazidas essas informações, pois elas expressam a forma como o saber estatístico é utilizado na produção do INAF. Apesar de a metodologia utilizar testes e questionários, instrumentos avaliativos cujas respostas podem não ter, necessariamente, um tratamento estatístico específico, tal saber é utilizado no tratamento e na produção dos dados. A partir da perspectiva teórica utilizada nesta pesquisa, podemos considerar que essa utilização visa inserir o discurso do INAF nas “regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2011, p.13).

Considerando que Soares (2006) argumenta que a definição do que se entende por letramento/alfabetismo é, não só importante, mas necessária para a realização de pesquisas que pretendem quantificá-lo, apresento o significado de alfabetismo funcional para o INAF.

⁵⁶ Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por
Acesso em 12 de janeiro de 2013.

⁵⁷ Disponível em:
http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf
Acesso em: 12 de janeiro de 2013.

A definição de analfabetismo vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas como reflexo das próprias mudanças sociais. Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Portanto, é considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida⁵⁸.

É interessante notar a parte final da definição de pessoa alfabetizada funcionalmente: “[...] utilizá-las [as habilidades de leitura, escrita e cálculo] *para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida*” [grifos meus]. A demanda expressa no trecho destacado não existiu sempre. Conforme o modo de pensamento da sociedade vai se modificando, novas necessidades vão sendo criadas, entre elas, a necessidade de aprendizagem permanente (ou ao longo da vida).

Abaixo apresento os quatro níveis do INAF e a classificação sintética. Podemos dizer que esses quatro níveis trazem os critérios utilizados pelo INAF para classificar as pessoas em analfabetos funcionais (níveis analfabetismo e rudimentar) e alfabetizados funcionalmente (níveis básico e pleno).

Quadro 2 – Níveis de Alfabetismo (INAF)

Níveis de Alfabetismo – INAF		
Quatro níveis de alfabetismo		Classificação sintética
Analfabetismo	Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).	Analfabetos funcionais
Nível rudimentar	Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.	

⁵⁸ Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por
Acesso em: 12 de janeiro de 2013.

Nível básico	As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.	Alfabetizados funcionalmente
Nível pleno	Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.	

Cabe destacar que, apesar de pesquisas por amostragem, como o INAF, buscarem o levantamento de uma ampla variedade de informações sobre as práticas e habilidades de leitura e escrita “não se deve supor que neles seja inteiramente eliminada a seleção arbitrária de linhas divisórias no contínuo do letramento para distinguir diferentes níveis” (SOARES, 2006, p.106). O que se faz é selecionar uma amostra de comportamentos dentre a ampla variedade de habilidades e práticas envolvendo a leitura e a escrita. Uma consequência disso, apontada por Soares (2006) é que diferentes medidas e amostras de comportamento geram diferentes estimativas de letramento/alfabetismo. A autora destaca uma pesquisa realizada nos Estados Unidos a respeito das tentativas de avaliar e medir o letramento naquele país e, segundo os autores de tal pesquisa⁵⁹, os Estados Unidos poderiam ter um índice de letramento alto, baixo ou entre alto e baixo, dependendo do estudo de quem estiver falando. Isso aponta para uma dificuldade ao lidar com dados estatísticos, pois muitas vezes, não se tem presente quais escolhas foram feitas (pelo autor da pesquisa, pelo instituto que a produz, etc.), dentre a ampla variedade de possibilidades e quais os limites dessas escolhas, o que pode gerar equívocos no momento da divulgação e/ou análise de tais dados.

Passo agora a lançar olhares para a produção do INAF a respeito dos seus resultados de 2011-2012. Na publicação intitulada “INAF Brasil 2011: principais

⁵⁹ Newman; Berverstock (1990).

resultados”⁶⁰, podemos perceber que, assim como na publicação do IBGE com os resultados do Censo 2010, são feitos cruzamentos entre diversas características da população e o seu nível de alfabetismo/letramento. Escolaridade, faixa etária, sexo, renda, cor/raça, região do país e área urbana ou rural são analisados juntamente com os dados de alfabetismo/letramento produzidos pelo INAF, o que corrobora a análise anterior de que se procura esquadrihar as populações nos seus mais diversos aspectos para sobre elas poder agir. Além desses cruzamentos, são feitas comparações ao longo dos 10 anos de existência do INAF buscando mostrar a evolução do índice, como podemos ver na tabela abaixo.

Figura 6: Evolução do Indicador de Alfabetismo (INAF)

Tabela I								
Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)								
Níveis		2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
BASES		2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002
Analfabeto		12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar		27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico		34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno		26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	Alfabetizados funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

Obs.: Os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois em dois anos de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

Fonte: INAF Brasil 2011 – Principais Resultados

Diferentemente da classificação realizada pelo Censo, baseada ou na autoavaliação ou nos anos de estudos cursados, o INAF classifica as pessoas nos seus quatro níveis a partir de dois instrumentos de avaliação: teste e questionário. As habilidades de leitura e escrita, inferidas a partir dos resultados do teste, e as práticas de leitura e escrita, inferidas a partir das respostas ao questionário, são classificadas nos quatro níveis do INAF, produzindo, assim, as categorias *analfabetos funcionais* e *alfabetizados funcionais*.

⁶⁰ Disponível em:

http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf

Acesso em 13 de janeiro de 2013.

Enquanto o INAF é uma iniciativa pensada e executada no Brasil, que pretende medir o alfabetismo/letramento da população em geral, o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa internacional⁶¹ de avaliação de estudantes na faixa etária de 15 anos, realizada dentro das escolas. O desenvolvimento do programa cabe à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em nível internacional, e é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em nível nacional. O objetivo do Pisa

[...] é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea⁶².

O PISA avalia, a cada três anos, três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências, dando ênfase a uma dessas áreas a cada edição do programa. Além dessa avaliação, realizada através de provas, os alunos e escolas participantes respondem questionários que pretendem buscar informações sobre condições demográficas, socioeconômicas e educacionais, para que sejam, posteriormente, relacionadas com os resultados das provas para que se elabore “indicadores contextuais”.

O PISA é aplicado de forma amostral, assim como o INAF. São selecionados estudantes de 15 anos que estejam cursando entre o 8º ano (7ª série) do Ensino Fundamental e final do Ensino Médio⁶³. De acordo com o site do PISA⁶⁴, a amostra brasileira sofreu algumas modificações entre os anos de 2000 e 2012. Em 2006

Visando uma representatividade mais significativa do universo das escolas, a amostra brasileira do Pisa compreendeu como estratos principais as 27 unidades da federação; e teve como substratos a organização administrativa (pública ou privada), a localização (rural ou urbana, incluindo todas as capitais e cidade do interior de cada Estado) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado [...] A amostra final englobou 630 escolas, sendo pelo menos 20 em cada Estado.

⁶¹ O programa foi aplicado em mais 60 países de todos os continentes em 2009.

⁶² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>
Acesso em: 13 de janeiro de 2013.

⁶³ No PISA 2012, em função do novo Ensino Fundamental, passam a ser considerados elegíveis os alunos a partir do 7º ano do Ensino Fundamental.

⁶⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-universoavaliado>
Acesso em: 13 de janeiro de 2013.

No entanto, ainda segundo o site do PISA, essa amostra produziu médias estaduais com erro-padrão elevado. Dessa forma, em 2009 a amostra compreendeu os mesmos estratos e substratos, porém abrangeu um número maior de escolas e alunos em cada Estado (950 escolas e 20.127 alunos), com o objetivo de “produzir médias estatisticamente mais confiáveis”. Na última avaliação realizada, em 2012, a amostra ficou próxima a de 2009. A novidade foi a aplicação de testes de Matemática, Leitura e Solução de Problemas em meio eletrônico a uma subamostra de cerca de 4.000 alunos.

Destaco essas mudanças, pois elas nos mostram um esforço de tornar o indicador *estatisticamente* mais eficiente e confiável. No Relatório Nacional do PISA 2009, são apresentados detalhes da aplicação das provas, desde o método de seleção da amostra de escolas, “método de amostragem estratificada probabilística proporcional ao tamanho (PPS)” (INEP, 2012, p.14), até o acompanhamento e monitoramento da tradução das provas.

O termo letramento⁶⁵ é apresentado como um marco referencial para o PISA, porém o sentido a ele atribuído é mais amplo do que o dessa Dissertação. O programa utiliza os termos letramento em leitura, letramento matemático e letramento em científico. Focalizarei o que diz respeito à leitura, cuja definição é a seguinte:

O letramento em Leitura consiste em compreender, utilizar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar objetivos pessoais, construir conhecimento, desenvolver o potencial individual e participar ativamente da sociedade⁶⁶.

O Relatório Nacional do PISA 2009 apresenta toda a matriz de referência utilizada para avaliação do letramento em leitura, compondo um material bastante rico para análises, porém, frente aos limites dessa Dissertação de Mestrado serão selecionadas apenas as descrições dos níveis de letramento/alfabetismo e os resultados apresentados pelo PISA naquele ano.

Apresento abaixo os Níveis de Proficiência em Leitura do PISA.

⁶⁵ “[...] se refere a capacidade de o estudante ir além dos conhecimentos escolares, analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, e enfoca competências que serão relevantes para a vida (INEP, 2012, p.19).

⁶⁶ Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento_leitura.pdf
Acesso em: 13 de janeiro de 2013.

Quadro 3 – Descrição Resumida dos Níveis de Proficiência em Leitura (PISA)

Nível	Limite Inferior de Pontos	Percentual de Estudantes na Categoria	Características das Atividades
6	698	OCDE: 0,8% Brasil: 0,1%	<p>Atividades neste nível requerem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento. Elas requerem que se demonstre uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos que podem envolver integração de informação entre eles. Atividades que requerem que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes, e gere categorias abstratas de interpretação. Atividades de Refletir e Avaliar requerem que o leitor delinear hipóteses ou que avalie de forma crítica um texto complexo ou um tópico desconhecido, levando em consideração múltiplos critérios e perspectivas, e aplicando interpretações sofisticadas para além do texto. Uma condição presente para exercícios de Acessar e Recuperar neste nível é a precisão de análise e atenção refinada para encontrar detalhes pouco perceptíveis nos textos.</p>
5	626	OCDE: 6,8% Brasil: 1,2%	<p>Atividades de recuperar informações neste nível requerem que o leitor localize e organize diversas informações ocultas no texto, inferindo qual informação é relevante. Atividades de Refletir requerem uma avaliação crítica ou emissão de hipótese baseadas em conhecimento especializado. As atividades de Interpretar e Refletir requerem uma completa e detalhada compreensão de um texto de conteúdo não familiar. Para todos os aspectos de leitura, atividades neste nível tipicamente envolvem lidar com conceitos que são contrários às expectativas.</p>
4	553	OCDE: 20,7% Brasil: 6,1%	<p>Atividades neste nível que envolvam Recuperar informações requerem que o leitor localize e organize diversas pequenas informações ocultas no texto. Algumas atividades deste nível requerem interpretar o significado de nuances de linguagens em um segmento de texto levando em consideração o texto como um todo. Outras atividades de interpretação requerem compreensão e aplicação de categorias em um contexto desconhecido. Atividades de reflexão neste nível requerem leitores que usem conhecimento formal ou público para delinear hipóteses ou avaliar criticamente um texto. Leitores devem demonstrar uma acurada compreensão de textos longos e complexos, cujo conteúdo ou forma pode ser pouco familiar.</p>

3	480	<p>OCDE: 28,9%</p> <p>Brasil: 15,9%</p>	<p>Atividades neste nível requerem que o leitor localize e, em alguns casos, reconheça relações entre informações em diversos fragmentos que atendam a múltiplas condições. Atividades de interpretação requerem que o leitor integre diversas partes de um texto visando identificar uma ideia central, compreender uma relação ou construir um significado de uma palavra ou frase. Devem ser consideradas diversas características em comparação, contraste ou categorização. Frequentemente as informações requeridas não são relevantes ou competem outras informações, podendo haver obstáculos no texto, cujas ideias são contrárias às expectativas ou redigidas de forma negativa. Atividades de Reflexão podem requerer conexões, comparações ou explicações, ou podem solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas atividades de Reflexão requerem a fina compreensão do texto em relação do conhecimento cotidiano e familiar. Outras atividades não requerem compreensão detalhada do texto, mas que o leitor considere um mínimo de conhecimento comum.</p>
2	407	<p>OCDE: 24,0%</p> <p>Brasil: 27,1%</p>	<p>Algumas atividades neste nível requerem ao leitor localizar uma ou mais informações que podem precisar de inferências e de condições variadas. Outras requerem reconhecer a ideia central de um texto, compreender relações ou construir significados dentro de um fragmento limitado do texto quando a informação não é evidente e o leitor deve realizar pequenas inferências. Atividades neste nível podem incluir comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto. Atividades típicas de reflexão neste nível exigem que os leitores realizem comparações ou várias conexões entre o texto e seus conhecimentos obtidos pela experiência pessoal ou atitudes.</p>
1a	335	<p>OCDE: 13,1%</p> <p>Brasil: 28,6%</p>	<p>Atividades neste nível requerem que o leitor localize um ou mais blocos de informações explícitas, para identificar o tema central da proposta de um autor em um texto de natureza familiar ou realizar uma conexão simples entre uma informação do texto e o conhecimento cotidiano. A informação requerida é evidente no texto, com pouca informação competindo com ela. O leitor é dirigido para considerar informações relevantes no texto e na atividade.</p>
1b	262	<p>OCDE: 4,6%</p> <p>Brasil: 16,0%</p>	<p>Atividades neste nível requerem que o leitor localize uma simples informação situada em evidência em um pequeno texto de baixa complexidade, dentro de um contexto familiar, em uma narrativa ou lista simples. O texto proporciona uma repetição da informação ou de símbolos e imagens familiares. Há um mínimo de informação que compete com a requerida. Nas tarefas de interpretação, o leitor necessita realizar simples conexões entre fragmentos complementares de textos.</p>
Abaixo de 1b			<p>A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas.</p>

Fonte: INEP - Relatório Nacional Pisa 2009.

Na apresentação dos resultados primeiramente são trazidos os dados do Brasil em comparação com outros países participantes do programa. É interessante notar que a comparação é feita a partir de alguns critérios, que selecionam os países a serem comparados: países próximos ao Brasil (Ibero-americanos), os dois países que apresentam os melhores resultados (Coreia e Finlândia), e os Estados Unidos, por possuir sistema federativo e grande extensão territorial.

Sobre a distribuição dos estudantes por nível, segundo o relatório, o nível 2 seria o adequado para a faixa etária dos 15 anos.

A distribuição dos estudantes brasileiros mostra-se bastante equilibrada, com 51% destes localizados no nível 2 ou superiores, enquanto outros 49% ficam nos níveis 1 ou abaixo. Os estudos da OCED apontam que, para uma melhora significativa do desempenho, é justamente nesses estudantes localizados abaixo do nível 2 que se deve investir. (INEP, 2012, p.32).

Nesse trecho do relatório podemos reconhecer o saber estatístico exercendo a função a ele atribuída por Foucault: conhecer a população (escolar, no caso) para sobre ela poder agir e governar suas condutas conforme o que se deseja, ou seja, melhorar o desempenho dos estudantes no letramento em leitura.

O PISA, através de aplicação de questionário, compõe um índice socioeconômico e cultural dos estudantes, o qual é confrontado com o desempenho dos estudantes nas provas. Além desse índice, informações sobre fluxo escolar também são aliadas para tentar explicar o desempenho dos estudantes, sempre buscando compará-lo com outros países.

Ao serem analisados os resultados nacionais, vemos novamente a articulação de algumas características. São apresentados os resultados segundo dependência administrativa e frequência à pré-escola. Uma terceira, similar às utilizadas no Censo e no INAF, mostra a distinção dos resultados por sexo, porém acrescida da área de conhecimento.

Figura 7 – Resultados (PISA)

Tabela 11 – Resultados por Área de Conhecimento e Sexo – PISA 2009

Sexo	Frequência	Leitura		Matemática		Ciências	
		Média	EP	Média	EP	Média	EP
Feminino	53,1	425,2	2,8	378,5	2,6	403,8	2,6
Masculino	46,9	396,6	2,9	394,0	2,4	407,2	2,6

Fonte: OCDE, 2010.

Fonte: INEP - Relatório Nacional PISA - 2009.

Esse relatório traz os resultados referentes às práticas de leitura dos estudantes. Em seus anexos são apresentadas as questões respondidas pelos alunos, que vão desde o tempo dedicado a leitura por prazer, os materiais lidos (jornais, revistas, livros de ficção), a leitura eletrônica e os hábitos e estratégias de estudo.

Cabe destacar que ambas as avaliações aqui apresentadas, INAF e PISA, expressam em seus objetivos o intuito de oferecer indicadores de qualidade que possibilitem subsidiar políticas públicas na área da educação, conforme é possível observar nos trechos abaixo.

[...] Para o Brasil, além de fornecer um indicador externo sobre o estado atual da educação, a avaliação também gera informações que possibilitam a realização de estudos para subsidiar a formulação de políticas educacionais. (PISA 2009, p. 17).

O objetivo do INAF é oferecer à sociedade brasileira um conjunto de informações sobre habilidades e práticas relacionadas à leitura, escrita e matemática da população brasileira, de modo a fomentar o debate público e subsidiar a formulação de políticas de educação e cultura (RIBEIRO, 2003, p.9).

Um questionamento possível de ser feito, a partir do que foi exposto nas duas seções desse capítulo é: como a produção das estatísticas educacionais se modificou para dar conta das verdades discursivas da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento? Podemos dizer que aquele todo, que para o Censo era classificado como *alfabetizado*, subdivide-se em diferentes níveis nas pesquisas do INAF e do PISA, pois se considera o alfabetismo/letramento como uma variável contínua e não discreta, como afirmei anteriormente. Desse modo busca “dar conta” da produção discursiva da área da alfabetização e do

alfabetismo/letramento que considera que as habilidades e práticas de leitura e escrita são múltiplas e que as pessoas se relacionam de diversas maneiras com essas habilidades e práticas.

Cabe destacar que não se está advogando em favor desta ou daquela forma de quantificação dos saberes sobre a leitura e a escrita, porém, pensando que “[...] as estatísticas têm a força nomeadora de nos recolocar dentro de um conjunto” (FONSECA, 2005, p.9), o que se pretende mostrar é que escolhidos os critérios e feitas as classificações, produzem-se tipos de pessoas (Hacking, 2009) e que essa produção tem efeitos específicos, uma vez que os indivíduos assujeitam-se aos discursos, modificando (ou não) suas condutas. “Para Foucault, dizer é uma forma de fazer” (FISCHER, 2012, p.39), assim ao *dizer* as classificações dos sujeitos na sua relação com a leitura e a escrita, está-se *fazendo/fabricando* sujeitos classificados de acordo com sua relação com a leitura e a escrita.

Além disso, podemos pensar que “se novos modos de descrição passam a existir, novas possibilidades de ação passam a existir em consequência” (HACKING, 2009, p.125). Assim, se descrevem as características das atividades de cada nível do PISA, as quais os estudantes serão classificados, ou as habilidades de leitura e escrita ao ser enquadrado nos níveis do INAF, diante dessas descrições, novas possibilidades de intervenção podem ser pensadas, destinadas a cada nível, buscando atingir mais certamente o alvo em favor do aumento da proficiência em leitura ou da qualificação e diversificação das habilidades e usos da leitura e da escrita.

Antes de finalizar essa seção, faço uma observação e um questionamento: parece-me que essas classificações só farão sentido, só entrarão na ordem do discurso, se servirem de matriz normativa para a produção de subjetividades. Lembrando Foucault (2010), quando este argumenta com que viés quis estudar a loucura, o autor trata da articulação de três coisas: 1) as formas de um saber possível; 2) as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; 3) os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. Nesse sentido, pergunto: as classificações demonstram seus efeitos no momento que os sujeitos se vinculam a verdade por elas produzidas, tornando-se assim sujeito desse discurso, e conduzem suas condutas de acordo com essa matriz normativa, produzindo formas de ser sujeito? Não tenho possibilidade de responder a esse questionamento na presente dissertação, porém ele me mobiliza a futuras investigações.

4.2.1 Outras classificações: alfabetização e alfabetismo/letramento

Para finalizar esse capítulo, faço um breve levantamento de outras formas de classificação da alfabetização e do alfabetismo/letramento, cujas quantificações, diferentemente das apresentadas anteriormente, não são utilizadas.

Roxane Rojo em artigo publicado no livro “Os significados do letramento” (1995), cita a categorização proposta por Ehlich (1983), em que são definidos *graus de letramento* baseados nos usos e práticas de escrita adotadas numa dada instituição. Segundo esse critério, três graus de letramento são apresentados:

(a) *Baixo Grau de Letramento (BGL)*: de nenhum uso de escrita até uso de escrita para funções empráticas (bilhetes, cartas, recados, cheques) e para a transmissão de conhecimento efêmero (uso mnemônico – listas, anotações – e orientação espaço-temporal – rótulos, letreiros). Nesse caso, as funções homílica, institucional e de transmissão de conhecimento coletivo acumulado (de modo emprático ou pelo relato) seriam viabilizadas pela ação e pela oralidade; (b) *Médio Grau de Letramento (MGL)*: os usos de escrita incluiriam também as funções homílica (especialmente no que se refere à leitura de revistas, fotonovelas, quadrinhos etc.) e institucional. Aqui, o tipo de profissão dos sujeitos exerce algum grau de influência determinante, na medida em que pode exigir do sujeito contabilidades, livros caixas, relatórios, pareceres, etc.; (c) *Alto Grau de Letramento (AGL)*: todas as funções seriam frequentemente viabilizadas pela modalidade escrita de discurso em compreensão e produção. (ROJO, 1995, p.71-72).

No referido artigo, esses graus de letramento são utilizados para classificar o universo familiar das crianças cujas interações serão analisadas pela autora.

Outra forma de classificação em níveis é aquela sugerida pelas autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky na “Psicogênese da Língua Escrita” (1999). Tal classificação indica cinco níveis sucessivos pelos quais a criança passaria até apresentar uma escrita alfabética. Apresento a seguir alguns elementos que definem esses cinco níveis⁶⁷:

Nível 1 – Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica com a forma básica da mesma [...] No que diz respeito à interpretação da escrita, está claro que, neste nível, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado [...] podem

⁶⁷ Devido aos limites dessa Dissertação de Mestrado, e de esse aspecto não ser o foco central da mesma, é que justifico os recortes feitos para apresentação dos níveis.

aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido [...] a correspondência se estabelece entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita [...] a leitura do escrito é sempre global [...]

Nível 2 – A hipótese central desse nível é a seguinte: Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras [...] segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade de grafismos [...] proeminência marcante da escrita em maiúscula de imprensa sobre a cursiva [...]

Nível 3 – Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita [...] cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos de hipótese silábica [...] a hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável. Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, duas características importantes da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedade e quantidade mínima de caracteres [...]

Nível 4 – Passagem da hipótese silábica para a alfabética [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica [...]

Nível 5 – A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever [...] a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p.193-221).

Se trago essa longa caracterização dos níveis, assim como fiz com as demais caracterizações, é porque elas são significativas para o processo de classificação e para o enquadramento em cada nível. Além disso, cabe ressaltar que, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1990) algumas propostas foram feitas no sentido de didatizar esses níveis, é o que vemos, por exemplo, em Grossi (1994, 1995, 1996). Podemos citar, ainda, a Prova Ampla e o teste das quatro palavras e uma frase⁶⁸, ambos ancorados nos estudos psicogenéticos de Ferreiro e Teberosky (1990), e que também estabelecem uma classificação quanto ao processo de aquisição da língua escrita.

Saliento que esses níveis de alfabetismo/letramento e de aquisição da língua escrita também produzem tipos de pessoas (HACKING, 2009) e, principalmente no

⁶⁸ Sobre a Prova Ampla e o teste das quatro palavras e uma frase ver Mello (2012).

cotidiano escolar, atuam na condução das condutas de professoras em relação aos seus alunos. O processo aqui, me parece, é o mesmo do Censo, do INAF e do PISA, porém em outra esfera de atuação: faz-se uma avaliação (através da autoavaliação ou do critério anos de estudo para o Censo; de provas e questionários para o INAF e o PISA; e de um ditado de cinco palavras e uma frase, por exemplo, para uma professora em sua sala de aula); diante do resultado dessa avaliação, classifica-se o sujeito, ou o grupo de sujeitos, em um dos níveis estabelecidos; de posse da classificação, ações são pensadas (projetos e políticas governamentais, propostas pedagógicas, atividades diferenciadas para cada aluno, etc.) para que esses sujeitos avancem, alcançando níveis cada vez mais “altos” na classificação estabelecida.

A citação abaixo mobiliza pensar sobre as análises e discussões feitas ao longo desse capítulo:

[...] a partir de que práticas e através de que tipos de discurso se procurou dizer a verdade sobre o sujeito? Assim: a partir de que práticas, através de que tipos de discursos se tentou dizer a verdade sobre o sujeito louco ou sobre o sujeito delinquente? A partir de que práticas discursivas se constituiu, como objeto de saber possível, o sujeito falante, o sujeito trabalhante, o sujeito vivente? (FOUCAULT, 2011e, p.5).

Poderíamos perguntar, baseados em Foucault: através de que discursos e de que práticas se tentou dizer a verdade sobre o sujeito alfabetizado, analfabeto e letrado? Através de que práticas discursivas se constituiu, como objeto de saber possível, o sujeito alfabetizado, analfabeto e letrado? Uma das formas de dizer a verdade sobre o sujeito alfabetizado, analfabeto e letrado é quantificando o seu saber sobre a língua, os usos e habilidades decorrentes desse saber. O padrão de referência dessa quantificação sofreu modificações ao longo do tempo, passando da aprovação na 1ª série do ensino elementar, para a autoavaliação pelo respondente para Censo, até os usos sociais que o sujeito faz da língua (aferidos através de questionários e entrevistas) e as avaliações em larga escala (provas que pretendem avaliar se o sujeito domina a utilização da língua, em contexto escolar).

5 SABER ESTATÍSTICO E ALFABETIZAÇÃO: A PRÁTICA ACADÊMICA E A PRÁTICA JORNALÍSTICA EM ANÁLISE

Este capítulo traz as análises realizadas a partir do material empírico selecionado. Conforme o que foi explicitado na seção metodológica, foram realizados dois movimentos para composição do material empírico, cada um desses movimentos deu origem a uma seção desse capítulo analítico. A primeira seção “Como a prática acadêmica da área alfabetização faz uso do saber estatístico” pretende concretizar o objetivo que propõe analisar produções científicas que relacionem alfabetização, analfabetismo, alfabetismo/letramento e estatística para perceber como essa produção faz uso do saber estatístico para constituir/produzir formas de ser sujeito alfabetizado, analfabeto e letrado. A segunda seção, “O uso saber estatístico na prática jornalística sobre alfabetização, analfabetismo e alfabetismo/letramento”, serão analisadas matérias jornalísticas que utilizam dados estatísticos, tendo como referência e objetivo perceber de que modo essa prática faz uso do saber estatístico para se referir à alfabetização, ao analfabetismo e ao alfabetismo/letramento. Na terceira seção intitulada “O alfabetismo/letramento como gradiente”, discute-se a emergência dos níveis de alfabetismo/letramento.

5.1 COMO A PRÁTICA ACADÊMICA DA ÁREA DA ALFABETIZAÇÃO FAZ USO DO SABER ESTATÍSTICO

O *corpus* a ser analisado nessa seção é composto por 33 resumos de teses e dissertações e 10 artigos publicados em revistas científicas das áreas da educação e da estatística. O período de abrangência é de 1946 a 2010.

A partir da leitura dos resumos e textos que compõem do *corpus* analítico foram criadas três unidades de análise baseadas em recorrências, que se referem mais especificamente à maneira como as estatísticas são utilizadas nos textos e resumos da área da alfabetização, são elas: 1) estatísticas utilizadas como material empírico; 2) estatísticas utilizadas como procedimento metodológico; 3) referência a estatísticas – saber estatístico. Algumas vezes, em um mesmo resumo ou texto, foi

possível identificar duas ou mais dessas unidades. Passo, então, a discorrer sobre essas unidades.

Na unidade “estatísticas utilizadas como material empírico” os números, índices e taxas foram tratados como fontes informativas a partir das quais se realizaram as análises do estudo em questão⁶⁹.

“De grande valia foram os indicadores estatísticos utilizados nesta investigação, uma vez que, para cada ano proposto dentro do período demarcado - 1990 a 2000 -, isoladamente, indicadores na base do IBGE em suas pesquisas do Censo Demográfico e das PNADs objetivando a construção de séries históricas [...] Trabalhosos em sua busca, coleta e organização em séries históricas, os indicadores foram reveladores de uma situação real e ambígua” (Carli, 2004) – Resumo de Dissertação.

“Para realização desta pesquisa, foram utilizados levantamentos e análise de dados estatísticos, documentados institucionais, entrevistas orais com ex-secretários de educação, coordenadoras, orientadoras educacionais, professores e alunos do PMEA” (Fernandes, 2002) – Resumo de Dissertação.

“Para a análise foram utilizados como fontes primárias, os documentos oficiais e as legislações federal, estadual e municipal, assim como os dados estatísticos e as informações obtidas nas entrevistas com os atores locais do processo” (Marques, 2002) – Resumo de Dissertação.

"As taxas de analfabetismo do Brasil são altas, se comparadas com as de outros países. A tabela 2 ilustra a posição do Brasil e regiões entre países selecionados em anos próximos a 1992. Enquanto diversos países que não podem ser considerados altamente desenvolvidos têm taxas de analfabetismo abaixo dos 6%, o Brasil apresenta taxas de 18%, ficando, na América Latina, em uma posição intermediária entre Equador e Bolívia” (Souza, 1999) – Artigo.

"Em primeiro lugar, observa-se que a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais caiu ininterruptamente ao longo do século, saindo de um patamar de 65,3% em 1900 para chegar a 13,6% em 2000. Contudo, como já alertava Anísio Teixeira (1971), em trabalho de 1953, não basta a queda da taxa de analfabetismo; é fundamental também a sua redução em números absolutos" (Pinto et all, 2000) – Artigo.

"Em nossas primeiras interpretações da estatística do ensino primário, supusemos que o alfabetismo, em sua conceituação normal, não poderia decorrer senão de um trabalho educativo mais ou menos daquele nível que corresponde à aprovação da 2ª série do ensino primário" (Freitas, 1946) – Artigo.

“Tomando como base os dados censitários de 1940, ajustados, e o total da população recenseada em 1950 [...] a previsão fixará para cada ano do decênio as taxas de alfabetismo” (RBS, 1951) – Artigo.

"No presente estudo serão expostos, e ligeiramente comentados, os resultados preliminares do censo de 1960, em comparação com os do censo de 1950, referentes à alfabetização dos habitantes de 5 anos e mais, para o conjunto do País" (Schaeffer, 1969)

⁶⁹ Para a apresentação dos trechos do material empírico utilizei as ferramentas “copiar” e “colar” mantendo-se, portanto, a grafia tal e qual estava nos materiais.

– Artigo.

A utilização das estatísticas como material empírico, ou seja, como objeto de investigação e/ou análise do artigo, tese ou dissertação se dá com base no uso dos números, dados, gráficos e tabelas produzidos por outros autores ou advindos de levantamentos realizados pelo governo. Dentre as estatísticas escolhidas pelos autores dos artigos, teses e dissertações estão o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), os microdados e os indicadores da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios (PNAD), os dados do Censo Demográfico, estatísticas de unidades escolares, estatísticas oficiais e documentais, dados provenientes das provas SAEB e PISA, além de percentagens, gráficos e tabelas.

Com essa utilização do número advinda de outras pesquisas ou levantamentos a classificação feita pelo autor do texto, de certa forma, é realizada através da “interpretação” dos dados numéricos já existentes. Assim, o autor escolhe com quais classificações, já realizadas, irá trabalhar. “Na verdade, a escolha de determinadas categorias traduz novos olhares sobre a sociedade, consagrando ‘grupos’ e ‘populações’ que passam a ser objeto de uma atenção especial” (NÓVOA, 2004, p. 10).

Essas informações numéricas, e a escolha desses autores pelas categorias e classificações e o discurso por eles produzido a partir delas, também, de certa forma, contribui para a produção do que pode ser considerado uma forma de ser sujeito alfabetizado, analfabeto e letrado. Estas informações e categorias, ao serem alvo da escolha de pesquisadores, já atuam na produção das formas de ser sujeito, uma vez que o discurso produzido por eles tem efeitos de verdade que incidem sobre os outros, produzindo-os como alfabetizados, analfabetos e letrados. Esses pesquisadores põem em circulação quais são as verdades que irão orientar o entendimento sobre os sujeitos e sua relação com aquisição do código escrito e com as práticas de leitura, escrita e oralidade e, dessa forma, os posicionam dentro de determinadas categorias, neste caso, através de suas escolhas. Além disso, essas informações e categorias podem ser vistas como mecanismos que, de certa forma, concretizam e dão visibilidade a este sujeito a ser produzido, lido e analisado, tomando como base certos referenciais e certas normas, tidas como as merecedoras dessa “atenção especial” mencionada por Nóvoa.

Nos textos dos resumos também notamos a presença de estatísticas produzidas na própria pesquisa, através de procedimentos estatísticos, e que formavam o material empírico da pesquisa em questão. Assim, outra recorrência foi a utilização da estatística como um procedimento metodológico da pesquisa ou do estudo. Essa unidade foi mais frequente nos resumos das teses e dissertações do que nos artigos de revistas. Aqui são mencionados, inclusive, procedimentos específicos do campo da estatística:

“Foi aplicado ainda o teste de Mann-Whitney, para analisar se houve mudanças significativas nas produções dos escolares, após a introdução da variável independente” (Oliveira, 2010) – Resumo de Tese.

“Foi realizada a análise estatística dos dados através do teste Kruskal-Wallis (variáveis independentes) e Análise de Variância (ANOVA)” (Romero, 2004) – Resumo de Dissertação.

“[...] são abordados, pela análise documental e estatística, os elementos relevantes ao processo de municipalização da educação ocorrido no país a partir de 1995” (Maia, 2006) – Resumo de Tese.

“Para a análise observacional estatística, realizou-se uma pesquisa com professores formados pelo Programa para Professores Alfabetizadores” (Luna, 2008) – Resumo de Dissertação

“Os resultados foram analisados, através de testes não-paramétricos e paramétricos, com o Software Estatístico SPSS – versão 8.0” (Gindri, 2006) – Resumo de Dissertação.

"A pesquisa, realizada pelo IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – em setembro de 2001, utilizou uma amostra nacional com 2.000 pessoas de 15 a 64 anos. Essa amostra foi definida pelos especialistas do IBOPE, com base num amplo conjunto de informações sobre a população-alvo de que o instituto dispõe, considerando ainda as necessidades específicas do estudo” (Ribeiro; Lemos; Moura, 2002) – Artigo.

"A população total em 1990 foi estimada por interpolação geométrica e a de analfabetos pela aplicação das taxas por coorte de 1991, nos valores de 1990, portanto, antecipando em um ano a redução do analfabetismo. As populações totais de 2000 a 2020 foram projetadas pelo IPEA. Para se calcular as populações analfabetas nesses anos, aplicou-se a probabilidade de saída da população analfabeta entre 1980-1990 nos movimentos de propagação das coortes de analfabetos ao longo do tempo, exceto na primeira coorte. Evidentemente essa aplicação compromete a precisão das estimativas, porque assume como invariantes as probabilidades de superação do analfabetismo." (Souza, 1999) – Artigo.

"Os resultados desta inferência destinam-se, principalmente, a aguardar a apuração do último Censo, a fim de que, postos em confronto e analisados os dados censitários e os aqui inferidos, se obtenham as conclusões possíveis a respeito do método que se adotou, bem como do grau de precisão já alcançado pela estatística do ensino primário" (RBS, 1951) – Artigo.

Também aparece a menção ao procedimento metodológico ao serem explicitados os resultados do estudo:

"A análise estatística também evidenciou que o programa produziu resultados significativos para todas as variáveis" (Oliveira, 2010) – Resumo de Tese.

"As análises estatísticas mostraram diferenças significativas entre o pré e o pós-teste para todas as habilidades avaliadas" (Justino, 2010) – Resumo de Dissertação.

"A média anual dos resultados estatísticos aproximados das duas escolas pesquisadas demonstrou que, ao longo dos cinco anos, a aprovação foi de 28%, a retenção foi de 14% e 58% dos alunos da SR abandonaram esse serviço" (Oliveira, 2009) – Resumo de Dissertação.

"Uma análise estatística com o teste t-Student mostrou que o ambiente virtual proporcionou uma melhora significativa (p bilateral $< 0,05$) no pós-teste em relação ao pré-teste" (Lima, 2010) – Resumo de Tese.

"Os resultados da análise estatística mostraram correlações positivas e bastante significativas dos níveis iniciais de consciência fonológica e sintática com o desempenho final nas provas de leitura e escrita" (Barrera, 2000) – Resumo de Tese.

A utilização de procedimentos metodológicos de cunho estatístico pode ser vista como uma forma de conferir legitimidade ao estudo realizado, uma vez que os números são, na sociedade contemporânea, um dos selos da objetividade e da cientificidade. A utilização do saber estatístico nos trabalhos acadêmicos pode ser vista como uma forma de estar na ordem do discurso científico, por essa utilização dos números e pelo rigor atribuído aos métodos estatísticos.

Goergen (1985, p.3) argumenta que a ciência da educação, ligada a "tradição das ciências humanas, recebeu o apelo das modernas ciências exatas para trocar seus velhos métodos especulativos pelo novo instrumentário científico". Esse mesmo autor argumenta que no Brasil, a pesquisa educacional seguiu duas formas de investigação, "[...] uma, voltada para os textos, aspectos históricos, fundamentos, de caráter teórico-filosófico [...]; outra, dedicada às pesquisas empíricas, obcecada, muitas vezes, pelo afã de juntar dados [...]" (GOERGEN, 1985, p.3-4). Assim, podemos pensar que a busca por procedimentos de cunho estatístico estaria relacionada a constituição de uma ordem científica (SENRA, 2005) em que

Fazer ciência passa a exigir o observar e o experimentar, com vistas a entender-se e apropriar-se a realidade, obtendo-se não uma, mas a verdade; a verdade calculada e mensurada, capaz de autorizar a realização de previsões (dizendo do provável). (SENRA, 2005, p.33).

Vale destacar, por sua relação com o que é apontado por Senra (2005), o trecho do artigo da Revista Brasileira de Estatística, de 1951, em que lê-se:

"Os resultados desta inferência destinam-se, principalmente, a aguardar a apuração do último Censo, a fim de que, postos em confronto e analisados os dados censitários e os aqui inferidos, se obtenham as conclusões possíveis a respeito do método que se adotou, bem como do grau de precisão já alcançado pela estatística do ensino primário" (RBS, 1951) – Artigo.

A preocupação com o método adotado e com o grau de precisão que seria alcançado pelo procedimento estatístico aplicado, que pode ser entendida como uma preocupação com a verdade produzida pela inferência, está presente nos órgãos especializados do Brasil, desde o final do século XIX. Um dos responsáveis pela implantação de um novo sistema de estatísticas educacionais na década de 1930, Lourenço Filho, “[...] relata que os próprios responsáveis pela apresentação de dados estatísticos desde o tempo do Império reconheciam sua inutilidade como instrumento administrativo, devido à incompletude e imprecisão” (LUGLI, 2002, p.3). Essa mesma autora aponta que “[...] na década de 30 a ambição dos administradores nacionais era a exatidão, a descrição numérica e científica de cada sistema escolar estadual, de modo que fosse possível conhecer as diferenças regionais que à primeira vista pareciam tão marcadas” (LUGLI, 2002, p.6).

Segundo Gil (2008) a participação do Brasil em Exposições Internacionais, onde eram comparadas as estatísticas entre os países, impulsionou a busca por bases consideradas confiáveis para a produção dos números, como a definição dos critérios, procedimentos e técnicas. Nessas exposições os países eram divididos entre aqueles que ocupavam uma posição de triunfo tecnológico e aqueles que eram posicionados como “coloniais” ou “nativos”. “Ao Brasil interessava apresentar-se perante o concerto dos países desenvolvidos como uma nação em franco avanço econômico, tecnológico e cultural. Para tanto, precisa de estatísticas completas e confiáveis” (GIL, 2007, p.34). Essa preocupação com a produção de estatísticas completas e confiáveis parece ter adentrado o século XX, avançado até a sua metade, sendo assumida pelo Serviço de Estatística da Educação e Saúde, órgão responsável pelo artigo em questão, e chegado ao início do século XXI.

A respeito da previsibilidade e das inferências advindas dos métodos estatísticos, Antônio Nóvoa nos diz que as estatísticas “[...] procuram prever os acontecimentos através de inferências cada vez mais sofisticadas” (NÓVOA, 2004,

p. 10). Nesse sentido, a teoria da probabilidade e a constituição da estatística social aparecem como “avanços” na sofisticação e cientificação das técnicas estatísticas.

A teoria da probabilidade iria fornecer subsídios para o planejamento administrativo, conferindo condições de previsibilidade, numericamente sustentada. A ciência estatística estende sua possibilidade de intervenção social, passando da descrição, através do registro objetivo dos dados, para a previsão da gestão. (GOUVEA, 2006, p.2).

Podemos entender que essa previsão atua no sentido de impedir que o indesejado aconteça, ou seja, a previsão e a inferência advindas das estatísticas pretendem diminuir o risco. “[...] com a invenção da noção de risco, passou-se a considerar que algumas ações podem ser realizadas para prevenir e evitar perigos e ameaças, obtendo uma sensação de domínio da insegurança e da incerteza” (TRAVERSINI, 2003, p.111). A autora coloca, também, que a invenção do risco possibilitou que se classificassem espaços e indivíduos segundo determinadas características tidas como problemáticas. No caso dos materiais analisados neste trabalho, a característica que torna uma população problemática é o analfabetismo. A utilização das estatísticas para prever, localizar e diagnosticar o analfabetismo, também atua na produção do risco de ser analfabeto e permite, desse modo, o planejamento de ações que pretendem minimizar essa condição.

Com a utilização da estatística como procedimento metodológico próprio do artigo, da tese ou da dissertação, o autor de tal texto pode ser visto como produzindo formas de ser sujeito alfabetizado, analfabeto e/ou letrado, uma vez que é ele quem enquadra e classifica. Recorrer a um procedimento estatístico para tal enquadramento também pode ser visto como uma forma de qualificar o estudo, de conferir a ele objetividade e cientificidade. Podemos dizer, também, que se procura produzir um sujeito analfabeto, alfabetizado ou letrado “cientificamente comprovado” pelo uso de métodos e técnicas estatísticas.

A unidade “referência a estatísticas - saber estatístico”, diz respeito aos resumos e textos que referenciam algum dado estatístico ou o saber estatístico. Dessa forma, essa unidade analítica aparece nos trechos dos textos e resumos de três maneiras. Em uma delas a referência ao saber estatístico novamente é feita pela legitimidade que usufruem esses números:

“[...] o capítulo oito apresenta a relevância estatística dos dados, tentando responder às questões de pesquisa” (Rizzatti, 2004) – Resumo de Tese.

“O estudo concluiu que o INAF é indicador íntegro e fidedigno, capaz de retratar o Brasil alfabetizado funcionalmente e contribuir com análises estatísticas e evidências para nortear as diretrizes na política educacional de jovens e adultos” (Berliner, 2010) - Resumo de Monografia

“Verifica que são necessárias a produção e disseminação de mais informações de estudos estatísticos sobre relações raciais” (Regueira, 2004) – Resumo de Dissertação.

“[...] a) evidências estatísticas de desenvolvimento de uma pedagogia de alfabetização pautada no sucesso escolar - pelo menos, nos últimos anos [...]” (Campelo, 2001) – Resumo de Tese.

"A necessidade de contar com informações confiáveis para enfrentar esses desafios é que motivou a criação de um Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional." (Ribeiro; Vóvio; Moura, 2002) – Artigo.

Gil (2002, p.40) cita que as estatísticas, na primeira metade do século XX, para os intelectuais brasileiros funcionários do Estado, “exprimiam a ‘verdade dos fatos’, a menos que seus modos de produção fossem falhos”. Diante disso,

[...] os dados demográficos adquiriam um contorno peremptório, recebendo a atribuição de desvelar a “imagem” verdadeira acerca da sociedade. Imbuídas desse poder “revelador”, as estatísticas passam a ser consideradas imprescindíveis na atividade de gestão pública. (GIL, 2002, p. 40).

Parece que esse poder revelador das estatísticas, visibilizado por Gil nos artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no período de 1944 a 1952, aparece, também, no discurso educacional que trata da alfabetização. A ideia de que os números mostrariam uma imagem do estado da população segue orientando a maioria dos escritos nesta área, uma vez que eles podem conferir “informações confiáveis” (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002) e que um indicador pode ser “íntegro e fidedigno, capaz de retratar o Brasil alfabetizado funcionalmente” (BERLINER, 2010), como fica evidenciado nesses excertos citados.

Gil (2007) aponta que esse poder que as estatísticas usufruem se deve ao equívoco de se considerar que elas poderiam fornecer uma apreensão do “todo”. A autora argumenta que, ao invés disso, o que as estatísticas fornecem é apenas uma visão de alguns aspectos, aqueles que se prestam à contagem. E ainda argumenta que “Sua importância está, portanto, menos na provisão de uma descrição exata e completa do real e sim na sua capacidade de ordenar e sintetizar informações conferindo inteligibilidade ao mundo” (GIL, 2007, p. 23). Poderíamos dizer, a partir

da perspectiva utilizada neste estudo, que as estatísticas produzem um tipo de inteligibilidade que nos faz entender o mundo de uma determinada forma e não de outra. Essa inteligibilidade, talvez, também nos faça entender os sujeitos de uma determinada forma, vendo-os como alfabetizados, analfabetos e letrados de acordo com seu grau de escolaridade e com os usos que esses sujeitos fazem da leitura e da escrita no seu cotidiano, por exemplo. “[...] os números moldam nossa maneira de ‘ver’ as possibilidades de ação, de inovação e até nossa ‘visão’ de nos mesmos” (Popkewitz; Lindblad, 2001, p.118). Essa legitimidade que os números parecem usufruir, segundo Senra (2005), está relacionada com o avanço das ciências em que o considerado verdadeiro conhecer implica a presença dos números. “Os números representam a objetividade [...] os números simbolizam um conhecer externo e prévio que se leva aos objetos” (SENRA, 2005, p.33).

Veyne (2011, p.50) cita que “Os discursos são lentes através das quais, a cada época, os homens perceberam todas as coisas, pensaram e agiram”. Considerando que tomamos o saber estatístico como um discurso, e mais ainda, como um dizer verdadeiro, podemos vê-lo da maneira sugerida por Veyne (2011): como lentes através das quais os homens percebem, pensam e agem, no caso dessa dissertação, em relação à alfabetização, ao analfabetismo e ao alfabetismo/letramento.

Outra maneira de fazer referência ao saber estatístico é aquela em que se questiona a informação estatística.

“As avaliações oficiais promovidas pela rede oficial de ensino restringem-se, geralmente, a volumosas análises estatísticas que não permitem localizar em que níveis de leitura e escrita os alunos das escolas públicas apresentam as maiores dificuldades” (Lemos, 2005) – Resumo de Dissertação.

“O saber estatístico se constitui numa estratégia da Ação, que opera em três movimentos: conhecer (os dados anteriores à Ação), intervir (a partir dos dados, implantar programas de alfabetização) e avaliar (resultados)” (Klein, 2010) – Resumo de Dissertação.

“Ou seja, dar respostas de sucesso para alunos e professores e não números e estatísticas para satisfazer exigências de organismos internacionais” (Woiciechowski, 2006) – Resumo de Dissertação.

"Analisar ‘níveis de analfabetismo e de letramento na população brasileira ao longo dos censos’ implica lidar com estatísticas educacionais. Isso coloca o problema da qualidade (validade e fidedignidade) dessas estatísticas, problema este certamente tão velho quanto as próprias estatísticas, provavelmente mais grave quando se trata de estatísticas sociais, como as da educação" (Ferraro, 2001) – Artigo.

Um dos textos que compõem o *corpus* de análise se debruça sobre a discussão da utilização do saber estatístico (sem denominá-lo dessa forma) nos estudos e pesquisas educacionais. Tal texto, de autoria de Gatti (2004), parece articular os dois aspectos que tracei até agora nessa unidade de análise. Por um lado a autora questiona a transparência muitas vezes atribuída ao dado numérico:

"Em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico" (Gatti, 2004) – Artigo.

Desrosières aponta que as controvérsias envolvendo as estatísticas podem ser classificadas em duas categorias: 1) aquelas que se relacionam com a medição, nas quais a discussão gira em torno do ato de medir e da confiabilidade das operações estatística; 2) aquelas que questionam o objeto a ser medido, em que se discute a existência e a definição desse objeto. Esses dois pontos de controvérsias das estatísticas apontadas pelo autor parecem movimentar as discussões sobre as estatísticas envolvendo a alfabetização e o alfabetismo/letramento⁷⁰, uma vez que, tanto a forma de medir quanto a definição do que seriam esses objetos não são consenso entre os pesquisadores da área, conforme apontado por Soares (2006) e debatido na seção 4.1 dessa dissertação.

Por outro lado Gatti (2004), mesmo referindo que o significado dos números é atribuído pelo pesquisador, atribui a eles o poder de possibilitar a compreensão de fenômenos educacionais e a produtividade deles em relação às políticas educacionais, à gestão e às ações pedagógicas.

"Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. Permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, "achômetros", sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing" (Gatti, 2004) – Artigo.

A terceira forma de referência às estatísticas se dá por meio da sua utilização para corroborar necessidade do estudo e/ou para mostrar a relevância do estudo. As

⁷⁰ Ressalva quanto ao analfabetismo, que parece ser mais "facilmente" mensurável (por ser mais "facilmente" definível?).

estatísticas aqui parecem ser utilizadas para denunciar uma situação problemática e que, por isso, precisa ser estudada ou revertida. Cabe destacar que esta unidade só foi evidenciada nos resumos de teses e dissertações.

“Criado sob a égide dos acordos internacionais preocupados com as estatísticas de menor número de analfabetos” (Arruda Filho, 2003) – Resumo de Dissertação.

“[...] além de discutir os conceitos de analfabetismo apresentados pelo Governo Federal para explicar os resultados dos censos estatísticos sobre a educação do país” (Barbosa, 2005) – Resumo de Dissertação.

“A partir daí sondar até que ponto essa pressa em alfabetizar (o Brasil entra no século XXI com 20 milhões de analfabetos absolutos) interfere na conquista desse significado do aprender e ensinar a ler e a escrever” (Woiciechowski, 2006) – Resumo de Dissertação.

“Nos últimos anos, muito se tem falado a respeito da redução dos índices de analfabetismo no Brasil. Porém, o que as estatísticas não revelam é que dentre os alfabetizados [...] Para melhor entender esse contexto” (Mendes, 2006) – Resumo de Dissertação.

“[...] os resultados de avaliações do rendimento escolar dos alunos do ensino básico, em nível nacional e estadual, têm indicado sérios problemas no que se refere à aprendizagem das competências básicas de leitura e escrita. No contexto dessa problemática [...]” (Justino, 2010) – Resumo de Dissertação.

“As estatísticas no Brasil e no exterior têm revelado, com freqüência, resultados negativos sobre a escolarização. Os altos índices de fracasso escolar que se expressam pela repetência, evasão e exclusão concentram-se nas crianças das classes sociais menos privilegiadas socioeconomicamente” (Castanheira, 2007) – Resumo de Dissertação.

“No Brasil, conforme indicam as estatísticas oficiais do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), existem aproximadamente 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais [...] A busca de caminhos para reverter esse quadro vem determinando o desenvolvimento de estudos e pesquisas [...]” (Trindade, 2006) – Resumo de Dissertação.

“O alto índice de analfabetismo e o baixo nível de escolaridade revelados no grupo de negros e pobres da população são os possíveis mecanismos que ajudam a perpetuar a desigualdade e a discriminação na estrutura social no Brasil. A partir de tal constatação [...]” (Regueira, 2004) – Resumo de Dissertação.

“[...] um baixíssimo índice de desenvolvimento humano (IDH) e um elevado contingente de analfabetos [...] Tomando como referência tais dados [...] reduzir o índice de analfabetismo”. (Santos, 2002) – Resumo de Dissertação.

Aqui novamente podemos problematizar a questão das estatísticas como um retrato, uma imagem, que nos diz o que está acontecendo e de que maneira podemos agir para mudar uma situação tida como problemática.

Ao questionar a validade da utilização dos números e ao entendê-los como denúncias de uma situação problemática, podemos dizer que aqui temos o número

como um problema sob esses dois aspectos. O primeiro deles se refere ao questionamento da validade dos números, ou seja, o próprio dado numérico torna-se problemático. O segundo aspecto é aquele em que o número é visto como denunciando um problema, no qual o dado numérico estaria mostrando um problema que é exterior a ele. Assim, o sujeito classificado como analfabeto ou com um baixo nível de letramento, também é visto como um problema. A constatação dessa situação implica a sua modificação, através da intervenção para que este sujeito deixe de ser analfabeto ou aumente seu nível de letramento.

Não estamos perante um mero relato ou relatório, mas antes face à construção de categorias de pensamento e de acção que criam maneiras novas de administrar as nações e os seus cidadãos: Como escreve Ian Hacking, é preciso olhar para este fenómeno como uma tecnologia de poder [...] [...] através da elaboração de classificações que definem o modo de as pessoas se pensarem a si mesmas e às acções que podem empreender'. (HACKING, 1991, p. 194) (NÓVOA, 2004, p.10).

Nesse sentido, classificar o sujeito como analfabeto ou com baixo nível de letramento/alfabetismo como um problema, implica a produção de estratégias para intervir nessa população a fim de reverter essa situação, no caso do analfabetismo, e minimizar o problema, no caso do nível de letramento/alfabetismo.

Como vimos, o dizer verdadeiro tem efeitos na condução das condutas (de si e dos outros) e na produção de formas de ser sujeitos possíveis (Foucault, 2010). Diante disso, entendendo o saber estatístico como um dizer verdadeiro, que produz formas de governmentação das condutas, e que “[...] as formas de governmentação, no âmbito do coletivo, apontam também para a constituição de determinados tipos de sujeitos, no âmbito do individual” (BELLO, 2012, p.90), podemos dizer que as classificações operadas por esse saber, ao tratarem da relação das pessoas com os usos e as habilidades de ler e escrever, constituem determinados tipos de sujeito, conforme foi mostrado nessa seção.

5.2 O USO DO SABER ESTATÍSTICO NA PRÁTICA JORNALÍSTICA SOBRE ALFABETIZAÇÃO, ANALFABETISMO E ALFABETISMO/LETRAMENTO

Se por volta dos séculos XVI, XVII as estatísticas produzidas pelos Estados eram consideradas sigilosas, verdadeiros *segredos de Estado*, “pois ao mesmo tempo em que revelavam suas potencialidades, também mostravam suas limitações, fragilizando-o perante seus inimigos e rivais” (SENRA, 1999, p.2), assistimos no século XXI a uma quase “espetacularização do número”, mostrada na forma de uma avalanche de números sobre quase todos os aspectos da vida. No que concerne às estatísticas educacionais, aparentemente, nenhum segredo é guardado. No site do Ministério da Educação é possível ter acesso aos índices e taxas de cada cidade e, inclusive, de cada escola do país. Muitas dessas informações são veiculadas pela mídia, e é desta forma que as pessoas, de uma maneira geral, têm acesso a elas. Isso tudo pode ser entendido como fazendo parte de um processo de *Numeramentalidade/numeramentalização* (BELLO, 2011; 2012) da sociedade contemporânea. Tal expressão pretende designar “[...] a combinação entre artes de governar e as práticas de numerar, medir, contabilizar, seriar e que, num viés normativo, orientariam a produção enunciativa de práticas sociais contemporâneas” (BELLO, 2012, p.90). Assim, podemos compreender que a mensuração da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento e os números produzidos a partir desse processo, orientam a produção enunciativa da prática jornalística.

A prática jornalística tem sua própria “ordem”, ou seja, as regras que regem sua produção, se diferenciando da prática acadêmica, por exemplo, analisada anteriormente. Dessa forma, procuro a partir daqui, trazer algumas das maneiras como o saber estatístico faz “falar” sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento em reportagens, notícias e editoriais⁷¹ veiculados em meio impresso e eletrônico.

⁷¹ Notícia nada mais é do que o relato de um fato. Para que o fato seja classificado como notícia ele precisa ser atual e relevante. Um relato noticioso é escrito de acordo com algumas técnicas específicas como apurar e selecionar os fatos, ordenar por ordem de importância, ser objetivo, claro e imparcial. Já uma reportagem tem maior liberdade em sua escrita e trata de assuntos que não precisam ser atuais. É mais abrangente e rica em detalhes. A principal diferença entre notícia e reportagem é a temporalidade. Enquanto a notícia precisa ser atual e imediata, a reportagem pode

Como já foi anunciado na parte metodológica do trabalho, o material que compõe as análises dessa seção é formado por 39 editoriais, reportagens e notícias⁷², selecionados entre janeiro de 2011 e janeiro de 2013.

O primeiro movimento foi tentar classificar esses 39 materiais em temas sobre “alfabetização”, “analfabetismo” e “alfabetismo/letramento”, apenas fazendo a leitura do título, a fim de tentar perceber qual temática tem maior incidência na prática jornalística. A partir dessa leitura, notei que muitos materiais tratavam da Prova ABC e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o que me fez tratá-los numa categoria a parte, nomeada de Prova ABC/PNAIC. Assim, os materiais ficaram divididos da seguinte forma:

Quadro 4: Distribuição das matérias por categoria

Alfabetização	4
Analfabetismo	10
Alfabetização / Letramento	9
Prova ABC/ PNAIC	16
Total:	39

Cabe destacar que essa classificação foi feita apenas a partir dos títulos e, ainda assim, poderia ter sido diferente de acordo com o pesquisador. E, ainda, depois da leitura dos textos completos, notamos que em metade deles (19) a taxa de analfabetismo se faz presente, por exemplo, o que poderia levar a uma nova classificação.

Depois desse primeiro movimento, foi realizada a leitura completa dos materiais, a partir da qual foram levantadas algumas recorrências. As primeiras recorrências aqui apresentadas tratarão mais especificamente dos dados que são veiculados nas matérias, como eles são apresentados, que relações são possíveis a partir deles. Dentre esses, a primeira que irei mencionar se refere à utilização de números percentuais e de números absolutos. Das 39 reportagens analisadas dez traziam apenas percentuais, uma trazia apenas números absolutos, 25 traziam percentuais e números absolutos e três delas não apresentavam nem percentuais

ser produzida a qualquer momento. Ambos podem ser entendidos como fazendo parte do gênero jornalístico.

⁷² Essas 39 reportagens, notícias e editoriais foram numeradas de um a 39 para facilitar sua citação. Além disso, a partir de agora irei tratá-las como “matérias”, por serem materiais jornalísticos, de uma maneira geral.

nem números absolutos. Cabe destacar que essas três matérias que não apresentavam nem números percentuais nem absolutos foram mantidas no *corpus*, pois tratavam dos resultados da Prova ABC, da meta de erradicação do analfabetismo e de uma iniciativa de mudança no PISA, ou seja, eram relativas à temáticas que interessam as análises dessa dissertação.

Abaixo mostro algumas das formas que as matérias utilizaram os números percentuais e absolutos juntos.

“De acordo com o levantamento, o Brasil tem hoje 50% de leitores ou 88,2 milhões de pessoas. Também é um índice em queda: eram 95,6 milhões em 2007 (55% da população)” (Matéria 1).

“Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (IAF), 50 milhões de brasileiros não dominam leitura, escrita e matemática. Isso equivale a 25% da população do Brasil”. (Matéria 3).

“Lá, apenas 0,95% da população adulta não sabe ler nem escrever. Esmiuçada em números absolutos, a taxa surpreende: são somente 97 pessoas com 15 anos ou mais vivendo nessa situação” (Matéria 10).

“A taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais caiu de 9,7% em 2009 para 8,6% em 2011, totalizando 12,9 milhões de brasileiros” (Matéria 13).

“Segundo o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 383.277 gaúchos com mais de 15 anos não sabem ler e escrever. No ano 2000, 6,7% da população do Estado era analfabeta. Dez anos depois, este índice foi reduzido para 4,5%” (Matéria 17).

“De acordo com o Censo de 2010, 3,9% das crianças nessa faixa etária não estavam alfabetizadas, ou seja, 671 mil não sabiam ler e nem escrever” (Matéria 20).

“De acordo com o IBGE, das quase 12 milhões de crianças brasileiras entre seis e oito anos, cerca de 2,5 milhões não são alfabetizadas - sendo 450 mil aquelas com oito anos já completos [...] Resultados do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf) 2011-2012, divulgados na terça-feira, apontaram que 26% da população pode ser considerada plenamente alfabetizada. Os chamados analfabetos funcionais representam 27%, e 47% da população apresenta um nível de alfabetização básico” (Matéria 25).

“No país, o Estado é o terceiro com menor índice de crianças de oito anos não alfabetizadas, com 6,7%. Para se ter uma ideia, há 10,6 mil crianças de oito ou nove anos analfabetas no Rio Grande do Sul, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (Matéria 34).

Nos trechos apresentados podemos notar que apesar dos números percentuais serem equivalentes aos absolutos em termos estatísticos e matemáticos, nas matérias são trazidos os dois dados para tratar de uma mesma informação, o que se evidencia pelo uso das expressões “ou”, “ou seja”, “isso equivale”, na apresentação desses números.

Em relação ao uso de tabelas, gráficos e listas, poucos textos apresentaram esses recursos, apenas 4 trouxeram tabelas, 2 utilizaram listas e 1 utilizou gráficos. Apesar disso, é interessante destacar que dentre os textos selecionados como sendo sobre “alfabetismo/letramento”, que somam nove, quatro deles fazem menção à posição ocupada pelo Brasil em algum *ranking* internacional, conforme é mostrado nos trechos abaixo.

“[...] o Brasil, que é a sexta economia do mundo, ocupa a 88º posição no ranking da educação da Organização das Nações Unidas (ONU)” (Matéria 3)

“No PISA 2009, o Brasil ficou em 53º em leitura e ciências, e em 57% em matemática. O exame é aplicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e verificou a situação educacional de 65 economias e países do mundo” (Matéria 4).

“O Brasil ficou na penúltima colocação em um índice comparativo de desempenho feito com dados de 40 países [...] Finlândia, Coreia do Sul, Hong Kong, Japão e Cingapura foram os países mais bem colocados. O Brasil só aparece à frente da Indonésia, ficando atrás de nações como Bulgária (30º) e Romênia (32º). Da América do Sul, aparecem na lista Chile (33º), Argentina (35º) e Colômbia (36º)” (Matéria 7).

“O Brasil é a 7ª maior economia do planeta. Mas, no quesito educação, ocupa apenas o 53º lugar na prova que avalia estudantes de 65 países” (Matéria 9).

De acordo com Schwartzman (2010, p.1) “a ideia de ordenar as instituições de ensino por níveis de qualidade, que em inglês se denomina ‘ranking’, é hoje bastante difundida internacionalmente, e também tem sido adotada no Brasil desde a década de 90”. Esse autor explica que o ranking, ou ordenamento, consiste em colocar os resultados de uma avaliação em uma escala numérica qualquer, “[...] e, além disto, tornar público este ordenamento” (SCHWARTZMAN, 2010, p.3). A avaliação utilizada por três dos quatro rankings apresentados acima é o PISA que, conforme já mostrado na seção 4.2. avalia o letramento em leitura, matemática e ciências. Utilizar *rankings* facilita a comparação entre os países, e tais comparações a nível internacional feitas

[...] por meio das estatísticas é um fenômeno que data de depois da Segunda Guerra Mundial. Elas visam construir uma fonte comparativa de dados a respeito da interação aparente de sociedades diversificadas; e uma Estatística comparativa que tem ‘traduzibilidade’ torna mensuráveis os diversos arranjos sociais e modos de vida. (POPKIEWITZ; LINDBLAD, 2011, p.119)

Além desses rankings, outras duas matérias, uma sobre analfabetismo e outra sobre o PNAIC, trazem ordenamentos. Esses se referem ao ordenamento de estados ou de cidades do Rio Grande do Sul, conforme vemos abaixo.

**Ranking dos Estados com menor índice
de não alfabetização de crianças com oito anos**

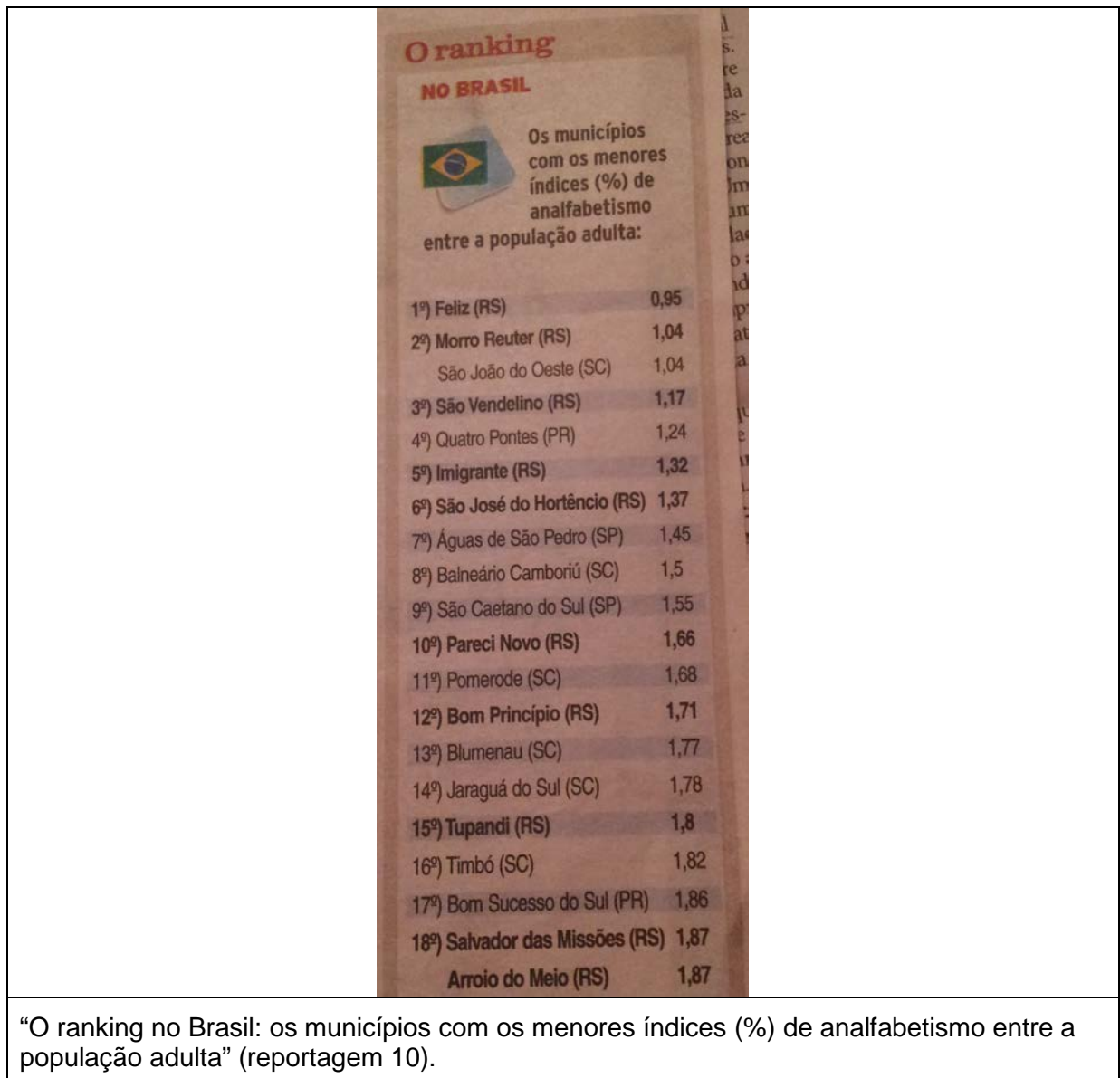
- 1º Paraná 4,9%
- 2º Santa Catarina 5,1%
- 3º Rio Grande do Sul 6,7%
- 4º Minas Gerais 6,7%
- 5º Distrito Federal 6,8%
- 6º São Paulo 7,6%
- 7º Mato Grosso do Sul 8,8%
- 8º Goiás 9%
- 9º Rio de Janeiro 9,3%
- 10º Espírito Santo 10%

Brasil: 15,2%

Os maiores índices de não alfabetização

- 1º Alagoas 35%
- 2º Maranhão 34%
- 3º Pará 32,2%
- 4º Piauí 28,7%
- 5º Amazonas 28,3%
(reportagem 34)

Figura 8 – Ranking – Jornal Zero Hora



Fonseca (2005), em pesquisa sobre a divulgação de estatísticas na visão de jornalistas, aponta que o *ranking*, juntamente com o *release* e as análises dos resultados elaboradas pelos técnicos [do IBGE], são os instrumentos de maior valor para os jornalistas. Nesse sentido, podemos dizer que a prática jornalística se utiliza da estratégia de classificação dos resultados, apresentando-os utilizando *rankings* e que isso produz efeitos na forma como serão percebidos os sujeitos, instituições, cidades e países, pois “ao divulgar e utilizar os melhores desempenhos como exemplo a ser seguido se descreve e se institui as características do bom aluno, do bom professor e da boa escola”. (ANADON, 2012, p.21), e acrescentamos, do bom sistema de ensino, do bom país, da boa cidade.

O ordenamento de países, municípios ou cidades, a partir de um dado estatístico, permite a comparação entre eles. E esse aspecto da comparação é algo marcado nas matérias jornalísticas. As categorias tempo e estado ou região são as que predominam, mas além dessas ainda são feitas comparações com as categorias faixa etária, raça, gênero, renda e entre os primeiros e últimos colocados (ou os estados, cidades ou países que obtiveram o maior e o menor índice). Abaixo seguem alguns trechos que, respectivamente, evidenciam essas comparações no tempo e entre regiões ou estados.

“De acordo com o levantamento, o Brasil tem hoje 50% de leitores ou 88,2 milhões de pessoas. Também é um índice em queda: eram 95,6 milhões em 2007 (55% da população)” (Matéria 1).

“A análise da série histórica do estudo mostra que apenas um em quatro brasileiros atinge nível pleno nas habilidades de leitura, escrita e matemática” (Matéria 2)

“[...] em dez anos, o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011” (Matéria 6).

“É constrangedor constatar, por exemplo, que o índice de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais caiu de 13,6% em 2000 para 9,6% em 2010 [...]” (Matéria 11).

“A taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais caiu de 9,7% em 2009 para 8,6% em 2011, totalizando 12,9 milhões de brasileiros” (Matéria 13).

“Segundo os dados, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais caiu de 9,7%, em 2009, para 8,6% em 2011, mas ainda totaliza 12,9 milhões de pessoas” (Matéria 14).

“De acordo com os dados da pesquisa, a proporção de pessoas com 15 anos ou mais que não sabia ler nem escrever caiu de 12,1%, em 2001, para 8,6% em 2011” (Matéria 16).

“O índice era de 22,8% em 2000. Em 1991, chegou a incríveis 43,3% da população” (Matéria 18).

“A gerente do Pnad, Maria Lúcia Vieira, destaca a desigualdade regional na taxa de analfabetismo. De acordo com os dados, 35,6% das pessoas no Nordeste com 50 anos ou mais eram analfabetas em 2011” (Matéria 13).

“O maior percentual é verificado na região Nordeste: 16,9%” (Matéria 15).

“Na Região Nordeste, do total da população acima de 15 anos, 16,9% eram analfabetos. Na região Norte, o índice chegou a 10,2% e nas áreas rurais do país, a 21,2%” (Matéria 16).

“O problema ainda é pior no Nordeste. Apesar de registrar queda na taxa de analfabetismo (de 18,8% para 16,9%), a região ainda apresenta o maior índice do país” (Matéria 19).

“A maior proporção ainda é verificada na Região Nordeste: 16,9%” (Matéria 21)

“A avaliação apresentou também grande variação nos resultados entre as regiões do País e entre as redes de ensino pública e privada. Em matemática, por exemplo, entre o melhor e o pior desempenho das regiões há uma diferença de 33 pontos - a região Sul tem a melhor média, com 185,6 pontos, e a média mais baixa fica com a região Norte, com 152,6 pontos” (Matéria 24).

“[...] os dados do Censo 2010 revelam que a média nacional de crianças não alfabetizadas aos oito anos no País é de 15,2%. No entanto, os índices variam muito. Por exemplo, enquanto o Paraná tem 4,9%, Alagoas atinge 35%” (Matéria 27).

“Entre os estados brasileiros, as taxas são muito desiguais. No Paraná, esse número é de 4,9%, enquanto que no Nordeste a média é de 28%” (Matéria 28).

“Os dados mostram que, em média, 43,9% desses estudantes deixam o ciclo de alfabetização sem aprender o que deveriam em leitura. Na lanterna, estão as escolas públicas do Nordeste, onde a taxa chega a 63,5%. Em matéria de escrita, 46,6% não têm o desempenho esperado, sendo que nas unidades dos governos nordestinos apenas uma em cada quatro crianças domina a competência. Em matemática, os números são ainda piores: 57,2% dos estudantes do país não conseguem fazer contas elementares de soma e subtração. Nas escolas públicas da região Norte, três em cada quatro crianças falham na tarefa” (Matéria 29).

“Há variação no País e as Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste tiveram desempenho acima da média nacional (185,8) com, respectivamente, 197,9; 193,6 e 196,5 pontos. Abaixo da média brasileira ficaram o Norte e o Nordeste com 172,8 e 167,4 pontos” [reportagem 32 traz tabelas com dados por região] (Matéria 32).

“Enquanto a Região Sul teve o melhor desempenho em leitura, por exemplo, com nota 197, o Nordeste alcançou apenas 167” [tabelas com desempenhos das regiões] (Matéria 35).

Essas categorias utilizadas para comparação presentes nas matérias jornalísticas aparecem também nos relatórios e publicações do IBGE relativos ao Censo, do INAF e do PISA, como pudemos ver nas seções 4.1 e 4.2. Sobre as comparações temporais, ou seja, quando um mesmo dado é mostrado em diferentes anos ou períodos, e as comparações entre estados ou regiões, POPKEWITZ e LINDBLAD (2011, p.115) apontam que

Com as informações ao longo do tempo, os números fornecem uma maneira de raciocinar a respeito da relação entre fenômenos sociais e educacionais. Os números definem trajetórias para sinalizar progressos ou identificar locais potenciais de intervenção por meio de políticas de estado.

Conforme o que lemos nas matérias, a comparação feita entre diferentes anos ou períodos mostra a diminuição do número de analfabetos e das taxas de analfabetismo, enquanto que a comparação apresentada entre as regiões salienta a desigualdade entre elas e aponta as regiões Norte e Nordeste como as mais

problemáticas. Nesse sentido, os dados estatísticos produzem essas regiões como áreas de risco, em que se fazem necessários investimentos para a reversão ou diminuição do problema do baixo alfabetismo/letramento e/ou do analfabetismo da população.

Gil (2007), ao analisar os boletins do INEP publicados entre 1939 e 1942 e outras três publicações do Ministério da Educação e Saúde entre 1939 e 1942, aponta que “a comparação é procedimento constante na análise das informações quantitativas sobre os estados” (GIL, 2007, p.228).

Passo agora a tratar de um segundo grupo de recorrência, que já não se referem tanto a forma como o saber estatístico é apresentado nas matérias, ou que relações ele pretende estabelecer com os dados que apresenta. O grupo de recorrências que trago a partir daqui diz respeito a estratégias encontradas pela prática jornalística para “fazer falar” os dados estatísticos. A primeira recorrência desse grupo é presença dos *especialistas*. Abaixo apresento os trechos selecionados.

“A especialista Claudia Costin, que é secretária municipal de educação do Rio de Janeiro, aposta na individualidade” (Matéria 3).

“Para a diretora-executiva do Todos Pela Educação, Priscila Cruz, o País precisa resolver um problema histórico para conseguir uma política efetiva de incentivo à leitura [...]” (Matéria 4).

“De acordo com o cientista social Bruno Santa Clara Novelli, consultor da organização Alfabetização Solidária (AlfaSol), isso ocorre porque, quando essas pessoas estavam em idade escolar, a oferta de ensino era ainda menor” (Matéria 8).

“[...] Se você não tem uma educação pensada em termos nacionais, você vai manter a disparidade, a discrepância entre os estados da Federação’, analisa a professora de História da Educação Diana Vidal” (Matéria 9).

“Os bons indicadores do Rio Grande do Sul, avalia a professora Clarice Salete Traversini, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), têm explicação em um conjunto de fatores, históricos e culturais” (Matéria 10).

“Para especialistas em alfabetização, ser analfabeto ou analfabeto funcional na idade adulta tem raízes na ausência ou na ineficiência da educação básica. Eles afirmam que o compromisso no letramento das crianças é, principalmente, da escola. ‘A partir do momento que elas passam a ter contato com a língua escrita, é dever da unidade ensinar a ler e escrever’, afirmou o coordenador de desenvolvimento de pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec, Antonio Batista” (Matéria 15).

“Para o educador Mozart Neves Ramos, que foi reitor na Universidade Federal de

Pernambuco (UFPE) e já ocupou a secretaria da Educação do Estado, a queda das taxas de analfabetismo precisa ser mais expressiva” (Matéria 16).

“Para Ocimar Munhoz Alavarse, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), o analfabetismo, mais do que uma consequência, pode ser visto como uma construção, que se origina, muitas vezes, a partir do modo de trabalho” (Matéria 18).

“Uma das participantes, a alfabetizadora e pesquisadora da UERJ, Denise Sepúlveda, falou à Rádio ONU, do Rio de Janeiro, que o mundo continua fracassando na alfabetização como um direito humano universal. ‘Conseguiu-se diminuir um pouco mas não se atingiu o ideal que se queria. A gente ainda continua fracassando na questão da universalização da alfabetização para todos’” (Matéria 20).

“Especialistas em alfabetização ressaltam que ser analfabeto ou analfabeto funcional na idade adulta tem raízes na ausência ou na ineficiência da Educação Básica [...]” [4 especialistas] (Matéria 21).

“Entre as principais carências no início da vida escolar, especialistas apontam metodologia e formação dos professores” [2 especialistas] (Matéria 25).

“Para educadores, a alfabetização tardia pode gerar um descompasso entre idade e aprendizagem e comprometer toda a vida escolar do estudante” [7 especialistas] (Matéria 28).

“Tragédia. É assim que a especialista em educação Elvira Souza e Lima classifica os resultados da pesquisa” (Matéria 29).

“A maneira como as universidades e os cursos preparam os professores que vão ensinar as crianças a ler e escrever é alvo de críticas de especialistas” [4 especialistas] (Matéria 30).

“Para os especialistas em avaliação, a semelhança entre os dados da Prova ABC e da Prova Brasil mostram que o atraso escolar dos alunos defasados começa cedo” (Matéria 31).

Esses especialistas são chamados a comentar, explicar e apontar causas para os dados, propor soluções, tecer relações a partir do que é tratado na matéria. Traversini (2003) ao tratar do Programa Alfabetização Solidária, em sua tese de doutorado, utiliza-se do termo *experts* para se referir a esses especialistas que são chamados a falar, no caso dela sobre o programa, por serem reconhecidos como autoridades e por terem a capacidade de falar de forma verdadeira decorrente de seus saberes e experiências. Observamos que aqui esses *experts* são professores universitários, coordenadores de programas, consultores, diretores de ONGs, sempre ligados à área da educação. Nota-se também que algumas matérias trazem mais de um especialista para falar, o que podemos entender como sendo uma forma de legitimar e validar aquele texto.

A segunda recorrência que apresento diz respeito a uma forma de justificativa apresentada para os dados estatísticos, para os altos ou baixos índices. Os dados sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento, apresentados pelas matérias, vêm muitas vezes acompanhados por indicações de causas dos baixos ou altos índices e as soluções para aumentá-los. A causa/solução mais recorrentemente apresentada foi a formação de professores⁷³. Abaixo seguem os trechos das matérias que evidenciam essa recorrência:

“Outro mérito de Feliz é que os educadores são valorizados, e a formação continuada é uma preocupação constante” (Matéria 10).

“[...] é necessário haver um investimento maior em professores especializados em alfabetização, principalmente para ensinar o público adulto [...]” (Matéria 16).

“Atualmente, todos os professores têm formação superior e pelo menos 70% deles são pós-graduados. Cátia também considera fundamental o investimento na formação e na qualificação de professores” (Matéria 18).

“[...] apontam caminhos a serem seguidos para melhorar o desempenho dos alunos. “Acho que tem de investir em professor: eles são muito mais formados para serem teóricos da educação [...]” (Matéria 22).

“O Ministério da Educação apresentou ontem plano que prevê curso de formação a professores que atuam na alfabetização das crianças. Os docentes ganharão bolsa para participar das atividades” (Matéria 23).

“Para Paty, [trabalhar](#) em conjunto com os professores é fundamental. ‘A formação continuada é a única coisa que pode ajudar os professores a trocar experiências, a sanar as dúvidas, a colocar para fora as dificuldades. Mas é preciso cuidar da formação de maneira correta. Ainda temos palestras muito longe da realidade, com foco exagerado na teoria. O professor precisa conseguir colocar a teoria na prática’, diz” (Matéria 25).

“[ações estratégicas do pacto] Formação dos professores alfabetizadores” (Matéria 27).

“Capacitar e valorizar os 315 mil professores alfabetizadores do país. Os melhores professores alfabetizadores da rede serão convidados a capacitar os seus pares. ‘Os alfabetizadores têm que ser os melhores. Temos que premiar os melhores. O bônus, inclusive, pode ser em dinheiro’” (Matéria 28).

“E estão previstos ainda a formação continuada de professores alfabetizadores e o apoio do MEC com material didático. A maneira como as universidades e os cursos preparam os professores que vão ensinar as crianças a ler e escrever é alvo de críticas de especialistas” (Matéria 30).

“O principal eixo do pacto é a formação continuada de 360 mil professores alfabetizadores” (Matéria 34).

⁷³ A segunda causa/solução mais apontada foi a frequência das crianças às instituições de educação infantil.

“Para o pesquisador, os resultados refletem ainda a má qualidade do professor do ensino fundamental, formado pelas faculdades de pedagogia. ‘Sabemos que atualmente os professores são originários das classes mais baixas da população. Como ele pode ensinar se possui deficiências pedagógicas?’, questiona Horta” (Matéria 39).

Os professores e sua formação são apontados como razões para os baixos índices, e, conseqüentemente, como foco de investimento para que esses índices sejam melhorados. De outra forma, vemos aqui, novamente, o saber estatístico exercendo sua função: a partir do que ele “revela” sobre o estado educacional da população em relação ao aprendizado da leitura e da escrita, é pensada uma ação para mudar esse quadro e essa ação atinge a formação de professores, em especial os alfabetizadores. Porém, é interessante notar que os dados mostrados nas matérias trazem informações e fazem comparações temporais ou entre regiões, entre faixa etária, entre raça/etnia, gênero e renda. Em nenhuma matéria são apresentadas informações sobre a relação entre a formação dos professores (se possuem graduação, pós-graduação, formação continuada, se frequentaram cursos presenciais ou à distância, etc.), e os índices alcançados. Ainda assim, a qualificação docente é apontada como necessária à melhoria desses índices. Não se está questionando ou negando a importância de uma formação de qualidade dos professores, mas se está apontando que a partir dos dados que são apresentados nas matérias, não parece ser justificável a relação de quase causalidade entre baixos/altos índices e formação de professores.

Parece que ao se visibilizar o problema do analfabetismo e dos baixos níveis de alfabetismo/letramento a partir dos dados estatísticos, faz-se necessário apontar uma conduta que precisa modificada, para que a reversão do quadro apresentado seja possível, e a conduta dos professores tem adquirido centralidade nesse processo. Quando o problema da dificuldade de alfabetização das crianças é criado na escola, a ação exercida é sobre o professor. Poucas vezes são apontados outros investimentos possíveis, como ações sobre o contexto do aluno, assistência de saúde (psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, neurologistas, etc.), alimentação, condições de vida, e ainda melhorias estruturais e pedagógicas no ambiente escolar. O professor tem sido a causa do problema e nele está a aposta para a solução. Diante dessa frequente referência à necessidade de melhoria da formação dos professores poderíamos nos questionar sobre quais os “[...] efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e

cinematográfica estão ajudando a configurar”? (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.47).

Cabe mencionar que alguns dos excertos selecionados das matérias se referem aos índices apontados pela Prova ABC, já mencionada nessa dissertação. A partir dos resultados dessa prova, aplicada de maneira amostral no ano de 2011 em todo o país, um programa de governo foi pensando para agir sobre a população infantil que, pelos dados, não estava conseguindo se alfabetizar até os 8 anos de idade. Tal programa é o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem entre suas ações, principalmente, foco na formação de professores alfabetizadores. Outra ação do Pacto é a aplicação de uma avaliação em larga escala, a Prova ABC, que passaria a ser obrigatória para todas as escolas públicas cujos municípios aderiram ao Pacto, criando assim um índice para a alfabetização. O que se pretende mostrar é [...] como os usos dos números, medidas, taxas, índices - considerados domínios do saber científico - vêm operando, como tecnologias, para orientação de condutas das populações, no quadro do que ele [Foucault] tem denominado de uma racionalidade política que incide e conduz a ação de indivíduos e da sociedade (BELLO, 2012, p.101). O PNAIC, a partir dos índices produzidos a partir da Prova ABC, parece objetivar o investimento na condução das ações dos professores com vistas a melhorar a qualidade da alfabetização das crianças.

5.3 ALFABETISMO/LETRAMENTO COMO GRADIENTE

“No decurso de sua história, os homens jamais deixaram de construir a si mesmos, isto é, de deslocar sua subjetividade, de constituir para si uma série infinita e múltipla de subjetividades diferentes e que jamais terão fim e jamais nos colocarão diante de algo que seria o homem.” (FOUCAULT, 1980, *apud* VEYNE, 2011, p.77).

O trecho acima é bastante elucidativo do que será tratado nessa subseção. Foucault fala de construção de uma série infinita e múltipla de subjetividades, e aqui trataremos da invenção dos níveis de alfabetismo/letramento como uma forma de

multiplicação das posições que o sujeito pode ocupar quando da relação com os saberes da leitura e da escrita.

Esta última unidade analítica trata da necessidade de fazer subdivisões ou estabelecer níveis de alfabetismo/letramento. Cabe ressaltar que, para esta análise, foram utilizados diversos materiais que compuseram o *corpus* dessa pesquisa: trechos dos artigos de revistas, os resumos de teses e dissertações, as reportagens e notícias dos jornais, as publicações do IBGE, do INAF e do PISA analisadas no capítulo 4; além desses, estudos e leituras sobre os temas da alfabetização e do alfabetismo/letramento realizados em diversos momentos de minha formação acadêmica, desde a graduação, passando pela especialização até o mestrado. Todos esses materiais forneceram elementos para que as discussões levantadas aqui fossem pensadas.

Abaixo trago alguns excertos que visibilizam as discussões a respeito dos níveis de alfabetismo/letramento.

"Em estudo recente propus a classificação da população em quatro níveis de alfabetização, construídos com base na informação censitária "anos de estudo" concluídos com aprovação." (Ferraro, 2001) – Artigo.

"Na 4ª série, por exemplo, os maiores percentuais de alunos estão concentrados abaixo do nível 1 e no nível 1 de proficiência (35,6% e 39%), o que indica que a maioria dos alunos brasileiros ou não sabem ler ou tem dificuldades básicas com a leitura de um texto" (Bonamino; Coscarelli; Franco, 2002) – Artigo.

"Tais estudos deixaram de se pautar pela dicotomia analfabeto funcional/ alfabetizado e passaram a analisar em termos de níveis de alfabetismo ou letramento o desempenho da população pesquisada em testes de leitura (Wickert, 1998)." (Ribeiro; Vóvio; Moura, 2002) – Artigo.

"Por outro lado, quase todas remetem à necessidade de aumentar os níveis de escolaridade básica da população e investir em educação continuada para os trabalhadores." (Ribeiro, 2001) – Artigo.

Resultados do Indicador do Alfabetismo Funcional (Inaf) 2011-2012, divulgados na terça-feira, apontaram que 26% da população pode ser considerada plenamente alfabetizada. Os chamados analfabetos funcionais representam 27%, e 47% da população apresenta um nível de alfabetização básico" (reportagem 25).

"Uma parcela da população que mesmo sabendo ler e escrever, não consegue interpretar textos ou usar a matemática para resolver problemas do cotidiano" (reportagem 9).

"Ler e escrever são duas habilidades básicas para realizar tarefas simples do cotidiano, como identificar placas e numeração de ônibus, pedir documentos, pagar contas no caixa eletrônico, entre outras" (reportagem 14).

“Ler placas, número do ônibus, pedir documentos, pagar contas no caixa eletrônico. Essas, como tantas outras do chamado mundo letrado, são tarefas simples do cotidiano. Simples, apenas para aqueles que dominam plenamente duas habilidades básicas: ler e escrever” (reportagem 21).

Trindade (2004, p.127) alerta para a maneira “como os estudos acadêmicos interpretavam o analfabetismo e a alfabetização há alguns séculos e como os interpretam hoje, distinguindo-os em novos tipos e níveis”. Essa produção de estratificações com relação ao alfabetismo/letramento leva à discussão sobre a produção de uma multiplicação das posições possíveis de serem ocupadas pelos sujeitos, de acordo com a relação estabelecida por eles com as práticas, os usos e os saberes sobre escrita e leitura. Assim, aqueles sujeitos que não podem ser classificados como analfabetos absolutos (até certo ponto classificados como alfabetizados) compunham um conjunto muito amplo e diversificado e, dessa forma, de difícil intervenção. Parece que os estudos sobre letramento/alfabetismo, como saberes tidos como verdadeiros, forneceram as bases para que se passasse a classificar os sujeitos em níveis de letramento/alfabetismo, níveis esses decorrentes da quantificação desse saber. “Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2010a, p.22).

Como já foi mencionado anteriormente, esse poder que tem por objetivo conhecer os fatos de uma população para nela poder investir no sentido de conduzir as condutas de forma mais adequada, é nomeado por Foucault (2010a, 2011d) de biopoder. E um dos efeitos históricos dessa tecnologia de poder centrada na vida é a constituição de uma sociedade normalizadora (FOUCAULT, 2008a). A norma se aplica tanto ao corpo individual, o qual se pretende disciplinar, em uma ação de normação, em que a norma é prévia, é primeira. Ela é que distingue os normais dos anormais. A norma também se aplica a uma população que se queira regulamentar, nesse processo, identifica-se o normal e o anormal, e se realizará uma operação de normalização que “[...] vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidades funcionarem umas em relação as outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008a, p. 82-83). Nesse caso, a norma é uma função da própria operação de normalização, ela é definida “no interior das normalidades diferenciais” (FOUCAULT, 2008a, p.83).

Assim, podemos pensar que no caso da alfabetização, primeiramente, tínhamos uma norma disciplinar (dicotômica), que era ser alfabetizado, e esta norma tinha um caráter fundamental e primitivo. O sujeito analfabeto era considerado anormal e era preciso fazê-lo passar por um processo de normação (FOUCAULT, 2008a), tornando-o alfabetizado, trazendo-o para a norma. Mais contemporaneamente, me parece que a questão se desloca. A norma não é mais a alfabetização. A norma passa a ser definida pelo nível de alfabetismo/letramento médio da população, aferido através de procedimentos de cunho estatístico. E essa norma é cambiante, na medida em que se pretende, cada vez mais, elevar essa média, tornando a população cada vez mais letrada. A norma passa a ser deduzida a partir do normal, que é ser alfabetizado. Dentro desse normal, há diferentes graus de normalidade, quantificados através de procedimentos diversos e diferenciados em níveis com características diversas. Vemos aqui um procedimento próprio do biopoder: “distribuir os vivos em um domínio de valor e utilidade” (FOUCAULT, 2011d, p.157).

A norma além de permitir a comparação entre os indivíduos, não admite que nada fique de fora. Todos precisam ser governados. Essas categorizações e cruzamentos, ao classificarem a população em diversos estratos, servem como estratégias para governar essa mesma população, devidamente esquadrihada⁷⁴. Logo, conhecer minuciosamente esse corpo com várias cabeças (FOUCAULT, 2008a) possibilita que a ação do Estado seja mais precisa, mais direcionada para os seus objetivos. Bello e Traversini (2010) entendem, baseados em Foucault, que o saber estatístico está relacionado com a arte de governar. Portanto, essa tecnologia serviria para gerir a vida da população, conhecendo-a para poder intervir e tirar dela melhores e mais produtivos resultados. Esses níveis/graus de alfabetismo/letramento podem ser vistos como uma forma de conhecer mais detidamente essa população já alfabetizada, mas que ainda não utiliza plenamente e com proficiência a leitura e a escrita, para sobre ela poder agir e conduzir suas ações com objetivo de qualificar esse alfabetismo/letramento. “Trata-se simplesmente de maximizar os elementos positivos [...] e de minimizar, ao contrário, o que é risco e inconveniente” (FOUCAULT, 2008a, p.26).

⁷⁴ O que justificaria as correlações estabelecidas entre alfabetização, analfabetismo e alfabetismo/letramento e faixa etária, sexo, região, etc., mostradas no capítulo 4.

E qual seria o objetivo da qualificação desse alfabetismo/letramento? Parece-me que o objetivo está no incentivo ao investimento no que Foucault chama de “capital humano”. Segundo o autor o capital humano é composto por elementos inatos e elementos adquiridos. Para esta análise interessam os elementos adquiridos, que o autor chama de investimentos educacionais, entendidos como sendo “[...] muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar [...]” (FOUCAULT, 2008b, p. 315). Nesse sentido, poderemos pensar que as práticas de leitura e de escrita vivenciadas nas mais diversas instâncias sociais compõem o capital humano de um indivíduo e, dessa maneira, um mesmo sujeito pode ocupar diferentes posições, pois diversas são as habilidades, usos e práticas sociais de leitura e escrita existentes nas sociedades letradas. Assim, a operação consiste em controlar as ações dos sujeitos (em relação à leitura e à escrita) “[...] para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades” (MACHADO, 2011, p. XVI).

Diante dessa diversidade de posições a serem ocupadas decorrentes de todas as possibilidades de usos da leitura e da escrita, é que fazemos a proposição de utilizar o termo “gradiente de alfabetismo/letramento”. Em publicação intitulada “Inclusão e Biopolítica” (LOPES; LOCKMAN; HATTGE; KLAUS, 2010), ao se questionarem sobre quem são os excluídos na contemporaneidade, as autoras utilizam a expressão “gradientes de inclusão” (LOPES; LOCKMAN; HATTGE; KLAUS, 2010, p.5) para tratar dos diferentes níveis de participação dos sujeitos, estando esses ora incluídos ora excluídos de determinadas práticas. A noção é produtiva para pensarmos o alfabetismo/letramento, uma vez que os sujeitos podem ser altamente letrados na escrita de texto narrativos, por exemplo, e não apresentarem a mesma habilidade na leitura de bulas de remédio. Ou, podem expressar-se oralmente em palestras demonstrando alto grau de alfabetismo/letramento, mas não apresentam o mesmo grau de alfabetismo/letramento na escrita de poemas. Ou, ainda, alguém considerado como analfabeto pode participar de eventos de alfabetismo/letramento, por exemplo, ao se valer de outra pessoa que faz o papel de escriba ou de leitor⁷⁵. Nesse sentido,

⁷⁵ Como podemos ver no filme “Central do Brasil”, em que a atriz Fernanda Montenegro escreve cartas para as pessoas na estação de metro, e no filme “O Leitor”, em que um rapaz lê livros para uma mulher analfabeta.

podemos argumentar que os *gradientes de alfabetismo/letramento* expressam esses diferentes graus de habilidade, utilização e saber sobre a leitura e a escrita. Por se tratar de um gradiente, não se supõe a progressão ou o avanço em uma escala de alfabetismo/letramento, que iria do menor grau ou nível mais inferior ao maior grau ou nível mais avançado de alfabetismo/letramento. O que se propõe com a utilização do termo *gradiente* é salientar que as práticas envolvendo as habilidades e usos da leitura e da escrita são diferenciadas e que se pode participar dessas práticas de diferentes maneiras, não sendo umas melhores ou mais avançadas que outras. As ações seriam direcionadas, então, a aumentar e diversificar o espectro desse gradiente, ampliando as possibilidades de relações estabelecidas com as diversas formas e usos das habilidades linguísticas.

6 TRAVESSIA FINALIZADA... MAS QUE PRETENDE CONTINUAR

Para finalizar essa Dissertação de Mestrado, traçarei algumas considerações tendo como base a pergunta de pesquisa que guiou a escrita desse trabalho e os objetivos que a acompanharam. Propus como pergunta de pesquisa: **De que modo o saber estatístico se constitui em um dizer verdadeiro e como ele opera na produção discursiva da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento?**

Da primeira parte do problema de pesquisa, decorre um objetivo: Investigar como o saber estatístico se constitui em um discurso de verdade. Para isso, o movimento realizado consistiu em compreender alguns aspectos históricos e técnicos do saber estatístico, bem como a maneira como esse saber funciona como uma estratégia de governo (da população e de si), pensando que esses aspectos conferem a ele o *status* de dizer verdadeiro. Para a segunda parte do problema, foram analisadas produções acadêmicas da área da alfabetização e produções jornalísticas, buscando pelas formas como o saber estatístico era mobilizado por esses dois grupos de materiais de maneira a operar nessas produções discursivas. Além disso, foram trazidos alguns questionamentos decorrentes de observações no espaço escolar.

As análises permitiram mostrar que o saber estatístico é centrado na forma do discurso científico na medida em que se utiliza de métodos considerados objetivos. Na utilização desse saber para a produção de estatísticas de alfabetização, analfabetismo e alfabetismo/letramento, mostrei que esse aspecto da cientificidade e da objetividade dos dados numéricos são dificilmente questionados, levando seus dados a serem aceitos como dizeres verdadeiros sobre a leitura e a escrita. Além disso, mostrei também que as instituições que produzem esses dados estatísticos são, geralmente, ligadas ao Governo (Censo) ou a organizações internacionais (PISA), tornando sua produção legitimada e validada. Esses elementos fazem com que os dados produzidos sejam utilizados para gerir a vida da população, configurando-se uma prática biopolítica de gestão da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento da população.

O saber estatístico, pelo que foi exposto nesse trabalho, parece ser um desses saberes que se constituíram como ciência; parece, também, ser um saber que

produz conhecimento e produz ciência, não só no seu próprio campo, mas em muitos outros, como o da alfabetização, conforme mostrado nesse trabalho. Além disso, arrisco dizer, que ele também é um dos saberes que mais tem força no processo de subjetivação, não só incitando a saber a verdade, como ajudando a produzi-la.

As análises realizadas mostram algumas das maneiras como a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento são mensurados, quantificados pelo saber estatísticos. Mostrei que o Censo utiliza dois critérios para a produção dos índices e taxas de alfabetização e analfabetismo: a autoavaliação e os anos de estudos cursados. Do critério anos de estudo, discutiu-se a emergência da categoria “alfabetizado/analfabeto funcional” e que, a partir dela, passou-se a dar atenção à questão da funcionalidade e dos usos da leitura e da escrita no cotidiano dos sujeitos. Diante disso, inventaram-se outras formas de quantificação, buscando considerar a função e os usos da leitura e da escrita em diferentes contextos. É nesse sentido que é produzido o INAF, que utiliza testes e questionários, aplicados a uma amostra da população, para inferir os níveis de alfabetismo, posicionando-a como analfabeta ou em níveis: rudimentar, básico e pleno. A classificação em níveis também é utilizada pelo PISA, que avalia estudantes de 15 anos de diversos países por meio de provas e questionários, produzindo níveis de proficiência em leitura. Mostrei ainda que não é apenas por meio da quantificação que se produzem níveis para a alfabetização e o alfabetismo/letramento. Ehlich (1983 *apud* ROJO, 1995) define *graus de letramento* baseados nos usos e práticas de escrita adotadas numa dada instituição e Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam níveis sucessivos pelos quais a criança passaria até chegar a uma escrita alfabética. Tais análises apontaram para o que HACKING (2005) chama de invenção de pessoas, na medida em que as classificações operam mecanismos que inventam modos de ser.

Ao se tratar da forma como o saber estatístico opera na produção discursiva da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento, mostrei que o saber estatístico pode ser utilizado de três maneiras: como material empírico, como procedimento metodológico e fazendo-se referência às estatísticas ou ao saber estatístico. Essas formas de utilização operam na produção de formas de ser sujeito com relação à apropriação e aos usos da leitura e da escrita.

Ao analisar as formas como as produções jornalísticas fazem uso do saber estatístico para trazer os temas da alfabetização, do analfabetismo e do

alfabetismo/letramento, mostrei que as matérias operam com dados estatísticos utilizando tanto percentuais quanto números absolutos para uma mesma informação, trazendo *rankings* e mostrando dados que possibilitassem comparações. Ao utilizar essas estratégias para falar da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento, a prática jornalística está mostrando países, estados, cidades, escolas em que existe uma educação de qualidade, expressa através de altos índices de alfabetização e de alfabetismo/letramento, e que essas podem servir de modelo para aquelas que apresentam baixos índices. Além disso, ao divulgar dados estatísticos sobre um aspecto que pode ser considerado tanto social quanto individual (a aprendizagem da leitura e da escrita e os usos sociais que dela se fazem), a prática jornalística está contribuindo para o processo de “numeramentalização” (BELLO, 2011; 2012) da sociedade, operando na difusão desses números, que, por sua vez, incitam ações de condução de sujeitos em que seu desempenho, em relação à leitura e à escrita, passa a ser situado como desejável ou como havendo necessidade de investimentos para sua melhoria.

A análise da prática jornalística permitiu mostrar algumas estratégias utilizadas nas matérias para “fazer falar” os dados, como os comentários dos especialistas que, tendo seus saberes validados por sua experiência, apontavam soluções, causas e teciam explicações para os dados apresentados. Ainda, essa análise das matérias permitiu visibilizar que a formação de professores é apontada como a causa e a solução para os baixos e para os altos índices de alfabetização e de alfabetismo/letramento.

Numa última análise apresentada, discuti a invenção dos níveis de alfabetismo/letramento como uma forma de multiplicação das posições que o sujeito pode ocupar quando da relação com os saberes da leitura e da escrita. Foi proposto o uso do termo *gradiente de alfabetismo/letramento* para tratar dos diferentes níveis de participação dos sujeitos em eventos e práticas de leitura, escrita e oralidade, marcadas pelo contexto social em que ocorrem.

As diferentes análises realizadas nessa dissertação mostraram que o saber estatístico opera como um dizer verdadeiro na produção discursiva da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetismo/letramento, na medida em que é capaz de produzir saberes que posicionam os sujeitos quando da sua relação com a leitura e a escrita. Além disso, mostraram como esse dizer verdadeiro opera na produção

discursiva do problema do analfabetismo e do baixo alfabetismo/letramento, através da visibilização de populações de risco, demandando ações para a sua solução. A verdade do saber estatístico serve de matriz normativa para governos pensarem ações que incidam nas condutas de professores, através da sua formação, a fim de alfabetizar as crianças.

Para finalizar, aponto intenções de continuidade e desdobramento desse estudo, que se relacionam à necessidade de pesquisar os efeitos do saber estatístico no espaço escolar, materializado por meio da Prova ABC: como serão classificados os alunos? Aqueles que não atingirem o mínimo exigido serão considerados analfabetos? Estará se produzindo sujeitos analfabetos aos oito anos de idade? Adicionados a essa, acrescenta-se a vontade de pesquisar quais serão os efeitos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade, como será a formação dos professores, como será a operacionalização desse programa do governo federal que pretende alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, como será a aplicação das provas e, principalmente, terá esse Pacto e os resultados dessa Prova, expressos por meio do saber estatístico, algum impacto nas práticas pedagógicas das professoras? O saber estatístico servirá de matriz normativa para conduzir as condutas de professores e gestores em relação à alfabetização de crianças? Uma noção que pode ser produtiva para conduzir a investigação e buscar respostas para os questionamentos acima é a noção de foco de experiência (FOUCAULT, 2010b) na qual o autor articula “formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis” (FOUCAULT, 2010b, p.5). Inspirada em Foucault (2010) e em Bello (2012) penso que essa noção pode ser útil, pois possibilita pensar nas formas de saber (mobilizados pelo PNAIC e pela Prova ABC) e modos de verificação desse saber, as técnicas de governo nesta época em que vivemos, postas em ação pelo pacto, e a maneira como, na escola, professores e gestores modificam (ou não) suas práticas, tornando esse discurso um discurso seu.

Se na epígrafe dessa Dissertação de Mestrado utilizei o belíssimo parágrafo de abertura de “A ordem do discurso” (FOUCAULT, 2011a), eu não poderia abandoná-la agora e sair dessa ordem, pois

*“[...] É preciso continuar, eu não posso continuar,
é preciso continuar, é preciso pronunciar*

palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falha, é preciso continuar [...]” (FOUCAUL, 2011a, p.6)

REFERÊNCIAS

ANADON, Simone. **Prova Brasil uma estratégia de governamentalidade**. Pelotas: UFPel, 2012, 170f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

BELLO, S. E. L. **Numeramentality**: a research program in Mathematics Education. CIEAEM 63. Barcelona: Espanha. 2011. 5f.

BELLO, S. E. L. Numeramentalização: o estudo das práticas e do governo em educação (e) matemática na contemporaneidade. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, vol. 20, nº 2, p.88-114, jul/dez. 2012.

BELLO, Samuel Edmundo López; TRAVERSINI, Clarice Salette. Governamentalidade e numeramentalização: letras e números na constituição de práticas biopolíticas da contemporaneidade. In: **Resumos do 3º Colóquio Internacional Latinoamericano de Biopolítica/1º Colóquio Internacional de Biopolítica y Educación**. Buenos Aires: Instituto de pensamento contemporâneo/UNIPE: 1-3, set. 2011a. 4f.

BELLO, Samuel Edmundo López; TRAVERSINI, Clarice Salette. Saber estatístico e sua curricularização para o governo de todos e de cada um. **Bolema**, Rio Claro: IGCE/UNESP; Rio Claro: IGCE/UNESP, v. 24, n. 40, Edição Temática: Educação Estatística, p. 855-871, dez. 2011b.

BESSION, Jean-Louis. **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A república, a escola e os perigos do alfabeto. In: **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p.143-164.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CLARETO, Sônia Maria. ROTONDO, Margareth Sacramento. Experiências no labirinto: linguagens, conhecimentos e subjetividades. In: **Zetetike**, número especial, v.18, 2010.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Introdução: a construção social da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p.11-26.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. P. 103-127.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.13-22.

DESROSIÈRES, Alain. **Do singular ao geral**: a informação estatística e a construção do estado. Rio de Janeiro: IBGE, 1996. [Apresentada no encontro nacional de Produtores e Usuários de Informações Sociais, Econômicas e Territoriais, promovido pelo IBGE].

EHLJCH, K. Writing ancillary to telling. In: COULMAS, F. (org.) **Journal of Pragmatics**: special issue on linguistics problems of literacy. Vol.7, n.5, The Netherlands, North Holland P.C. pp. 495-506.

FERRARO, Alceu Ravello. Escola e produção do analfabetismo. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 12, n. 2, jul/dez 1987. P. 81-96.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e Níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os Censos? In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. P. 21-47.

FERRARO, Alceu Ravello. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003, p.195-207

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 29, n. 2, jul/dez 2004. P. 179-199.

FERRARO, Alceu Ravello. **História Inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise de Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, (versão impressa). São Paulo, n. 114, nov. 2001. p. 1-12

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.117-140.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 39-60.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FONSECA, Silvia Maia. **A notícia da Estatística: a divulgação das estatísticas do IBGE na visão dos jornalistas**. Dissertação de Mestrado. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População: curso no Collège de France (1977-1978)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 36.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010a, 2ª edição.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: **Ditos e Escritos IV**: estratégia, poder-saber. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Lura Fraga de Almeida Sampaio. 21ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2011a.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011b, 29ª reimpressão, p.1-14.

FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011c, 29ª reimpressão, p.277-293.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 21ª reimpressão. 2011d.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de Frande (1983-1984). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011e.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. História da alfabetização e da cultura escrita: discutindo uma trajetória de pesquisa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 177-200.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GIL, Natalia. **Razão em números: a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)**. São Paulo, SP. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). 180f. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GIL, Natalia. **A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico das estatísticas oficiais da escola brasileira**. São Paulo, SP. 2007. Tese (Doutorado

em Educação). 409f. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GIL, Natalia . Aparato burocrático e os números do ensino: uma abordagem histórica. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 134, p. 479-502, 2008

GIL, Natalia. O campo estatístico e a estruturação de espaços de produção dos números na educação nacional. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul. 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_57_40_414-6408-1-PB.pdf

GOERGEN, Pedro L. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. In: *Em Aberto*. Brasília, DF. V.5, n.31, jul/set. 1986. P. 1-18.

Gouvêa, Maria Cristina Soares de. Estatística Social como Técnica de Governo: representações sobre os registros da população escolar (Portugal: 1880-1900). In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação: a educação e seus sujeitos na história**. 2006, Goiania-GO. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Maria%20Cristina%20Soares%20de%20Gouvea%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 14 de novembro de 2011.

GRAFF, Harvey J. O Mito do Alfabetismo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n. 2, 1990. P. 30-64

GRAY, W. S. **The teaching of Reading and writting**. Paris: Unesco, 1956.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. vol. I, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. vol. II, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. vol. III, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HACKING, Ian. **Ontologia histórica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

HASENBALG, Carlos. Estatísticas do século XX: educação. In: IBGE. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro, 2006.

INAF. **INAF Brasil 2011**: principais resultados. 2011. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf Acesso em: 26 de janeiro de 2013.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)**: resultados nacionais – Pisa 2009. Brasília: O Instituto, 2012.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, D.H. **Os números geram letras ou as letras geram números?** Estratégias de governo do analfabetismo: uma análise da AÇÃO ABC ALFABETIZANDO. PPGEDU/UFRGS: Porto Alegre, 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação).

KREUTZ, J. A. **Quem conta um ponto, inventa um conto**: fabricação de identidades em processos de numeramentalização da Saúde coletiva. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, Porto Alegre.

LOPES, Maura C.; LOCKMAN, Kamila; HATTGE, Morgana D.; KLAUS, Viviane. **Cadernos IHU Ideias**: Inclusão e Biopolítica. Ano 8, nº 144, 2010.

LUGLI, Rosário S. Genta. **Estatísticas Educacionais Brasileiras na Década de 1930**. [s/n] [s/p].

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução e organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011, 29ª reimpressão, p.VII-XXIII.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Autoajuda e educação**: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas. Porto Alegre, 2012. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARTIN, Olivier. Da estatística política à sociologia estatística. Desenvolvimento e transformações da análise estatística da sociedade (séculos XVII-XIX). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, (21) 41: 13-34, 2001.

MELLO, Darlize Teixeira de. **Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?): mais uma “avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial”?** Porto Alegre: UFRGS, 2012. 402f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

MEMÓRIA, José Maria Pompeu. **Breve história da estatística**. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.15-22.

MEZAN, R. A. **A sombra de Don Juan e outros ensaios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

MONTENEGRO, Carlos Augusto; MONTENEGRO, Fabio. A construção de um novo indicador de qualidade da educação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. São Paulo: Global, 2003, p.7-8.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NETO, Paulo Vieira. **Estatística Descritiva: conceitos básicos**. São Paulo, 2004. Disponível em: https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/?ui=2&ik=2160e07a32&view=att&th=13c5ed7f6461e3ff&attid=0.1&disp=inline&realattid=f_hc82xun40&safe=1&zw&saduie=AG9B_P-xqLXTMh9JjRuu95AiYCPU&sadet=1358801903738&sads=3-qmrNwyxB4JwQra98WfVQ77MA&sadssc=1
Acesso em: 21 de janeiro de 2013.

NEWMAN, A.P.; BEVERSTOCK, C. **Adult Literacy: contexts & challenges**. Newark, DE and Bloomington, IN: International Reading Association and ERIC, Clearing House and Reading and Communication Skills, 1990.

NÓVOA, António. Governar através dos números. In: **Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX: os censos e as estatísticas**. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. 2004, p.9-15.

PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez. 2010.

PINHO, P. M. *Numeramentalização: uma analítica sobre os números, as suas relações e os seus registros*. Proposta de Tese (doutorado). Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2011.

POPKEWITZ, T. e LINDBLAD, S. Estatísticas Educacionais Como um Sistema de Razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 22, n. 75, ago. 2001. P. 111-148.

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

ROJO, Roxane. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como um “outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p.65-89.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escolar e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSE, Nikolas. Governing by numbers. Refiguring out democracy. In: *Accounting Organizations and Society*. London: Pergamon, v. 16, n.7, p. 673-692, 1991.

SANTOS, Herberth Duarte. **Estatísticas públicas: tempos e significados (o espaço da sociologia das estatísticas)**. Dissertação de Mestrado, 136f.. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. **Legitimidade, controvérsias e traduções em estatísticas públicas**. In: *Teoria & Sociedade*. UFMG: dez. 1997.

SENRA, Nelson de Castro. Governamentalidade, a invenção política das Estatísticas. In: **Informare** – Cadernos do PPG em Ciências da Informação, Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 88-95, jan/jun 1996.

SENRA, Nelson de Castro. Informação estatística: política, regulação, coordenação. In: **Ciência da Informação**. Brasília, v. 28, n.2, s/p, may/ago. 1999.

SENRA, Nelson de Castro. **O saber e o Poder das Estatísticas**: uma história das relações dos estatísticos com os estados nacionais e com as ciências. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

SENRA, Nelson de Castro. **A sociologia das estatísticas como nortes da pesquisa histórica das estatísticas**. Trabalho apresentado no Congress of the Latin American Studies Association, Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/abr, n25, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SPERRHAKE, Renata. **Discursos sobre Alfabetização no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS: uma análise de suas representações**. Porto Alegre, 2010. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. Porto Alegre, 2010.

SPERRHAKE, Renata. **O Saber Estatístico nos Discursos Acadêmicos sobre Alfabetização, Analfabetismo e Alfabetismo/Letramento: uma forma de produzir sujeitos**. Porto Alegre, 2011. 46 f. Trabalho de Conclusão de Especialização – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2010.

SPERRHAKE, Renata; TRAVERSINI, Clarice Salete. O uso do saber estatístico nos discursos acadêmicos da alfabetização. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, vol. 20, nº 2, p.67-87, jul/dez. 2012a.

SPERRHAKE, Renata; TRAVERSINI, Clarice Salete. Os critérios do Censo produzindo estatísticas de alfabetização: gerenciar o risco e inventar pessoas. In: **Estatísticas e Sociedade**, Porto Alegre, vol. 2, p.142-156, nov. 2012b.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Currículo e avaliação na contemporaneidade: há lugar para a diferença em tempos de imperativo dos números? **X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo** – 4,5 e 6 de setembro de 2012. Belo Horizonte: FAE- UFMG, 2012. (texto apresentado no simpósio *Currículo e Avaliação*). 12p.

TRAVERSINI, Clarice; BELLO, Samuel Edmundo L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 34, n. 2, mai/ago, 2009.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 29, n. 2, jul/dez 2004a. P. 125-142

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?** Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEYNE, Paul. **Foucault, seu pensamento, sua pessoa.** Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ANEXOS

Anexo 1- Artigos Analisados

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. P. 91-113.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos? In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. P. 21-47.

FREITAS, M. A. Teixeira de. O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941. In: **Revista Brasileira de Estatística**. Rio de Janeiro. v.02, n.08, 1941, p. 261-320.

GATTI, Bernardete A. Estudos Quantitativos em Educação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, jan./abr. 2004, p.11-30.

PINTO, José Marcelino de Rezende; BRANT Liliane L. N. de A. Oliveira; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; PASCOS, Ana Roberta Pati. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 199, set./dez. 2000, p. 511-524.

RIBEIRO, Vera Masagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. P. 49-70.

RIBEIRO, Vera Masagão. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n.2, jul./dez. 2001, p.283-300.

SCHAEFER, Eduardo de Castro Rebello. "A alfabetização no Brasil segundo o Censo de 1960". In: **Revista Brasileira de Estatística**. Rio de Janeiro. v.02, n.08, 1969, p.386-388.

SEÇÃO DE ESTUDOS E ANÁLISES - Serviço de Estatística da Educação e Saúde. Evolução provável do alfabetismo na população brasileira durante o período de 1940 a 1950". In: **Revista Brasileira de Estatística**. Rio de Janeiro. v.02, n.08, 1951, p.199-214.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. In: **Cadernos de Pesquisa**. nº 107, julho/1999

Anexo 2 - Resumos Analisados

FONTELLA, Gléris Suhett. **As complexas relações entre fonemas e grafemas e suas implicações no processo de aquisição da escrita**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense – Letras. 2001.

OLIVEIRA, Jaima Pinheiro De. **Efeitos de um programa de intervenção metatextual em escolares com dificuldades de aprendizagem**. Tese de Doutorado. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília – Educação. 2010

LEMOS, Andrea Alessandra. **Identificação dos níveis funcionais de leitura e escrita em crianças de segunda série do Município de Belém**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará - Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento). 2005.

ARRUDA FILHO, José Nelson. **A experiência do Programa Alfabetização Solidária no município Beberibe - Ceará no período 1998/2002**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará - Políticas Públicas e Sociedade. 2003.

KLEIN, Delci Heinle. **Estratégias de Governo do Analfabetismo: uma análise da Ação ABC Alfabetizando**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul – Educação. 2010

BARBOSA, Evandro Brandão. **O Analfabetismo de Adultos e Crianças em Idade Escolar, na Zona Urbana do Município de Fonte Boa/Am**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas – Educação. 2005.

MENDES, Luis Augusto Mattos. **Tecnologias Educacionais Na Escola: um estudo sobre a utilização de recursos didáticos numa classe de alfabetização**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis – Educação. 2006

JUSTINO, Maria Ines de Souza Vitorino. **Efeitos do reforço escolar numa abordagem fônica em alunos do ensino fundamental com graves defasagens na alfabetização**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto – Psicologia. 2010.

MELO, Maria Valderice De. **Analfabetismo No Nordeste Brasileiro: o caso do Rio Grande Do Norte - ANOS 90**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Do Rio Grande do Norte – Educação. 1997.

WOICIECHOWSKI, Marília. **Jovens, Adultos e Idosos: o sabor de aprender e ensinar a ler e a escrever**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa – Educação. 2006.

SANTOS, Marluce Cavalcanti. **Educação e Desenvolvimento Sustentável: uma análise crítica da experiência do Programa de Alfabetização Solidária no Município de Traipu-AL**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Alagoas - Desenvolvimento e Meio Ambiente. 2002

ROMERO, Marta De Vargas. **Desenvolvimento das Habilidades em Consciência Fonológica e Relação com Leitura e Compreensão Leitora**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria - Distúrbios Da Comunicação Humana. 2004.

RIZZATTI, Mary Elizabeth Cerutti. **Consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita: implicações de uma opção metodológica mais sintética ou mais global para a alfabetização**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Letras. 2004.

MAIA, Mauricio Holanda. **Aprendendo a Marchar: os desafios da gestão municipal do ensino e da superação do analfabetismo escolar**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará – Educação. 2006.

BERLINER, Monica Reis. **Avaliação do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. Profissionalizante. Fundação Cesgranrio – Avaliação. 2010.

ACHADO, Nádie Christina Ferreira M. **Letramento, gênero, raça e ocupação no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação. 2004.

CASTANHEIRA, Salete Flores. **Estudo Etnográfico das Contribuições da Sociolinguística à Introdução ao Letramento Científico no Início da Escolarização**. Dissertação de Mestrado. Universidade De Brasília – Educação. 2007.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Políticas para a educação de jovens e adultos (EJA) no Sistema de Ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000: ordenamentos legais e efetivação institucional.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Educação. 2004.

BARRERA, Sylvia Domingos. **Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre variação lingüística e consciência metalingüística em crianças da 1a. série do ensino fundamental.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo - Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. 2000.

LUNA, Tânia Souza De. **Curso de capacitação para professores do ciclo I na área de língua portuguesa: teorias e práticas de aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Língua Portuguesa. 2008.

TRINDADE, Vivian Cristina Matos da. **Imagens concepções e práticas de leitura e escrita em sala de aula: memórias de professores de Carandaí, MG nas décadas de 1940 a 1970.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Educação. 2006.

FERNANDES, Sheila Maria Pereira. **Política de Educação para Jovens e Adultos - os desafios para implementação e a Manutenção do PMEA no Município de Uberlândia-MG (anos 1980-2000).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – Educação. 2002

REGUEIRA, Aparecida Tereza Rodrigues. **As fontes estatísticas em relações raciais e a natureza da investigação do quesito cor nas pesquisas sobre a população no Brasil: contribuição para o estudo das desigualdades raciais na educação.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Educação. 2004.

KAVESKI, Flávia Cavalcanti Gonçalves. **Alfabetização de Jovens e Adultos nas Escolas Formais em Ponta Porã-MS - reflexões sobre a prática docente.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco – Educação. 2002.

PEREIRA, Luzia Estevo. **O nascimento do estranho na cidade de São Paulo: analfabetismo e estigma.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Educação. 2007.

MARQUES, Maria José Telles Franco. **As políticas públicas para a educação de jovens e adultos no município de Dourados-MS (1996-2000).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – Educação. 2002.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Alfabetismo e Atitudes - pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação: História, Política, Sociedade. 1998.

ARTES, Amelia Cristina Abreu. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - 2001: explorando as diferenças entre mulheres e homens**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Educação. 2005.

GINDRY, Gigiane. **Memória de Trabalho, Consciência Fonológica e Hipótese de Escrita: um estudo com alunos de pré-escola e de primeira série**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria - Distúrbios da Comunicação Humana. 2006.

OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de. **Sala de Recursos e o Desenvolvimento da Linguagem Escrita**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá – Educação. 2009.

ARRUDA, Alberto Santos. **Alfabetização e Consciência Metatextual: Uma Análise do Conceito de Letramento**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco - Psicologia Cognitiva. 2008.

LIMA, Andréia Miranda Domingues de. **Ambiente Virtual Para Auxiliar a Aprendizagem de Meninas com Dificuldade de Leitura**. Tese de Doutorado. Universidade de Mogi das Cruzes - Engenharia Biomédica. 2010.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar Crianças: um ofício, múltiplos saberes**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Educação. 2001.

Anexo 3 – Tabela dos Materiais Jornalísticos Analisados

Materiais Jornalísticos Analisados			
	Local de publicação	Data de publicação	Título
1	Zero Hora	29/03/2012	HABITO RARO: Brasileiros estão lendo menos, aponta pesquisa (reportagem?)
2	Zero Hora	30/08/2012	O desafio da alfabetização plena (artigo)
3	Clic RBS - Blog Educação de A a Z	29/08/2012	A Educação precisa de respostas - Por que 50 milhões de brasileiros não dominam escrita, leitura e matemática?

4	Todos pela Educação	09/03/2012	40% dos alunos brasileiros têm até dez livros em casa, mostra PISA
5	Estadão	24/11/2012	Países da AL querem mudar a avaliação PISA
6	Todos pela Educação	17/07/2012	Apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente habilidades de leitura, escrita e matemática
7	Zero Hora	28/11/2012	Brasil é penúltimo em ranking de educação
8	Zero Hora	17/07/2012	Pesquisa revela baixa qualidade do ensino superior
9	G1	09/05/2011	Apenas 25% dos brasileiros são plenamente alfabetizados
10	Zero Hora	04/07/2011	DESTAQUE EM EDUCAÇÃO: Uma lição de Feliz para o Brasil
11	Zero Hora	17/11/2011	Os desafios do Censo (editorial)
12	Zero Hora	11/05/2011	DESAFIO EM EDUCAÇÃO: Plano para erradicar analfabetismo até 2020
13	NE10 - UOL	21/09/2012	Pnad: analfabetismo diminui, mas ainda atinge quase 13 milhões de pessoas no Brasil
14	IG	16/10/2012	Unesco: Brasil reduzirá analfabetismo em adultos para 5% em 2015
15	Blog Educação	19/11/2012	Brasil ainda tem 12,9 milhões de analfabetos, segundo IBGE
16	Zero Hora	28/11/2012	Índices de analfabetismo caem no país, mas ainda são altos entre idosos
17	Zero Hora	16/11/2011	Índice de analfabetismo cai um terço em 10 anos
18	Zero Hora	11/09/2012	RS de Extremos: a taxa de analfabetismo mais alta, Lagoão, e a mais baixa, Feliz
19	Zero Hora	21/09/2012	Campanha pelo Direito à Educação defende políticas mais robustas para enfrentar analfabetismo
20	Rádio ONU	28/09/2012	Década da alfabetização chega ao fim sem atingir metas
21	Todos Pela Educação	14/11/2012	Sem alfabetização não há cidadania plena
22	Terra	23/09/2012	Dados do Pnad não representam a realidade da educação, diz especialista
23	Folha de SP	06/07/2012	Professor terá bolsa para fazer curso de formação
24	Todos Pela Educação	31/08/2012	Pré-escola de qualidade tem impacto positivo no aprendizado no ensino fundamental
25	Terra	18/07/2012	Especialistas: propostas dinâmicas podem ajudar na alfabetização
26	Estadão	17/11/2012	O Pacto da Alfabetização
27	Todos Pela Educação	14/11/2012	Entenda como funciona o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
28	Estadão	03/07/2012	15,2% das crianças brasileiras chegam aos oito anos de idade sem alfabetização
29	Veja	25/08/2012	Cerca de metade dos estudantes brasileiros não aprende o que deveria durante o ciclo de alfabetização

30	Yahoo Notícias	05/08/2012	Alfabetização: MEC precisa definir parâmetros
31	Todos Pela Educação	03/10/2012	Defasagem idade-série prejudica o aprendizado na trajetória escolar
32	Todos Pela Educação	25/08/2011	Prova ABC traz dados inéditos sobre a alfabetização das crianças no Brasil
33	Todos Pela Educação	23/11/2012	54 mil alunos participam da segunda edição da Prova ABC
34	Zero Hora	08/11/2012	Estado pede ajuda para reduzir percentual de crianças de até oito anos que não sabem ler
35	Zero Hora	26/08/2011	REVALAÇÕES PREOCIPANTES: Exame reproxa ensino no país
36	O Globo	08/11/2012	Avaliação da alfabetização aos 8 anos começa em 2013
37	Zero Hora	10/11/2012	Pacto pela alfabetização (editorial)
38	Estadão	05/11/2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa deve ser lançado 5ª feira
39	Veja	25/08/2011	Maus resultados na Prova ABC refletem má qualidade da educação infantil, afirmam educadores