



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Sociolinguística(s), linguagens e sociedade

Sinop, v. 11, n. 2 (29. ed.), p. 433-450, ago./dez. 2020

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

DOI: 10.30681/2236-3165

O ANALFABETISMO EM MATO GROSSO: um olhar sociolinguístico na perspectiva do letramento¹

ILLITERACY IN MATO GROSSO: a sociolinguistic view from the perspective of lettering

Izabela Antônia Petroski Guzzo

Franciele Pelissari

RESUMO

Este trabalho discute sobre o analfabetismo no Brasil e no Mato Grosso com o objetivo de analisar esses indicadores na perspectiva sociolinguística, refletindo sobre como os conceitos de alfabetização, analfabetismo e letramento estão inseridos neste contexto. A metodologia utilizada foi de pesquisa bibliográfica. Os dados indicam que nem o país e nem o estado atingiram a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação para 2015, e que Mato Grosso apresenta o maior índice dentro de sua Grande Região. Foi possível perceber também a relação direta do analfabetismo com os fatores idade, cor ou raça e localização geográfica. Isso se explica pelo contexto sócio-histórico em que se deu a povoação do país e das regiões, de modo que os índices alcançados são reflexo das desigualdades, produto desse processo.

Palavras-chave: Analfabetismo. Alfabetização. Letramento. Mato Grosso. Sociolinguística.

ABSTRACT²

¹ Este artigo é um trabalho de conclusão da disciplina de Diversidade e Variação Linguística da Professora Dra. Neusa Inês Philippsen, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras (PPGLETRAS), na Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2019/2.

This paper discusses illiteracy in Brazil and Mato Grosso in order to analyze these indicators from a Sociolinguistic perspective, reflecting on how the concepts of literacy, illiteracy and literacy are embedded in this context. The methodology used was bibliographic research. The data indicate that neither the country nor the state reached the goal established by the National Education Plan for 2015, and that Mato Grosso has the highest index within its Greater Region. It was also possible to notice the direct relationship between illiteracy and age, color or race and geographic location. This is justified by the socio-historical context in which the population of the country and regions took place, so that the rates achieved are a reflection of inequalities, the product of this process.

Keywords: Illiteracy. Literacy. Literacy. Mato Grosso. Sociolinguistics.

Correspondência:

Izabela Antônia Petroski Guzzo. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), especialista em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Única. Professora efetiva de educação básica na SEDUC-MT. Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: izahbelah@hotmail.com

Franciele Pelissari. Bacharel em Direito pela FASIPE. Assistente Sindical na ADUFMAT, Sinop. Acadêmica do 6º Semestre de Jornalismo na FASIPE. Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: franpelissaris2@gmail.com

Recebido em: 11 de junho de 2020.

Aprovado em: 28 de julho de 2020.

Link: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/4036/2804>

1 INTRODUÇÃO

Estudos apontam que o analfabetismo no Brasil ainda é um problema a ser superado. Apesar do Estado promover diversas políticas públicas voltadas para a alfabetização, os índices revelam que o país ainda precisa olhar para a situação de

² Resumo traduzido pelo Joelinton Fernando de Freitas, professor interino de língua inglesa do curso de Letras da UNEMAT/Sinop. Mestrando em Letras (Linguística Aplicada) no PPGLetras pela mesma instituição.

maneira mais assertiva, visto que os números estão longe de serem satisfatórios. No Mato Grosso, a situação não é diferente.

A última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada em 2018 e divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em junho de 2019, apontou que 4 estados do país ainda não atingiram a meta definida pelo Plano Nacional de Educação que era de reduzir a taxa para 6,5% até 2015. O Mato Grosso, além de também não ter atingido a meta, teve um aumento nesse indicador.

Esses dados mostram que as políticas adotadas não resolvem por si só o problema detectado porque a situação do analfabetismo está relacionada com o contexto histórico e social em que se constituiu o país, seus povos e a escola. Desse modo, o objetivo desse estudo é analisar os indicadores referentes ao analfabetismo no Brasil focando em Mato Grosso, com um olhar sociolinguístico e refletindo sobre o que de fato esses números revelam. Essa pesquisa se justifica pela necessidade de entender o analfabetismo pelo modo como ele se constituiu e suas inferências.

Nesse sentido, Ferraro (2009, p. 195) diz que “[...] não basta superar a exclusão da escola mediante a expansão e até a universalização do acesso. Importa transformar a lógica de exclusão que historicamente veio regendo o processo de escolarização das camadas populares”. Desse modo, perceber como os dados refletem a desigualdade regional, econômica e cultural, sem tratar o assunto como uma incapacidade, mas como um produto sócio-histórico, é importante para que seja feita uma reflexão sobre o tema que vá além daquilo que é noticiado.

A metodologia utilizada no estudo foi de revisão bibliográfica, no qual foram analisados os indicadores apresentados na PNAD contínuo 2018 do país e do Estado de Mato Grosso (MT), divulgado pelo IBGE em 2019, em contraponto com teóricos voltados para a alfabetização e letramento e teóricos sociolinguistas. Em nível nacional, foi possível classificar as taxas por sexo, cor ou raça e idade. Posteriormente, foi identificado como os dados se apresentam nas Grandes Regiões, também identificando seu comportamento conforme as classes. Em nível estadual, a pesquisa traz o índice dos estados, porém não o estratifica como nos demais casos, desse modo é apresentado o resultado geral, relacionando-o com a história de colonização do Brasil e de Mato Grosso.

Inicialmente, serão discutidos os conceitos de alfabetização, analfabetismo e letramento, em uma perspectiva sociolinguística, de modo que o leitor compreenda a perspectiva adotada na pesquisa PNAD e a maneira que os dados se comportam. Em seguida, são apontados os indicadores de analfabetismo no Brasil, nas Grandes-Regiões e no estado de Mato Grosso, retomando alguns pontos que explicam e discutem os índices expostos. Por último, o trabalho encerra com a conclusão referente àquilo que foi apresentado.

2 CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO SOB UM ENFOQUE SOCIOLINGUÍSTICO

Antes de apresentar os dados da pesquisa, é necessário conceituar o que é alfabetização e o que de fato é analfabetismo, de modo que a leitura dos indicadores seja feita de forma crítica e precisa. Conforme disposto na parte introdutória deste trabalho, existem políticas públicas referentes ao analfabetismo. Um exemplo é o decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização. Já em seu Art. 2º, o decreto define o que são:

- I – Alfabetização – ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
- II - Analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
- III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto (BRASIL, 2019).

Conforme disposto acima, a alfabetização é tida como a codificação e decodificação textual, de modo que palavras e textos possam ser compreendidos. Ainda define duas categorias de analfabetismo: o absoluto e o funcional. O absoluto é aquele que não tem domínio algum sobre os processos de leitura e escrita. Já o funcional, é aquele que sabe ler e escrever, mas não consegue fazer o seu uso social.

Autores como Emília Ferreiro (1985), Magda Soares (1998) e Paulo Freire (1992) discutem muito bem o tema, ampliando a visão da alfabetização tradicional para a alfabetização dentro de um contexto, ou seja, inserir o aluno nas práticas

sociais da leitura e escrita de modo que ele saiba usá-las. Para Soares (2000, p. 19), “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”. Desse modo, alfabetização é estritamente a habilidade de ler e escrever. Entretanto, Soares (2004) também pontua que o processo de alfabetização anda junto com o letramento, pois “implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 2000, p. 17).

Apesar de indissociáveis, para ser letrada uma pessoa não precisa, necessariamente, ser alfabetizada.

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2000, p. 24).

Paulo Freire também contribui quando diz que “ler um texto é algo sério [...] é aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. É tarefa de sujeito crítico, humilde e determinado. [...] Implica que o (a) leitor (a) se adentre na intimidade do texto para aprender sua mais profunda significação” (1992, p. 76). O pensar crítico e o ler o mundo também são habilidades inerentes para a vida em sociedade e para o efetivo exercício da cidadania.

A língua não tem caráter homogêneo e estático, ao contrário disso, ela é viva. Reduzir a linguagem a um símbolo é não perceber o poder que ela possui e como ela se constitui enquanto componente de identidade social e cultural.

[...] A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si

mesma, mas na estrutura concreta da enunciação como um signo flexível e variável (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1998, p. 94-95).

Paulo Freire compartilha do mesmo pensamento. Ele critica a pedagogia mecânica muito presente na sala de aula e ressalta em todas as suas obras que o professor não pode se colocar na posição de detentor do conhecimento que apenas transfere aquilo que sabe.

Por isso também é que *ensinar* não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto (FREIRE, 2001, p. 264).

O autor ressalta, ainda, a importância da linguagem quando pontua que:

Em primeiro lugar, a oralidade precede a grafia, mas a traz em si desde o primeiro momento em que os seres humanos se tornaram socialmente capazes de ir exprimindo-se através de símbolos que diziam algo de seus sonhos, de seus medos, de sua experiência social, de suas esperanças, de suas práticas. Quando aprendemos a *ler*, o fazemos sobre a escrita de alguém que antes aprendeu a ler e a escrever. Ao aprender a ler, nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos (FREIRE, 2001, p. 266).

A língua é tida por Freire como uma condição material da sociedade. Sem ela o homem não teria sido capaz de dominar a natureza da forma como dominou.

[...] aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. [...] é uma oportunidade para que [...] percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 2007, p. 59).

Como discutido pelos autores, alfabetização e letramento andam juntas, não é possível fazer sua separação. Ao fazê-la, tiram-se (ou se negam) o valor real da linguagem e seu poder transformador. Implícito a isso está a relação de poder e dominação, sendo a língua seu instrumento simbólico. Bourdieu acentua isso em seus estudos e ainda ressalta que:

Essas relações objetivas são as relações entre as posições ocupadas na distribuição dos recursos que são ou podem se tornar operantes, eficientes [...]. Esses poderes sociais fundamentais são, de acordo com minhas pesquisas empíricas, o capital econômico, em suas diferentes formas, e o capital cultural, além do capital simbólico, forma de que se revestem as diferentes espécies de capital quando percebidas e reconhecidas como legítimas. (BOURDIEU, 2004, p. 154).

A escola, ao impor arbitrariamente uma linguagem própria e única aceita, rejeitando a cultura individual do aluno e sua língua em variedade, passa a criar barreiras na aquisição do conhecimento e no processo de alfabetização. Apesar do Brasil ter como língua oficial o português brasileiro, ele apresenta variações que não podem ser negadas no ambiente escolar, visto que a língua não é homogênea.

Com relação a isso, Cazden (1993, p. 198) assim se refere:

todas as línguas são faladas em muitas variações - variações que tem um desenvolvimento histórico, são distribuídas de modo não-aleatório na sociedade, e são profundamente influenciadas por relações de poder tanto no cenário mais próximo (o contexto da situação) como na sociedade (o contexto cultural).

Labov ([1972] 2008) ressalta a importância de analisar essas variações na comunidade de fala. No Brasil, podemos encontrar várias comunidades distintas, entretanto Lucchesi (2006, p. 93) observa que:

[...] os dois grandes vetores da polarização sociolinguística do Brasil podem ser sumarizados da seguinte maneira: de um lado, uma norma culta derivada dos padrões linguísticos da elite da Colônia e do Império; e de outro, as variedades populares do português brasileiro, marcadas por um conjunto de mudanças estruturais induzidas pelo contato entre línguas, através do processo de transmissão linguística irregular.

Com a contextualização apresentada, fica claro que a alfabetização é algo muito superior a simplesmente escrever um bilhete. Nota-se um consenso no sentido de que é necessário olhar e analisar as singularidades da língua, da cultura, da região, ou seja, contextualizá-las. Contudo a sociolinguística encontra dificuldades em se expandir na educação brasileira, conforme aponta Freitag (2016), o que é um grande problema.

Ao se analisar a realidade de alunos que frequentam escolas públicas periféricas, é possível constatar que encontram mais dificuldade na alfabetização do que alunos que estudam em escola particular, ou até mesmo em uma escola também pública, mas de metrópole. No primeiro caso, o aluno não teve um contato tão vasto com a cultura letrada, conforme a instituição escolar (que exerce a sua função de homogeneizar exercendo violência simbólica (BOURDIEU, 2012a) exige, e que é necessária para superar com rapidez suas dificuldades. Então, ele leva mais tempo, e quando o professor deixa de proporcionar essa vivência também na escola, não entendendo essa realidade e negando ao aluno o letramento, está atrasando ainda mais o processo e reproduzindo as desigualdades sociais.

No PNAD, para ser considerado alfabetizado, basta saber ler e escrever um bilhete simples. Ao se ler os dados que serão apresentados na sequência, é importante entender que eles apontam apenas os analfabetos absolutos, ou seja, aqueles que aprenderam, mesmo que de forma superficial a ler e escrever alguma coisa, já são considerados como alfabetizados. Percebendo isso, conclui-se que esses dados não revelam com precisão a realidade de analfabetos, pois exclui os funcionais, como se fazer o uso social da leitura e da escrita não fosse algo inerente à atividade humana.

3 OS INDICADORES DE ANALFABETISMO NO BRASIL E EM MATO GROSSO APRESENTADOS PELA PESQUISA PNAD CONTÍNUA/2018

Segundo o IBGE (2018), o Brasil tem 11,3 milhões de analfabetos, o que equivale a 6,8% da população. Ao se observar o gráfico abaixo, nota-se que esse índice vem diminuindo ao longo dos anos, entretanto a passos lentos.

Gráfico 1 - Analfabetismo no Brasil



Fonte: IBGE, 2016-2018

Em comparação ao ano de 2017, houve uma redução de 0,1%, o que corresponde a uma diminuição de 121 mil analfabetos aproximadamente. Os grupos que apresentam os maiores indicadores são pessoas mais velhas, principalmente com mais de 60 anos, e pretos ou pardos. Com relação ao sexo, há uma pequena majoração das mulheres, mas de um modo geral esse indicador está mais equilibrado.

Tabela 1 - Analfabetismo no Brasil conforme os grupos

Grupos de idade (%)	15 anos ou mais	2016	2017	2018
15 anos ou mais	7,2	6,9	6,8	
25 anos ou mais	7,6	7,4	7,2	
40 anos ou mais	12,3	11,8	11,5	
60 anos ou mais de idade	20,4	19,2	18,6	
Sexo (%)	15 anos ou mais	2016	2017	2018
Homem	7,4	7,1	7,0	
Mulher	7,0	6,8	6,6	
Sexo (%)	60 anos ou mais de idade	2016	2017	2018
Homem	19,7	18,3	18,0	
Mulher	20,9	20,0	19,1	
Cor ou raça (%)	15 anos ou mais	2016	2017	2018
Branca	4,1	4,0	3,9	
Preta ou parda	9,8	9,3	9,1	
Cor ou raça (%)	60 anos ou mais de idade	2016	2017	2018
Branca	11,6	10,8	10,3	
Preta ou parda	30,7	28,8	27,5	

Fonte: IBGE, 2016-2018

Com base nessas informações, é possível concluir que há uma relação direta do analfabetismo com a idade e a cor ou raça. De maneira superficial, essa informação revela que as gerações mais novas estão tendo maior acesso à

escolarização e sendo alfabetizadas na idade certa. Entretanto, outro ponto aparece em questão: grandes regiões do Brasil.

Ao se analisar a história do país e seu processo de colonização, é notória a atenção dada para a modernização de algumas cidades, principalmente àquelas em que as relações comerciais eram mais fortes e que membros da realeza e da elite brasileira residiam. Esse movimento fez com que algumas cidades (regiões) se desenvolvessem com mais rapidez, apresentando maiores investimentos em educação, bens culturais, infraestrutura, indústrias, entre outros. A colonização também influenciou na constituição do português como língua oficial, porém, de acordo com Silva Neto:

Dos princípios da colonização até 1808, e daí por diante com intensidade cada vez maior, se notava a dualidade linguística entre a nata social, viveiro de brancos e mestiços que ascenderam, e a plebe, descendente dos índios, negros e mestiços da colônia (SILVA NETO, 1963, p. 88-89).

Outro ponto é o movimento do êxodo rural que aconteceu no Brasil na segunda metade do século XX, e que foi motivado principalmente pelo plano de metas criado por Juscelino Kubitschek, o qual visava a implantação de novas indústrias nos grandes centros. Naquele momento, o acesso à educação nas zonas rurais era escasso, então poucas pessoas foram alfabetizadas. A migração da zona rural para a urbana fez com que a cultura periférica se misturasse com a cultura urbana e considerada elitizada. Essa “mistura” deu origem ao que Bortoni-Ricardo (2004) chama de populações urbanas, e se consolidou na década de 1980, quando a população predominante passou a ser urbana. Sobre esse contexto, a autora pontua ainda que:

Enquanto os falares rurais ficavam muito isolados pelas dificuldades geográficas de acesso, como rios e montanhas, e pela falta de meios de comunicação, as comunidades urbanas sofriam a influência de agências padronizadoras da língua, como a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola. Nas cidades também se desenvolvia o comércio e, depois, a indústria; ali se instalavam as repartições públicas civis e militares, as organizações religiosas e outras instituições sociais que são depositárias e implementadoras de culturas de letramento (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51-52).

Esse contato linguístico, tanto no contexto histórico do Brasil quanto no êxodo rural, influenciou (e influencia) diretamente nas taxas de alfabetização. A tabela abaixo ilustra de maneira clara a discussão feita até agora.

Tabela 2 - Analfabetismo no Brasil conforme grandes regiões e grupos

Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo (%)					
	15 anos ou mais de idade			60 anos ou mais de idade		
	2017	2018	Variação 2017/2018	2017	2018	Variação 2017/2018
Brasil	6,92	6,77	↓	19,21	18,59	↓
Norte	8,00	7,98	↓	27,39	27,02	↓
Nordeste	14,48	13,87	↓	38,65	36,87	↓
Sudeste	3,51	3,47	↓	10,57	10,33	↓
Sul	3,52	3,63	→	10,86	10,80	→
Centro-Oeste	5,23	5,40	→	18,96	18,27	↓

Fonte: IBGE, 2017-2018

De acordo com o exposto, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentam números bem elevados de analfabetismo em comparação com as regiões Sul e Sudeste, onde todos os estados já atingiram a meta do Plano Nacional de Educação. Conforme apresentado, esses números não se dão ao acaso, mas são resultado de um processo sócio-histórico da colonização do país e seu movimento de êxodo rural. Fica claro, então, que, além da relação idade e cor ou raça, o fator região também tem influência direta. Um ponto que explica esse fato é que

Estima-se que mais de mil línguas indígenas eram faladas no território brasileiro no início do século XVI (Rodrigues 1993), e mais de duzentas línguas africanas foram introduzidas no país pelo tráfico negreiro, entre 1550 e 1850 (Petter 2006). Assim, durante quase dois séculos, o português foi apenas uma das muitas línguas faladas no território brasileiro. Porém, hoje cerca de 98% da população têm o português como língua materna, conquanto o Brasil seja também, e paradoxalmente, um dos países de maior diversidade linguística do planeta, com centenas de línguas indígenas pertencentes a cinco famílias tipologicamente diferenciadas (embora a maioria esteja em vias de desaparecimento) e dezenas de línguas de imigração. Como toda essa diversidade linguística se concentra em apenas dois por cento de sua população (Lucchesi 2015a), justifica-se

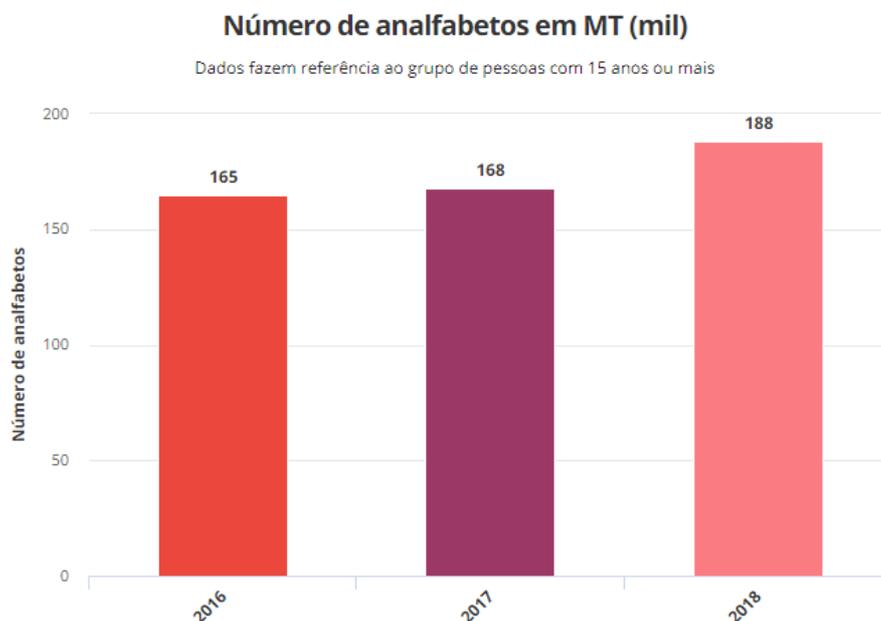
a definição de Mattos e Silva de “multilinguismo localizado”. Portanto, a história sociolinguística do Brasil tem em seu cerne um violento processo de homogeneização linguística, embora a clivagem étnica que marca a formação da sociedade brasileira ainda se reflita em sua atual polarização sociolinguística (Lucchesi 2015b). (LUCCHESI, 2017, p. 349).

No processo de (i)migração do país, a diversidade linguística se intensificou. Imigrantes de outros países, migrantes dentro do Brasil, o contato com a cultura indígena, o surgimento das populações urbanas, são exemplos de como a variação linguística se produziu e se produz. Sobre o esforço em homogeneizar a língua como forma de controle social e identidade nacional, Orlandi (2000, p. 3) diz que as relações se “sustentam na observação do papel desempenhado pela ligação necessária entre a ideia de unidade e a de variedades presentes tanto nos estudos sobre a linguagem como na constituição de ‘uma’ língua nacional relacionada a seus falantes”.

Desse modo, a imposição da língua portuguesa também contribuiu para que a população não fosse alfabetizada. Primeiro por muitos não conhecerem a língua, segundo por não terem acesso à escola, e terceiro porque quando iam à escola tinham sua cultura e sua variedade linguística (produto deste encontro linguístico) inferiorizada.

O Mato Grosso pertence à Grande Região Centro-Oeste, e os indicadores apresentados vão ao encontro das discussões feitas até aqui. Segundo o PNAD/IBGE (2018), o estado está com 7,5% de analfabetos, o que representa aproximadamente 188 mil pessoas que não sabem ler e escrever um simples bilhete, sendo essa a maior taxa da Região e maior que o indicador nacional, também não atingindo a meta estabelecida para 2015, que era de 6,5%.

Gráfico 2 - Analfabetismo em Mato Grosso



Fonte: Souza, 2019

O gráfico mostra que de 2016 a 2017 houve um pequeno aumento do número de analfabetos, entretanto de 2017 a 2018 o estado saiu de 168 mil analfabetos para 188 mil, uma diferença significativa pelo curto período de tempo e considerando, ainda, que a tendência era que os números diminuíssem. Mais uma vez fica claro que as políticas públicas adotadas não estão dando conta do problema de alfabetização enfrentado também em nível estadual e que há uma relação direta entre o analfabetismo e as Regiões. Sobre políticas públicas, Orlandi (1996, p. 125-126) evidencia que:

Ao se definir que língua se fala, com que estatuto, onde, quando e os modos de acesso a ela – pelo ensino, pela produção de instrumentos linguísticos, pelo acesso às publicações, pela participação em rituais de linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições linguísticas - estão se praticando formas das políticas da língua, ao mesmo tempo em que, para identificá-la, se está produzindo seu conhecimento, [...] e uma configuração particular.

Ao se analisar sua história, é possível notar que Mato Grosso foi colonizado em meio a disputas territoriais entre Espanha e Portugal, e claro os índios que já vivam nestas terras. Os bandeirantes foram atraídos, em 1718, pelo ouro muito presente na região. Na Capitania de Cuiabá, fundada em 1748, eram oferecidos incentivos para que as pessoas migrassem para o estado. Entretanto, o momento

mais marcante no que diz respeito à sua modernização ocorreu após 1870, depois do fim da Guerra da Tríplice Aliança. Segundo Sá e Siqueira (2000), esse movimento aproximou a província de Mato Grosso das demais, o que possibilitou um maior desenvolvimento econômico.

Com o movimento das navegações e do capital internacional, surge o desejo de progresso, de modernidade, uma vez que esses acontecimentos produziram em Mato Grosso uma forte imigração. Com isso, as cidades e vilas espelharam-se nos modelos dos grandes centros, o que provocou mudanças inclusive no ideal/imaginário de escola. Na verdade, a elite dirigente de Mato Grosso reconhecia a existência de um plano hegemônico para a formação da nação brasileira, apenas não se sentia parte dele. Além disso, estavam convencidas de que o modelo de nação tinha suas raízes no Estado do Rio de Janeiro – cidade modelo – que, por sua vez, inspirava-se no modelo europeu (DI RENZO, 2005, p. 70).

As datas apresentadas nesse breve relato indicam que sua colonização iniciou há após a primeira vinda dos portugueses ao país, mas sua consolidação só se findou por volta de 1870, um longo período depois. O Rio de Janeiro, por exemplo, iniciou sua povoação com maior intensidade por volta de 1555, ou seja, quase 1 século e meio antes. Naturalmente, o desenvolvimento de Mato Grosso é inferior aos estados que foram habitados primeiro. Ao se comparar o IDH³ (Índice de Desenvolvimento Humano), percebe-se com mais clareza essa desigualdade.

Atualmente, o estado apresenta IDH de 0,725, e está em 11^o lugar no ranking nacional. Em 1^o está o Distrito Federal com 0,824, em 2^o São Paulo com 0,783, em 3^o Santa Catarina com 0,774, em 4^o Rio de Janeiro com 0,761 e em 5^o Paraná com 0,749. A última colocação é ocupada por Alagoas e a penúltima pelo Maranhão.

Apesar do IDH do estado não ser tão baixo quanto em outros, ele reforça como a desigualdade está presente no país e como, de fato, o fator região é importante para mensurar essas diferenças. Analisar o todo não é suficiente para compreender as dimensões simbólicas e contraditórias presentes nos dados das pesquisas relacionadas à educação.

Com relação ao Mato Grosso, a pesquisa PNAD Contínua não divulgou os dados estratificados como fez em nível nacional e nas Grandes Regiões. Mas observando as estratificações divulgadas fica clara a relação entre o analfabetismo

³ O Índice de Desenvolvimento Humano é medido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD anualmente. Seus valores vão de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 melhor é o IDH.

com o fator idade, cor ou raça e, principalmente, por localização geográfica. No artigo, foram discutidas de forma mais pontual as diferenças geográficas e o estado está em desvantagem nesse quesito devido sua história de colonização e de como e quando a educação se legitimou nesse processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O analfabetismo é um problema de difícil resolução. Apesar das políticas públicas buscarem traçar metas e estratégias para minimizarem ou erradicarem o analfabetismo, não dão conta de efetivamente mudar os indicadores. Isso porque silenciam o que de fato explica esse fenômeno no Brasil: as desigualdades. Ele é o principal fator a ser analisado quando se pensa em erradicação, como é a proposta pelo Plano Nacional de Educação para 2025.

O Brasil vem apresentando uma redução de sua taxa a passos lentos. Tão lentos que é possível prever que não alcançarão a meta de 2025. Mais da metade dos estados da federação não conseguiram atingir nem o objetivo de 2015. Seria a meta muito descontextualizada ou se constitui apenas no plano discursivo? São questionamentos que não contemplaram esta pesquisa, mas que convidam para a reflexão sobre as ações concretas e efetivas do Estado com relação a temática.

Ao se analisar os conceitos de alfabetização, analfabetismo e letramento, foi possível perceber que a pesquisa PNAD Contínua mensura apenas a parcela que se refere aos analfabetos absolutos, entendendo que os analfabetos funcionais são alfabetizados. Conforme foi discutido, a alfabetização e o letramento são indissociáveis, e que fazer o uso social da leitura e escrita é tão importante quanto codificar e decodificar. O poder da língua não pode ser reduzido a apenas um código, até porque é heterogênea.

Notou-se uma relação objetiva com a idade e cor ou raça, de modo que nesses fatores os valores apresentavam um padrão de quase o dobro dos demais. Pessoas mais velhas e pretas ou pardas são as que mais se destacam. Isso se explica pela época em que aconteceu a “democratização” do acesso à escola, pelos silenciamentos e à imposição da padronização da língua portuguesa como única constituinte da nação brasileira.

Os dados mostraram, ainda, que os estados com mais sucesso na alfabetização de seus povos são aqueles que foram historicamente privilegiados no processo de colonização do país. Desse modo, o fator região geográfica também tem relação direta com os indicadores. Nesse contexto, Mato Grosso apresentou na última pesquisa uma taxa maior de analfabetismo do que a nacional e maior do que no ano anterior. Ao se analisar a história do estado, observou-se que os índices se justificam também pela sua povoação, que foi tardia ao se comparada com estados considerados mais modernos e o modelo de escola utilizado como referência.

Ao finalizar a discussão, surge ainda mais um questionamento: quem é esse “todo” que cabe na escola? Será que a instituição escolar, que tem como função homogeneizar as pessoas e a língua impondo um único padrão cívico e linguístico a ser seguido, tem realmente espaço para incluir toda a diversidade presente no país? Parece que “escola para todos” é apenas um discurso que por razões políticas e ideológicas pretende permanecer inalterado. A alfabetização letrada é fundamental para que os brasileiros possam exercer sua cidadania, analisar criticamente a sociedade e ser capazes de mudarem sua realidade. Talvez seja exatamente por isso que o Estado foque seus esforços em superar apenas o analfabetismo absoluto e não o funcional.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011[1985].

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos da educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a.

CAZDEN, Courtney. Vygotsky, Hymes, and Bakhtin: From word to utterance and voice. In: FORMAN, E. A., MINICK, N.; STONE, C. A. (org.) **Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development**. New York: Oxford Press, 1993.

DI RENZO, Ana Maria. **A Constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional**: uma história em Mato Grosso. 2005. 314 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2005.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 29 nov. 2019.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 29 nov. 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para A Liberdade e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAG, Raquel. Sociolinguística no/do Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 58, p. 445-460, 2016.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, [1972] 2008.

LUCCHESI, Dante. Parâmetros Sociolinguísticos do Português Brasileiro. **Revista da ABRALIN**, v. 5, n. 1 e 2, p. 83-112, dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52637/32355>. Acesso em: 28 nov. 2019.

LUCCHESI, Dante. A periodização da história sociolinguística do Brasil. **D.E.L.T.A.**, 33.2, p. 347-382, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v33n2/1678-460X-delta-33-02-00347.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni. **Discurso fundador**: a formação do país e a constituição de identidade nacional. Campinas: Pontes, 2000.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Leis e regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso**. Campinas: Editores Autores Associados, 2000.

SILVA NETO, Serafim. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: INL, 1963.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, André. **G1: Mato Grosso**. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2019/06/21/mt-tem-188-mil-analfabetos-e-a-maioria-e-mulher-e-negro-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 29 nov. 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 dez. 2019.